

## **PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UESPI: DESAFIOS E CONSTRUÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICO REFLEXIVA**

Érika Raveny de Sousa Santos <sup>1</sup>  
Katyanna de Brito Anselmo <sup>2</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo analisar as narrativas escritas nos relatórios parciais (2022-2023) do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Professor Possidônio Queiroz, abordando os desafios na formação docente, processos de imposição, autorias pedagógicas rumo ao construto da autonomia docente durante o desenvolvimento das atividades do PRP/UESPI/Oeiras, ressaltando problemáticas encontradas na formação inicial de professores e nas escolas campo do programa. As problemáticas resultaram em indagações por parte das participantes do programa, que por sua vez construíram reflexões sobre a falta de autonomia dos docentes e a importância de uma formação crítico-reflexiva. Como resultado da pesquisa, compreendemos que o PRP/UESPI tem contribuído com a formação docente crítico-reflexiva, todavia apresenta contradições entre o que é proclamado e o vivido, visto que há uma defesa em torno da renovação metodológica, mas encontra-se em espaços com poderes centralizados, limitando o construto da autonomia docente.

**Palavras-chave:** Formação docente. Reflexão crítica. Desafios. Construções. Autonomia.

### **INTRODUÇÃO**

A formação docente historicamente vem se constituindo como território de disputa pelo poder de decisão, e (in)submissão de autorias à referências, planos impostos. Nessa direção é fundamental problematizar esses espaços, no intuito de compreender que tipo de profissional os atuais programas de formação de professores aspiram formar. A partir dessa indagação, apresentamos um dilema de consciência de classe: formar professores técnicos, cumpridores de planos ou formar professores intelectuais críticos reflexivos?

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é um dos diversos campos de formação docente que compõem a hodierna Política Nacional de Formação de Professores no Brasil, programa lançado em 2018 que necessita de pesquisas que apontem os desafios e perspectivas de avanços qualitativos a formação de professores, o trabalho docente e o aprimoramento das

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), [erikasantos@aluno.uespi.br](mailto:erikasantos@aluno.uespi.br);

<sup>2</sup> Orientadora Prof<sup>a</sup>. Mestre do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), [katyannabrito@ors.uespi.br](mailto:katyannabrito@ors.uespi.br)

próprias políticas de formação profissional para a docência, que supere dimensões tecnicistas que reprimem a autoria e a criatividade pedagógica de docentes e discentes.

O presente artigo surge da imprescindibilidade de compreender as narrativas escritas dos relatórios parciais do PRP do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Professor Possidônio Queiroz, situada no município de Oeiras no estado do Piauí. Oeiras foi a primeira capital do Piauí, e destaca-se por suas altas temperaturas, denominada de capital do sol, e pela cultura religiosa, um artefato histórico nacional, preservado na arquitetura que traz o retrato do período em que a população negra foi escravizada. A arquitetura além de retratar as desigualdades sociais, traz ainda a expressão da cultura de bandolins, instrumento musical tocado principalmente pelas mulheres.

Nesse cenário, a UESPI de Oeiras vem se desenvolvendo e contribuindo há décadas com a formação de docentes da cidade, regiões vizinhas e até de outros estados do país, graças ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), lançado em 1998, e ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), programa federal de acesso ao ensino superior, instituído em 2009. É nesse contexto que se desenvolve o PRP do Curso de Pedagogia da UESPI/Oeiras.

Essa pesquisa objetiva analisar as narrativas escritas nos relatos de experiências dos Residentes do curso supracitado, com o intuito de compreender os impasses enfrentados durante a vivência dos residentes em escolas de Educação Infantil no município de Oeiras, apreendendo as possibilidades de uma formação docente crítico reflexivo.

A metodologia dessa pesquisa tem enfoque qualitativo e fundamenta-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da Pesquisa Narrativa, utilizando como dados empíricos para análise, as narrativas escritas nos relatórios parciais do desenvolvimento das atividades do PRP.

A presente obra organiza-se em introdução na qual apresentamos os pressupostos da pesquisa assim, como a concepção crítica reflexiva da formação docente, problematizações, objetivos, metodologia, e em seguida descrevemos a metodologia utilizada na pesquisa, posterior a essa etapa, trazemos o referencial teórico reflexões com pertinentes a temática abordada, e em seguidas os resultados e discussões com base nas narrativas escritas presentes nos relatórios parciais do PRP/UESPI/Oeiras, e para finalizar as considerações finais objetivando os aspectos trabalhados no artigo e lista de referências bibliográficas.

