

# **PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PERCEPÇÕES DISCENTES DA EXPERIÊNCIA EM UM NÚCLEO DE PEDAGOGIA NO RIO GRANDE DO NORTE**

Christianne Medeiros Cavalcante<sup>1</sup>

## **RESUMO**

Este artigo apresenta e discute os resultados de uma pesquisa realizada com um grupo de alunos do núcleo de Pedagogia do Programa Residência Pedagógica – PRP, de uma Universidade pública do Rio Grande do Norte. Este estudo teve como objetivos documentar e refletir sobre uma prática vivenciada em instituições parceiras, tentando destacar seu potencial para a formação inicial de licenciandos. O espaço utilizado para realizar este acompanhamento foram os relatórios escritos pelos alunos residentes sobre seu trabalho no referido programa. Incluem-se nas referências, Emídio (2013), Gamboa (2010), Ghedin (2015), Moraes (1999), Prodanov (2013), além de legislações relacionadas. Para analisar os resultados da pesquisa, optamos pela análise de conteúdo dos escritos, dentro de uma abordagem qualitativa. A partir da leitura dos referidos documentos, os dados, foram sistematizados, categorizados pela pesquisadora, posteriormente à experiência. Autores como Com as informações obtidas, foi possível realizar uma interpretação que nos mostrou as percepções que os participantes tiveram do PRP e identificar as contribuições ao processo de desenvolvimento e a aprendizagem do futuro Pedagogo em sua formação inicial. Os resultados alcançados, nos demonstraram que ao propor a imersão na prática cotidiana da escola, o PRP contribuiu para uma formação mais sólida, com o enfrentamento de problemas a partir do desenvolvimento de estratégias e iniciativas mais coerentes com a realidade. Ainda para o estreitamento na relação teoria e prática e a valorização dos momentos coletivos como espaços de troca e colaboração na formação da identidade do pedagogo.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica, Formação Inicial, Relação teoria-prática.

## **INTRODUÇÃO**

O presente texto origina-se da iniciativa em documentar e refletir sobre a prática vivenciada no PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – PRP, no Núcleo de Pedagogia de uma Universidade do Rio Grande do Norte, destacando seu potencial para a formação inicial de licenciandos.

Sabe-se que há muito tempo discute-se a formação de professores e as melhores alternativas para isso. Repensam-se as práticas, as teorias, as intenções, discute-se a realidade do alunado, do nível superior. Muitos aspectos são abordados, e entre eles os estágios. Críticas

---

<sup>1</sup> Doutora Em educação pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, [chrismedeiros2008@outlook.com](mailto:chrismedeiros2008@outlook.com)

são feitas aos formatos existentes, por não oferecerem aos alunos a possibilidade real e inserção no cotidiano escolar. Muitas experiências se espalham em todos os lugares na tentativa de tornar a formação mais próxima da profissionalização. Neste contexto surge o PRP, uma proposta de rever as possibilidades de contato do aluno com a realidade escolar, sob a orientação da própria IES e das escolas parceiras. É isso que temos refletido e discutido neste trabalho.

O referido programa é fruto da Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo de contribuir para a formação prática dos alunos nos cursos de licenciaturas, através de ações que possibilitassem a imersão dos acadêmicos na realidade da escola de Educação Básica. Esse processo de imersão, assim denominado, incluía atividades de planejamento e execução de situações de ensino que seriam acompanhadas e avaliadas por professores da rede básica, denominados preceptores e coordenados por um professor orientador da instituição de ensino superior, IES. Conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Capes:

A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

Em linhas gerais, o PRP tinha por objetivos: aperfeiçoar a formação dos alunos dos cursos de licenciatura, estreitar os vínculos entre teoria e prática; possibilitar novas ações pedagógicas de formação promovidas pelas IES; estabelecer parcerias com as escolas de educação básicas locais e promover a adequação curricular com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A discussão sobre uma ação de Residência para a formação de professores é anterior ao edital que lançou o PRP. Esta se originou do Projeto de Lei do Senado de autoria do Senador Marco Maciel (DEM/PE), de nº227 de 2007, que propunha um acréscimo a LDB 9.394/96 em seu Art. 65: “[...] aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental [...] a residência educacional, [...] com o mínimo de oitocentas horas de duração, bolsa de estudo, na forma da lei”. Acrescenta ainda que, com o passar do tempo esta atividade seria incorporada como exigência legal nesta formação, quando sugere uma alteração no Art. 87 da LDB 9.394/96.

