



A EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UEMA

Quésia Duarte da Silva
Universidade Estadual do Maranhão/ quesiasilva@professor.uema.br

THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE IN UEMA

Resumo

Este trabalho objetiva analisar a experiência inicial de implantação do Programa de Residência Pedagógica (RP) na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a partir da contribuição dos autores que tratam sobre Formação de Professores e do olhar da gestão deste programa nesta Instituição de Ensino Superior (IES). Tem-se em andamento 10 (dez) subprojetos com 10 docentes orientadores, 240 residentes, 26 residentes voluntários, 30 preceptores e 15 escolas públicas, municipais e estaduais nos municípios de Bacabal, Caxias e São Luís. Apesar dos desafios apresentados e alguns ainda não superados, acredita-se que o programa em questão será exitoso.

Palavras-chave: Residência pedagógica, experiência de implantação, UEMA.

Abstract

This work aims to analyze the initial experience of implantation of the Pedagogical Residency Program (RP) at the State University of Maranhão (UEMA), based on the contribution of the authors that deal with Teacher Training and the look of the management of this program in this Institution of Higher Education (IES). Ten (10) subprojects are underway with 10 guidance teachers, 240 residents, 26 volunteer residents, 30 preceptors and 15 public, municipal and state schools in the municipalities of Bacabal, Caxias and São Luís. Despite the challenges presented and some not yet exceeded, it is believed that the program in question will be successful.

key words: Pedagogical Residency, experience of implantation, UEMA.



1. Introdução

Este trabalho objetiva analisar a experiência inicial da implantação do Programa de Residência Pedagógica (RP) na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) no ano de 2018. Objetiva ainda contextualizar a educação no estado, relatar os pontos positivos e negativos do Programa RP na Uema e a importância da implantação deste programa na IES e no Estado, à luz de autores que tratam da formação docente como Freire (1996), Tardif (2002), Pimenta (2005), Nóvoa (2007 e 2012) e Shulman (2014).

Para o alcance dos objetivos propostos, optou-se por iniciar o texto com a revisitação aos autores que tratam da formação docente, já citados, a fim de fundamentar teoricamente o trabalho que se segue.

Freire (1996), Tardif (2002), Pimenta (2005), Nóvoa (2007 e 2012), Sacristán (2013) e Shulman (2014) afirmam que há saberes indispensáveis à prática docente, os quais devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação de professores e que envolvem os saberes científico-epistemológicos, pedagógico-didáticos e escolares sociais, distintos aqui apenas para efeito didático, sem pretensão de gerar fragmentação nos saberes da docência, conforme Pimenta (2005).

Os saberes científico-epistemológicos estão relacionados à epistemologia de cada área de conhecimento, aos pressupostos teórico-científicos herdados das graduações cursadas, basilares para a compreensão de cada área, para a crítica e para a produção de novos conhecimentos.

Os saberes pedagógico-didáticos envolvem temas como relacionamento professor-aluno, importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, técnicas ativas de ensinar (PIMENTA, 2005), avaliação da aprendizagem, importância do professor como mediador do processo de formação de educandos, planejamento do ensino, educação inclusiva e outros.

Os saberes escolares estão relacionados às disciplinas escolares, sendo integrantes da cultura escolar no que se refere àquilo que ela se propõe e realiza no processo formador, isto é, o currículo. Correspondem ainda aos diversos campos de conhecimento das sociedades, integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos (TARDIF, 2002).



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

Os saberes escolares sociais abrangem a prática instituída e alternativa que ocorre na escola e na sala de aula, bem como as diversas relações sociais que permeiam a ação da escola na formação de alunos.

É necessário lembrar que, historicamente, até poucos anos atrás neste século, era comum que os cursos de licenciatura das IES (Instituições de Ensino Superior) organizavam as disciplinas de maneira compartimentada, iniciando os cursos com aquelas voltadas para os conhecimentos teórico-científicos, seguidos das disciplinas relacionadas aos saberes pedagógico-didáticos.

Em geral, os saberes escolares eram tratados apenas nas disciplinas de estágio curricular supervisionado e nos últimos períodos dos cursos, o que indicava uma desconexão entre os diversos saberes fundamentais nos cursos de formação docente.

Sobre os saberes docentes, Nóvoa (2007) afirma que a formação de professores é

excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (p. 14).