## **METODOLOGIA**

Os itinerários metodológicos da pesquisa partem de estudos sobre os componentes do trabalho docente, alfabetização e letramento entre outros temas no PRP e no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI/Oeiras. Trata-se de uma pesquisa de enfoque qualitativo que “se fundamenta em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações de seres vivos” (Sampieri, Collado e Lucio, 2013, p. 34).

Utilizamos os constructos teóricos da Pesquisa Narrativa na qual o pesquisador deve ter na experiência seu foco (Clandinin e Connelly, 2015). Como fonte de pesquisa, tivemos dois relatórios parciais (2022 - 2023) do PRP do Curso de Pedagogia UESPI/Oeiras, onde encontramos as narrativas escritas que foram analisadas, a partir de leituras sistematizadas.

Na primeira etapa da análise das narrativas realizamos uma leitura ampla das mesmas, na segunda etapa desenvolvemos uma leitura organizada por categorias pré- definidas como: problemas, possibilidades, palavras - chave e teoria. Após essa categorização, foi realizada uma análise interpretativa das narrativas, na superação sincrética do entendimento da realidade e produzindo uma reflexão sobre o desenvolvimento da formação docente no PRP do Curso de Pedagogia da UESPI/Oeiras.

## REFERENCIAL TEÓRICO

No percurso da formação docente, li a seguinte afirmação: A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação (Nóvoa, 2019), essa frase forte, nos inquieta, mas nos faz perceber que a formação docente é algo coletivo, não há como dissociar a formação da profissão. Esse pensamento encontra fundamento nos objetivos do PRP que é o aperfeiçoamento da formação teórica e prática dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, promovendo a imersão dos mesmos nas escolas de educação básica (CAPES, 2018), ou seja, uma formação indissociável da profissão docente.

A CAPES no edital 01/2020 apresenta os subsequentes objetivos específicos do PRP: I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente II - **promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (negrito nosso)**; III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

No conjunto dos objetivos, selecionamos o segundo objetivo para ser problematizado:

por que apenas promover adequação dos currículos e propostas pedagógicas? Não seria mais coerente analisar primeiramente a BNCC antes de promover qualquer adequação? Não seria essa uma medida impositiva, acrítica, técnica que reprime a autonomia e a curiosidade crítica dos docentes?

A partir das intencionalidades implícitas do segundo objetivo específico do PRP, nos remete aos estudos de Diniz-Pereira (2014) que reconhece a prevalência do modelo de racionalidade técnica na maioria dos programas de formação de professores.

É pertinente destacar que “[...] os programas de iniciação configuram-se, assim, como o elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento ao longo da carreira docente” (Garcia, 1999, p.119), permitindo aos Residentes acesso a cultura escolar, assim como a estrutura, o funcionamento, a proposta pedagógica, ao currículo, aos sistemas de avaliação, e avaliação da aprendizagem na direção da construção de uma prática reflexiva, crítica e transformadora. (Garcia, 1999).

De 2020 a 2022 o PRP na UESPI de Oeiras, tinha dois subprojetos, um de Alfabetização e outro de História, no último edital de 2022 a 2024 conseguimos a aprovação de três subprojetos, um na área de Alfabetização, outro na área de Letras Português e também na área da História. O PRP ampliou o acesso à escola pública, e contribui com o aprimoramento da relação entre escola e universidade, melhorando as condições de formação inicial. Todavia essa formação deve compreender-se dentro de um contexto político limitado, que investe financeiramente, mas quer ter a autoria da direção da formação.

A formação de professores é um processo histórico e social de uma realidade concreta e determinada, território de disputa pela autoria e pelo controle em formatar identidades. Pode-se dizer que vivemos nesse dilema: de uma lado a luta para termos uma formação que prime pela autonomia, de outro, contraditoriamente temos uma formação que busca construir e fortalecer uma identidade docente “desprofissionalização” do seu trabalho e acrítica das intencionalidades empresariais.

Nessa perspectiva, concordamos com Libâneo (2001) ao salientar que: “a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação”. (Libâneo, 2001, p. 85). E não só a escola precisa deixar de ser meramente uma agência que transmite apenas informações, mas a universidade também visto que os profissionais que temos hoje refletem os processos formativos.

Contudo, precisamos de uma formação crítica, pois “o professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar [...]”. (Behrens, 1996, p. 66), para ser autor de práticas pedagógicas emancipatórias.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Essa seção traz a análise das narrativas escritas, assim como os resultados e discussões sobre o desenvolvimento das atividades do PRP no Curso de Pedagogia da UESPI/Oeiras. Nesse sentido, descreveremos os períodos que constituíram as atribuições do PRP.