A justificativa para tais acréscimos seriam as falhas nos processos de ensino dos dois primeiros anos do ensino fundamental que envolve o processo de alfabetização. Problemas na formação em nível médio, com o magistério e a proliferação de cursos de pedagogia nos mais variados formatos, como aqueles que funcionam no noturno com carga horária diferenciada e os que funcionam em fins de semana. A tudo isso o autor do PLS em questão, imputa a responsabilidade pela deterioração do ensino. Assim, vê no exemplo da residência médica a possibilidade de fortalecer a formação prática dos professores. No que nos cabe análise, as intenções eram interessantes, caso houvesse uma ampla discussão sobre a proposta, pois sua inserção nos projetos de cursos implicaria severas mudanças em suas estruturas e das IES. A isso some-se o fato que a implementação do PLS 227/07, demandaria uma fonte de financiamento para custear as bolsas de estudo para alunos, professores e preceptores residentes.

Todavia a denominação de RESIDENCIA PEDAGÓGICA só apareceu quando, em 2012, surge o Projeto de Lei (PLS) nº 284/12, do senador Blairo Maggi (PR-MT), o qual realiza adaptações ao PLS 227/07 do senador Marco Maciel (DEM-PE) em 2007. Em sua reformulação passa a usar os termos ‘Residência Pedagógica’ ao invés de ‘residência educacional’. Segundo Silva (2018, p. 231) diferentemente do PLS Nº 227/07: “O projeto não previa a residência como pré-requisito para a atuação na educação básica, para não impedir a atuação de docentes em exercício que não tiveram acesso a essa formação”. De acordo com PLS nº 284/12, a residência não deveria ser um pré-requisito para o exercício da docência.

Além disso, vemos nesse documento a referência aos estágios, com críticas a sua carga horária, que segundo o mesmo, “o número de horas previsto na lei está aquém do necessário para uma efetiva prática docente no ambiente escolar” ((BRASIL, 2014, p.03) pois, não era nem 10% da carga horária total de um curso de pedagogia, em contraposição as dos cursos de medicina, que tinham uma exigência de 35% da carga horária em regime de internato.

Em 2018, temos o lançamento do edital Capes 06/2018 de Residência Pedagógica, que traz como dito anteriormente, a ideia de que através da presença constante do aluno na escola (imersão) ele poderá realmente apreender as características de sua profissão -ser professor- de forma mais efetiva que nos estágios curriculares. Todavia, há de se ter o cuidado com tais compreensões, pois para cada ação desta há um conjunto de subsídios epistemológicos que sustentam as intenções de vivência. Percebe-se uma visão pragmática da educação, que impele

a valorização excessiva da prática sob o discurso da inovação. Como nos diz Silva (2018, p. 238): “Portanto, estamos analisando que a ideia de uma concepção de Residência docente por ser apontada como ‘aprimoramento’ do estágio supervisionando, está sendo vinculado ao aprender a aprender centrada numa prática esvaziada de teoria e política”.

Nesse sentido, podemos afirmar que o saber do professor não se faz apenas de prática, mas consiste em ser nutrido pelas teorias da educação, conforme nos colocam Gendhin, Oliveira e Almeida (2015, p. 173), estas dotam “[...] os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”.

A formação desses sujeitos então envolve o domínio das teorias para que dessa forma possam, em contato com a realidade, refletir sobre o que vê, ouve e faz à luz da base conceitual que possui. Dentro desse contexto, temos os estágios, que se colocam como um espaço-tempo privilegiado para o exercício reflexivo sobre as ações. É através do estágio que o aluno pode participar e colaborar para a elaboração do conhecimento sobre a prática e sua reelaboração. Não se pode descartar, no entanto que, o fato que o estágio da forma convencional como tem sido desenvolvido não tem muitas vezes possibilitado a reflexão sobre a prática experimentada, não trazendo assim aprendizagens reais contribuintes para uma ação docente mais significativa para o futuro profissional. É nessa linha de pensamento que caminhamos nesta pesquisa.

Considerando a discussão anterior, no tocante, ao PRP, o que se viu foi uma tentativa de desacreditar os estágios a partir de uma proposta de intervenção verticalizada na qual já se previam ações que abordassem: adaptações dos currículos das escolas a BNCC, bem como a ênfase na sistematização de sequências didáticas com foco sempre na prática de ensino. Segundo Silva (2018) houve a vinculação da formação de professores a uma finalidade pragmática, ou seja, envolver a reformulação curricular da Educação Básica, e com isto obrigar de forma indireta as IES a reformularem seus currículos e os estágios. Isso foi visto na necessidade das IES criarem componentes curriculares sob o título de ‘Residência Pedagógica’ para que as horas e atividades do PRP fossem equivalentes aos níveis dos estágios de cada curso. Essa foi uma realidade vivida em nossa instituição que demandou um trabalho cuidadoso de diferentes profissionais para refletir e executar a orientação do PRP.