Tal afirmação levou Nóvoa (2012) a propor que a formação de professores deve partir de dentro, isto é, professor deve formar professor, o que remete à ideia da escola como o lugar da formação dos professores, sem desmerecer a importância do espaço acadêmico também como formador.

Neste contexto, há muitos desafios sobre este assunto, dentre eles, que os professores precisam se apropriar de um conjunto de novas áreas científicas que são vistas como mais estimulantes das que serviram de base e fundamento para a pedagogia moderna; que os jovens professores precisam ser cuidados e apoiados, o que requer uma reorganização da profissão e da ideia do ofício; que a formação dos docentes deve ser mais centrada nas práticas e na análise das práticas; que os professores devem se comunicar mais e melhor com os jovens professores, que a experiência profissional docente deve ser valorizada; que a escola é também o lugar da formação dos professores e da análise partilhada das práticas; que haja diálogo entre as IES e as escolas; que as escolas sejam organizadas a fim de facilitar a formação mútua e colaborativa entre docentes e futuros docentes.



Estes desafios identificados pelos teóricos que tratam do assunto em questão, também são percebidos nos cursos de formação de professores da UEMA. Além disso, outros desafios relacionados à educação no Estado do Maranhão também precisam ser superados e serão apresentados no item a seguir.

2. Contextualização da educação do estado

O quadro educacional maranhense reflete as contradições geradas pela situação de desenvolvimento vivida pelo Estado. Tem-se elevados índices de analfabetismo, baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e um número significativo de professores sem formação adequada para o exercício da docência nas escolas de educação básica.

Na economia, há um desequilíbrio entre um setor primário fundamentado em práticas agropecuárias ainda rudimentares, um crescimento industrial marcado pela implantação de grandes projetos em áreas maranhenses extensas e um aumento do serviço público, no qual o Governo aparece na condição de grande gerador e provedor de bens e serviços. Existe ainda acentuado êxodo rural, crescimento demográfico explosivo da capital e das principais cidades interioranas, além de empobrecimento da maioria da população.

A capacitação de recursos humanos surge como a forma mais efetiva para mudar a realidade socioeconômica do Maranhão e eliminar o baixo nível de qualificação profissional dos docentes.

Ao Estado, cabe melhorar a qualidade dos seus recursos humanos com maiores investimentos na educação. As atividades de formação de recursos humanos, em todos os níveis, não devem ser consideradas apenas como objeto de um tipo específico de ação governamental, mas devem ser incorporadas e assumidas como um objetivo concreto a ser atingido por todos os órgãos da sociedade e do Estado.

A tabela 1 apresenta dados sobre a taxa de analfabetismo entre pessoas de diferentes grupos de idade, com 15 anos ou mais (Tabela 1). Observa-se que os valores do Maranhão superam os do Brasil, o que indica em termos absolutos, grande contingente populacional não escolarizado.

Há uma redução da taxa no período em análise, sobretudo no grupo de pessoas entre 15 a 24 anos, sinalizando resultados positivos das políticas educacionais implantadas/implementadas na década em questão e a necessidade de continuar o investimento na formação de professores para o atendimento de todos os grupos de idade, objetivando reduzir o analfabetismo no estado.



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade

Unidade	Taxa total (%)		Dados por grupo de idade (%)					
			15 a 24 anos		25 a 59 anos		60 a mais	
Censo/Ano	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Brasil	13,6	9,6	5,8	2,5	13,0	8,5	35,2	26,5
Maranhão	28,4	20,9	14,2	5,9	30,5	21,4	62,6	53,9

Fonte: IBGE, 2010.

Quanto ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), indicador elaborado em 2007 pelo governo federal no contexto do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), o desempenho dos alunos da educação básica é avaliado, segundo as notas obtidas na Prova Brasil e SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica).

No Maranhão, os dados do IDEB são crescentes desde o ano de sua implantação, embora nem sempre tenham alcançado a meta projetada. A tabela 2 apresenta essa evolução para a rede total de ensino (escolas públicas e particulares).

Tabela 2 - IDEB no Maranhão

IDEB	IDEB Observado				IDEB Projetado				
	Ano/Série	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013
4ª série/5º ano		3,7	3,9	4,1	4,1	2,9	3,3	3,7	4,0
8ª série/9º ano		3,3	3,6	3,6	3,6	3,0	3,2	3,5	3,9
3º ano		3,0	3,2	3,1	3,0	2,8	2,9	3,0	3,3

Fonte: INEP, 2013.