O primeiro momento foi a ambientação, com a observação da escolar, do funcionamento da mesma, sua organização, os planejamentos escolares, e a posteriori a sala de aula da Educação Infantil. No segundo momento foi o planejamento pedagógico com os professores preceptores (docente responsáveis efetivos pela sala de aula) e no terceiro momento, a regência que seria o momento que o residente assume a direção temporariamente da sala de aula, no exercício da docência.

O primeiro contato com as escolas ocorreu no mês de dezembro de 2022 na qual foram realizadas reuniões e planejamentos com os corpos docentes e coordenações das escolas, onde foi possível ter contato com os planos políticos pedagógicos das escolas, os planejamentos, estruturas, horários e rotinas das escolas campos.

O processo de ambientação e observação teve início no mês e ano referido acima, nas escolas inscritas no Programa de Residência Pedagógica (PRP), neste processo foi observado a rotina da instituição que acontece a partir de uma organização padrão do município onde inicia-se às 7:00 da manhã e se estende até as 11:00, com vários momentos divididos entre a acolhida no pátio, acolhida dentro da sala de aula, chamadinha, higienização, observação do calendário e tempo, roda interativa, hora do lanche, recreio, relaxamento, hora da história, ação didática e em alguns dias, contação de história.

Antes de iniciar a etapa de regência foram realizadas formações no âmbito da universidade, desenvolvidas por meio de reuniões online com diversas temáticas que abrangiam o ensinar e o aprender numa perspectiva crítica-reflexiva e em planejamentos oferecidos pela escola.

Embora o processo de regências ainda encontre-se em desenvolvimento é possível relatar a partir das experiências vivenciadas um misto de desafios e inseguranças, apesar disto o processo de regência está sendo bem desenvolvido, e ao vivenciar cada regência é possível notar diversos métodos e teorias que são vividos em sala de aula, sendo postos em

ação de diversas maneiras, como por exemplo a teoria da zona de desenvolvimento proximal da criança, que consiste na relação do conhecimento real para o conhecimento potencial, ou seja a distância entre o conhecimento prévio do indivíduo para o conhecimento que pode ser adquirido tendo um adulto como mediador da aprendizagem (Barqueiro, 1998).

A partir do entendimento de que o docente é o mediador do ato de aprender, apresentamos um quadro instrumental com uma representação das narrativas escritas de forma sistematizada, atenta aos objetivos da presente investigação. O quadro traz as problemáticas, possibilidades, palavras-chaves e teorias que estão presentes nas concepções das narrativas escritas, contribuindo significativamente para análise das mesmas. Vejamos:

**Quadro 1- Instrumental de análise das narrativas escritas**

<b>NARRATIVA</b>	<b>PROBLEMAS</b>	<b>POSSIBILIDADES</b>	<b>PALAVRAS - CHAVE</b>	<b>TEORIA</b>
1 <sup>a</sup>	Atraso causado pela pandemia; Alta demanda de discentes na turma; Sobrecarga docente; Carência de suporte.	Construção da identidade profissional; Métodos a partir do contexto da turma; Liberdade e autonomia.	Alfabetização; letramento; práticas; construção; reflexão.	Ensino a partir do letramento; Pedagogia da autonomia; Ensino humanizado.
2 <sup>a</sup>	Cenário da educação pós pandemia; Atraso escolar e readaptação; Desvalorização docente; Insegurança; Falta de autonomia.	Troca de conhecimentos; Métodos a partir do contexto da turma; Reparar a carência de ensino-aprendizagem, sequela deixada pela pandemia.	Regência; construção; conhecimento; prática; educação.	Conhecimento prévio; Método Montessori; Pedagogia da autonomia;

O processo de ensino e aprendizagem vivenciado no PRP/UESPI/Oeiras enfatiza a dimensão política, pedagógica e coletiva da concretização do trabalho docente. Como cita Freire (1996, p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” deixando “cair por terra” o ideal de que o professor seja uma imagem superior aos discentes, pois o professor deve ter domínio de conhecimentos sobre diversos aspectos do seu trabalho, no entanto, não impede de que os alunos compartilhem os seus próprios saberes, construindo uma relação desejável com base nessas trocas de conhecimentos.

Nota-se também que a escola põe em prática o real processo de educação inclusiva, não somente processos rasos da integração, pois as atividades propostas são as mesmas para todos, onde juntamente com a professora e os colegas consigam realizá-las de acordo com sua

capacidade, eliminando assim as barreiras que impossibilitam a participação plena desses discentes.

Porém mesmo com tais teorias do desenvolvimento sendo observadas na prática, o que de fato se torna algo desejável em qualquer escola, pode-se notar um autoritarismo presente no planejamento, no qual simplesmente são repassados aos professores sequências didáticas com temáticas, atividades, histórias, canções, todas já pré-estipuladas para serem desenvolvidas por um mês inteiro, tirando assim a autonomia do professor sobre o mesmo, que se limita a segui-la por ser subordinado ou muitas vezes por comodismo, podendo alterar atividades de substituição, mas que não fujam muito do que já é imposto pelo planejamento.

A partir desta realidade que por vez não deixa espaço para a possibilidade do docente trabalhar sua autonomia dentro da sala de aula, desconsiderando o contexto no qual os discentes estão inseridos, Freire (1996) cita, ensinar não é transferir conhecimento e exige respeito aos saberes dos educandos, à vista disto é importante criar ações pedagógicas que possibilite a produção e construção do conhecimento.

Durante este primeiro módulo do PRP/UESPI também foi possível observar como se dá a prática docente dentro de uma realidade em que a superlotação em salas de aula é um problema muito recorrente, isto é, dentro de um ambiente de sala de aula em que se encontram um grande número de crianças, dentre estas tendo aquelas que possuem alguma necessidade especial e ainda assim não contar nenhum auxílio ou cuidadoras, nota-se a sobrecarga que muitas vezes interfere na atuação do docente.

Partindo das reflexões anteriores, tendo em vista todo contexto pós pandêmico que o ensino se encontra, nota-se algumas habilidades que não tiveram êxito ou não foram desenvolvidas de maneira correta em relação ao nível de aprendizagem dos alunos, sabendo disso, é de suma importância que o responsável por conduzir as aprendizagens da classe seja capaz de promover atividades que supram a carência desenvolvida pela falha no ensino e/ou aprendizagem de tais conhecimentos repassados anteriormente, sem comprometer as aprendizagens de novos conteúdos.

Um desafio necessário e complexo de ser cumprido, ao qual nós nos deparamos nessa etapa de regência, mas que gradualmente e juntamente com a preceptora estamos tentando sanar toda essa problemática, ao passo que construímos experiência e aprendizagens vivenciando o cotidiano de uma educadora de escola pública.

Com fundamento nas experiências vividas até esta etapa, já se nota pequenos resultados nessa fase entre observação e regência, tendo em vista a adaptação a rotina da escola a familiarização com o processo de identificação dos níveis e facilidade com que cada

aluno tem em relação a aprendizagem, o que possibilita a autonomia de propor atividades mais dinâmicas a todos, a partir de suas necessidades e contexto, visando a construção da aprendizagem em conjunto, na qual não acontece somente para os alunos, mas também para residentes e preceptores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprevisível os obstáculos, impasses e barreiras a serem encaradas durante a formação docente, na busca de um ensino qualificado que não abranja apenas a teoria e os muros da universidade, ter contato com o ambiente escolar, realidades diferentes, planejamentos, rotinas, possibilita a capacidade de indagar, problematizar e refletir sobre os mesmos.

O PRP no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Possidônio Queiroz (Oeiras) tornou possível este contato, com a realidade das escolas públicas municipais, contribuindo para uma formação crítico reflexiva.

Durante as observações e regências, as residentes mantiveram os olhares atentos para suas práticas com a oportunidade de pontuar e refletir, e a partir desta ação passaram a replanejar, pensando na realidade, no contexto e na demanda das escolas.

Embora o município em que as escolas estão situadas imponha uma sequência didática a ser trabalhada dentro das salas de aulas, seria uma atrocidade não levar em consideração a realidade dos alunos que se encontram em cada turma. Um ponto bastante abordado durante as rodas de conversas do PRP, ressaltando a escassez de autonomia docente, tornando os mesmo encarregados de cumprir seus planos estipulados.

Contudo, com base neste e outros diálogos, ressaltamos a relevância do PRP para a formação docente, em busca de uma educação que possibilite aos discentes a discussão de suas problemáticas, na construção de seus processos de autoria e emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 74º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

BARQUEIRO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiências e Histórias na Pesquisa Qualitativa**. 2. Ed. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/ UFU. Uberlândia: UDUFU, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: Formação docente e transformação social. Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1 n°1, p. 34-42. 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora: Portugal, 1999.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, M K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento- um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993. acesso em: 28 agosto de 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51° Ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2021.

**Residência Pedagógica**. Disponível em: <[Programa de Residência Pedagógica — CAPES. \(www.gov.br\)](#)> - acesso em: 28 de agosto de 2023

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Batista. **Metodologia da Pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5 Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.