Os indicadores educacionais disponibilizados do Censo 2010 (INEP, 2016), como o número de matrículas por nível de ensino, docentes por nível e número de escolas por nível para a realidade do Maranhão e Brasil constituem instrumentos que facilitam o entendimento sobre a situação da educação.

Na tabela 3, observa-se que, diferente da realidade nacional, que apresenta um número significativo de alunos matriculados no ensino fundamental, no Maranhão, há maior número de



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

matrículas no Ensino Médio, o que demanda docentes bem preparados para atuar neste nível de ensino.

Tabela 3 - Matrículas por nível de ensino

Nível	Maranhão	Brasil
Pré-escolar	2.340,76	49.165,25
Fundamental	2.355,95	278.253,38
Médio	3.121,01	80.748,81

Fonte: INEP, 2013.

Quanto ao número de docentes por nível, tanto no Maranhão quanto no Brasil há mais professores no Ensino Fundamental, do que nos demais níveis. Isso se justifica pelo número de anos escolares destinados a esse nível de ensino (Tabela 4).

Tabela 4 - Docentes por nível de ensino

Nível	Maranhão	Brasil
Pré-escolar	142,39	3.079,06
Fundamental	723,46	15.495,21
Médio	195,21	5.697,34

Fonte: INEP, 2013.

Outro aspecto importante na análise do Maranhão diz respeito às funções docentes, as quais se observa significativo número de professores com desvio de função ou sem formação adequada para ministrar disciplinas.

Segundo a tabela 5, nos anos de 2007 a 2010, o número de docentes graduados foi superior ao número de professores com licenciatura, o que indica que parte desses professores não recebeu a formação necessária para a docência, conforme orientação da legislação vigente e as demandas da profissão.

A tabela 6 mostra dados das funções docentes por modalidade e etapa de ensino na rede de ensino municipal do Maranhão nos anos de 2007 a 2010. Os dados também indicam a mesma



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

realidade da apresentada na tabela 5, apontando a necessidade de ampliar a oferta e fortalecer os cursos de licenciatura existentes no Estado.

Tabela 5 – Funções docentes por modalidade e etapa de ensino na rede de ensino estadual do Maranhão entre 2007 e 2010

Modalidade	Ano	C/Lic	C/Gr	C/EM	C/NM	S/EM	Total
Ensino Médio	2007	9.079	9.598	132	1.090	9	10.829
	2008	10.817	11.237	403	1.404	6	13.050
	2009	11.005	11.480	390	1.996	3	13.869
	2010	12.283	12.880	414	1.613	20	14.927

Nota: C/Lic – Com licenciatura
C/Gr – Com graduação
C/EM – Com ensino médio
C/NM – Com normal
S/EM – Sem ensino médio

Fonte: MEC, 2013.

Tabela 6 – Funções docentes por modalidade e etapa de ensino na rede de ensino municipal do Maranhão nos anos de 2007 a 2010

Modalidade	Ano	C/Lic	C/Gr	C/EM	C/NM	S/EM	Total
Ensino Médio	2007	423	452	18	203	1	674
	2008	406	428	47	312	3	790
	2009	410	454	26	291	0	771
	2010	458	493	25	250	-	768

C/Lic – Com licenciatura
C/Gr – Com graduação
C/EM – Com ensino médio
C/NM – Com normal
S/EM – Sem ensino médio

Fonte: MEC, 2013.

Esta realidade educacional e socioeconômica do Estado tem instigado o trabalho da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) nos últimos 26 anos, para investir na criação de cursos de licenciatura e bacharelado nas mais diversas áreas do conhecimento, na melhoria dos já existentes e na criação de programas de capacitação/qualificação de docentes. O item a seguir trata da atuação da UEMA na formação de professores no Estado.



3. Atuação da UEMA na formação docente

Considerando a realidade do estado descrita no item anterior, diante da necessidade de uma política específica de formação de professores e consciência de seu papel na mudança do quadro apontado, a Universidade Estadual do Maranhão criou, em 1992, o Programa de Capacitação de Docentes (PROCAD).

Em 1993, houve o primeiro vestibular especial para os docentes efetivos das redes de ensino estadual e municipal. Nesse contexto, foram oferecidos os cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, História, Geografia e Ciências (com habilitação em Matemática, Química, Física e Biologia). O PROCAD foi ofertado em duas versões; a versão I foi iniciada com vestibular, em 1993 e foi concluída em 1998. Logo em seguida foi iniciada a versão II em 1999 e concluída em 2003.

Ainda, em 1993, os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras e Ciências passaram a funcionar em dois regimes: um, em regime intensivo, denominado parcelado, para atender aos programas especiais da Universidade, composto por módulos de disciplinas ministradas durante as férias escolares, permitindo a participação dos professores oriundos dos municípios sedes dos *campi* da UEMA e de municípios circunvizinhos; e outro, denominado regular, oferecido durante o ano letivo, com funcionamento noturno, dirigido, preferencialmente, aos professores sem formação em nível superior, residentes nos municípios sedes dos *campi* da UEMA.

No ano de 1996, tem-se a promulgação da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que incorporou ao ordenamento jurídico a exigência de formação em nível superior para o exercício da docência na Educação Básica, como prescreve o artigo 62.

No final do ano de 2003, a UEMA decidiu alterar o nome PROCAD, a partir da Resolução nº 0415/2003 do Conselho Universitário (CONSUN/UEMA), sendo denominado, a partir de então, Programa de Qualificação de Docentes (PQD). A justificativa dada foi de que havia necessidade de adequar o nome e objetivos à política educacional de qualificação docente para a educação básica da IES.

Em 12 de dezembro de 2007, a UEMA dá início ao processo de criação de um novo Programa intitulado Darcy Ribeiro de formação de docentes para as disciplinas da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, sendo aprovado no Conselho de Administração (CAD) pela Resolução nº 087/2007 – CAD/UEMA.



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

Na mesma data, o Projeto do Programa da Darcy Ribeiro foi aprovado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), Resolução nº 768/2007 – CEPE/UEMA e, por meio da Resolução nº 680/2007 – CONSUN/UEMA foi criado o referido programa com diversos cursos de licenciatura plena.

O Programa Darcy Ribeiro priorizou as licenciaturas na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, além de oferecer o curso de licenciatura em Letras e História. Destinava-se aos egressos das escolas do ensino médio e aos professores da rede pública sem formação docente que estavam em exercício, mas que não possuíam formação adequada, no âmbito da primeira licenciatura, com aulas ministradas de forma presencial.

Com o término deste programa em 2017 e a colação de grau dos licenciandos, outro programa de formação de professores foi criado neste mesmo ano, denominado Ensinar. Em virtude das necessidades identificadas no Estado do Maranhão, os cursos de Física Licenciatura, Matemática Licenciatura, Química Licenciatura, Ciências Biológicas Licenciatura, História Licenciatura, Geografia Licenciatura, Letras Licenciatura, Pedagogia Licenciatura e Ciências Sociais Licenciatura foram implantados em cidades diferentes em todo o estado nos anos de 2017 e 2018, objetivando formar professores para a educação básica.

Além destes quatro programas especiais ofertados em sequência desde 1993, a UEMA ofertou o Programa PARFOR para alguns municípios, oferece regularmente cursos diversos de licenciatura nos seus mais diferentes campi (50 cursos presenciais 31 cursos a distância) e, por isso, um dos pontos fortes identificado pela comunidade universitária e explicitado no Plano de Desenvolvimento Institucional (UEMA, 2017) foi a política de qualificação docente caracterizada pelas graduações presenciais, programas especiais e ensino à distancia.

Muitos desafios da UEMA ainda precisam ser superados relacionados aos cursos de licenciatura, como o quadro de professores ainda insuficiente para atender a demanda, necessidade de envolvimento de todos os docentes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, dificuldades na estrutura física de prédios, insuficiência ou falta de laboratórios em todos os cursos e outros.

Apesar disto, observa-se um investimento crescente e contínuo por parte da gestão maior da IES nestes cursos em todos os aspectos, denunciando a responsabilidade desta com os cursos de formação de professores.

Considerando este histórico da IES e a necessidade de mudança do quadro socioeconômico e educacional do estado, a adesão ao Programa de Residência Pedagógica (RP) foi considerada fundamental e necessária, pois acredita-se nos resultados positivos que ele poderá



apresentar relacionados à formação docente. Neste sentido, tem-se a seguir, o relato da experiência de implantação deste programa na UEMA.

4. Processo de implantação do Programa Residência Pedagógica da UEMA

A partir do reexame das obras de Freire (1996), Tardif (2002), Pimenta (2005), Nóvoa (2007 e 2012), Sacristán (2013) e Shulman (2014) e dos desafios que estes autores apontam relacionados à formação docente, parece-nos que tais instigações coadunam com a proposta do RP, uma vez que o programa em questão visa aperfeiçoar a formação dos alunos dos cursos de licenciatura; induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos; fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e as escolas; e 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), sendo este último objetivo, passível de muitos questionamentos.

A partir do edital n. 06/2018 da Capes, a UEMA lançou três editais referentes à seleção de docentes e discentes da IES e de preceptores das escolas das redes públicas municipais e estadual do Maranhão.

Neste período, e objetivando gerar aproximação e esclarecimentos sobre o programa, foram realizadas visitas às secretarias municipais e estadual de educação para planejar em conjunto as ações futuras.

A seguir foram cadastrados na plataforma específica do programa, 10 (dez) subprojetos com envolvimento de 10 docentes orientadores, 240 residentes bolsistas, sendo 24 por subprojeto, 26 residentes voluntários, 30 preceptores e 15 escolas públicas, municipais e estaduais nos municípios de Bacabal, Caxias e São Luís.

Como esperado, diante do pioneirismo do programa, muitos desafios surgiram no transcorrer do trabalho até o presente momento e destacamos aqui seis destes. Houve forte resistência no processo de adesão de discentes e preceptores, pois apesar da política de pagamento de bolsas a todos eles e pontos positivos identificados, houve grande dificuldade em completar o quadro mínimo exigido pela Capes.

Em virtude do número de cursos de licenciatura ofertados pela UEMA, acreditava-se que o número de subprojetos inscritos no processo seletivo seria maior, entretanto, tal fato não



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

ocorreu em virtude dos critérios estabelecidos (necessários) e definidos por meio do edital da CAPES n. 6/2018, o que limitou o processo de inscrição.

Posteriormente foram realizadas reuniões com os docentes orientadores da UEMA, secretarias e escolas para socialização de todas as etapas realizadas e planejamento das futuras ações.

Em seguida foram realizadas duas etapas na preparação de discentes e professores das escolas públicas para o início das atividades deles no programa. Os docentes orientadores desenvolveram com os residentes bolsistas e voluntários atividades relacionadas à leitura de textos e discussão de temas relacionados à formação de professores, contabilizando 20h.

A seguir, foram realizados dois cursos presenciais de formação de preceptores nos municípios de São Luís e Caxias, cada um com carga horária de 20h, objetivando apresentar o programa e discutir com os preceptores temas relacionados à formação de docentes e à atuação deles junto aos residentes na escola e na sala de aula.

Os temas selecionados para serem tratados nestes dois cursos envolveram palestrantes desta IES e do programa RP, como a coordenadora institucional e duas docentes orientadoras de subprojetos, das secretarias municipais de educação de Bacabal e de São Luís e da Secretaria Estadual de Educação.

Estes cursos foram muito bem avaliados pelos preceptores e docentes orientadores e os docentes das escolas envolvidas sugeriram que sejam ofertados novos cursos de formação de preceptores no próximo ano pela UEMA, objetivando fortalecer a relação entre esta e as escolas e continuar capacitando os docentes (preceptores) das escolas envolvidas no programa em questão.

Atualmente e em virtude de alguns problemas ocorrentes, nem todos os subprojetos estão na mesma etapa, mas em geral, os docentes orientadores e preceptores já realizaram atividades com os residentes na ambientação destes na escola e na sala de aula, estão elaborando/já elaboraram os planos de atividades e estão na etapa mais longa denominada imersão na escola, incluindo ações de observação, discussão, reflexão e planejamento.

Devido à necessidade de atender a exigência do edital da CAPES n.º. 6/2018 quanto ao número mínimo de alunos por subprojeto, alguns discentes da UEMA que irão colar grau em março de 2019 foram selecionados para participar dos subprojetos e, especificamente por isso e para eles, a regência de classe já foi iniciada e irá ser efetivada até o mês de fevereiro, para que seja cumprida a carga horária mínima definida.



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

Entende-se que esta resistência esteja relacionada a duas questões: o fato de ser um programa novo e desconhecido pela maioria dos discentes das universidades brasileiras e professores da rede pública municipal e estadual; e à situação de instabilidade política do país, fruto, a nosso ver, de decisões equivocadas dos gestores.

Há resistência de docentes na IES de incorporar o RP como um programa que poderá gerar experiências exitosas para as instituições e atores envolvidos, considerando que o mesmo surgiu do Programa PIBID, de grande aceitação nacional e considerando a proposta de aproveitamento da carga horária total ou parcial para o estágio curricular obrigatório.

Foi definido pela Capes um número mínimo de 24 residentes bolsistas por subprojeto, o que dificultou o processo de adesão. Há resistência de docentes na UEMA em aceitar o aproveitamento da carga horária do RP para o componente curricular de estágio obrigatório, pois não concordam com a proposta e em geral, desconhecem.

Sobre este assunto, foi elaborado um documento pela Coordenação Técnico – Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação, com a anuência da Coordenação do Programa Residência Pedagógica, que também é vinculada a esta mesma pró-reitoria, encaminhado à reitoria para análise e apreciação.

No mês de novembro do corrente ano, 2018, foi aprovada pelos Conselhos Superiores da UEMA, a resolução que regulamenta a redução da carga horária dos estágios curriculares dos alunos que cumpriram o Programa Residência Pedagógica na UEMA.

Nesta resolução, consta no Artigo 5, que a redução de horas do estágio curricular supervisionado para os estudantes que participam da Residência Pedagógica considerará o máximo de 90 horas e deverá ser aplicado aos estudantes; que o nível de ensino que o aluno atua na Residência Pedagógica deverá coincidir com o componente curricular do estágio curricular obrigatório do curso para qual o estudante solicite a redução da carga horária.

Outros desafios ainda não ultrapassados se mantêm. A Capes definiu um pequeno investimento no custeio das atividades do RP durante o período de vigência, o que dificultará na execução dos planos de trabalho, pois de fato, acredita-se que o valor definido por aluno é muito baixo.

Há resistência por parte da coordenação institucional do programa na UEMA em propor a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica desta IES às orientações da BNCC, uma vez que há críticas severas a esta política da educação básica.



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

O modelo pensado pela Capes apresenta número elevado de residentes a serem acompanhados por um preceptor no ensino fundamental dos anos iniciais, o que dificulta o acompanhamento do preceptor e docente orientador, uma vez que não há rodízio de salas de aula neste nível de ensino, como ocorre nos anos finais e no ensino médio.

5. Considerações Finais

Apesar dos desafios apresentados e alguns ainda não superados, acredita-se que o programa em questão será exitoso, uma vez que a IES tende a aprender com esta nova experiência; que os discentes terão mais tempo para observar, refletir, discutir e fazer regência na escola-campo com intervenções pedagógicas bem planejadas, preparando-se melhor para o mundo do trabalho; que o preceptor poderá ser auxiliado nas atividades pedagógicas na sala de aula e participará de formação continuada na IES; que os alunos das escolas públicas poderão ser beneficiados com uma melhor aprendizagem; que as escolas e as secretarias municipais e estaduais participarão como protagonistas no processo de formação de professores, diminuindo a distância entre as instituições formadoras de novos docentes; que a IES poderá planejar e acompanhar as ações dos discentes na escola-campo com maior eficiência e repensar os currículos e propostas pedagógicas dos cursos a partir das experiências ocorridas no processo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016.

Brasil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833

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

INEP. **Censo escolar, 2013**. Disponível em: <www.idep.inep.gov.br>. Acesso em: 9 ago. 2016.

INEP. **Censo escolar, 2016**. Disponível em: <www.idep.inep.gov.br>. Acesso em: 9 ago. 2016.

NÓVOA, A. Devolver a formação dos professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGE/UFES. Vitória, ES, ano 9, v. 18, n. 35, p. 11-22. 2012.



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** SINPRO-SP, 2007.
Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso: 01 set. 2017.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec,** São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

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

UEMA. **PDI.** Pró-Reitoria de Planejamento. São Luís: Eduema, 2016.

UEMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: 2016-2020.** Universidade Estadual do Maranhão. Versão atualizada, São Luís: UEMA, PROPLAN, 2017.