Falando ainda do conteúdo do Edital CAPES 06/2018, temos a concessão de bolsas para os residentes. No tocante aos alunos, essa concessão de bolsas “[...] se insere num espaço híbrido assistencial e de apoio aos estudos projetando novas formas de conceber a formação de professores relacionada a política assistencialista que trazem potencial de sujeição e de dependência” (SILVA, 2018, p. 241). Mas, com certeza para os alunos, essa é uma oportunidade de receber uma remuneração que lhes permitam arcar com os gastos necessários à sua permanência nas IES e muitas vezes, complementar o sustento familiar. Embora esse fator seja bastante motivador, não influenciou o desenvolvimento e o comprometimento do residente ao programa. Com relação aos preceptores, a adesão ao PRP dá-se mediante processo seletivo, o que é uma forma justa e igualitária de participação, além de ser uma iniciativa do profissional. aspectos do PRP, se fez relevante para que possamos melhor situar o contexto que a pesquisa envolveu.

## **O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO – A METODOLOGIA**

Na pesquisa, tem-se sempre um problema para o qual as vezes não temos respostas imediatas. “Pesquisar cientificamente significa realizarmos essa busca de conhecimentos, apoiando-nos em procedimentos capazes de dar confiabilidade aos resultados.” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 44). A partir dessa compreensão, consideramos nossa questão de pesquisa como relevante para a discussão sobre o tema Residência Pedagógica: Nos questionamos como os alunos residentes interpretam suas vivências?

Buscamos a partir dela, identificar as percepções e conclusões que os alunos construíram, a partir de suas falas, transcritas em seus relatórios. E virtude das atuais discussões sobre ética em pesquisas, trazemos a Resolução CNS 196 (1996) que aborda pontos relevantes para a consolidação das pesquisas na dimensão ética. Considerando o fato, e que esta (a ética) implica no consentimento livre esclarecido dos sujeitos, informamos que, enquanto responsável legal pelo grupo de residentes, e informes de que os relatórios seriam base para pesquisa, garantimos apesar disso, o respeito aos sujeitos e seus escritos, não identificando nem o grupo, local ou nomes. Com isso garantimos o sigilo dos participantes.

Com relação aos nossos objetivos, esta pesquisa coloca-se como descritiva, visando apresentar as percepções dos sujeitos, descrevendo suas falassem alterar ou interferir em seus pensamentos. É o tipo de pesquisa que:

Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis [...] observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 52).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, “[...] ou seja, a maneira pela qual obtemos os dados necessários para a elaboração da pesquisa, (PRODANOV ; FREITAS, 2013, p. 54), esta pesquisa é parte bibliográfica, por fazer uso de textos encontrados em livros e periódicos, e parte documental, por se utilizar de leis, decretos, resoluções e documentos pessoais formais, como os relatórios. Nesse sentido vale o destaque sobre documentos, que podem ser segundo Prodanov e Freitas (2013) classificados em dois grupos: Fontes de primeira mão são aquelas que ainda não receberam tratamento, ou seja, foram analisados. Temos como exemplos os documentos oficiais, cartas, diários, fotografias, etc. As fontes de segunda mão, são aquelas que já sofreram algum tipo de análise, nesse grupo temos por exemplo, relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros.

Quanto a concepção de documento, partilhamos do pensamento de Prodanov e Freitas (2013, p. 56) quando dizem que podem ser “[...] qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação”. Daí a defesa do estudo dos relatórios dos residentes, que ainda não tiveram nenhuma análise realizada.

O que muito significa para nós, ouvirmos o que é o Programa Residência Pedagógica a partir de quem vivenciou a experiência. É o tipo de pesquisa que exige do pesquisador “[...] uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica”. (SILVA, ET. ALL, 2009, p. 4557).

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, nossa pesquisa é qualitativa, que busca uma compreensão dos fenômenos ou dos significados que os sujeitos atribuem a eles. Rica em descrições, “[...] preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto.” (PRODANOV. FREITAS, 2013, p. 70). O texto aqui apresentado, como fruto de um processo de investigação, decorre da leitura, análises e sistematizações dos relatórios finais dos PRP, produzidos pelos 22 alunos participantes que finalizaram o programa, tempo que decorreu em 18 meses. A elaboração de um relatório final foi uma exigência posta no Termo de Compromisso do Residente, documento que todos os participantes assinaram. Nele constam as

responsabilidades dos residentes. Com estas observações, explicamos a origem dos documentos ora investigados e o curso que nossa investigação seguiu. Trabalhamos com três (03) dos elementos que eram exigidos no relatório:

1. Como a residência contribuiu para formação profissional
2. Indicar as suas sugestões para melhoria do seu curso de formação
3. Descreva as dificuldades encontradas durante o período de regência

Os relatórios, objeto de análise mais formal, objeto de nosso estudo, foram elaborados ao longo dos últimos três meses do PRP, e entregues no início de 2020 à coordenação do núcleo de RP, e enviados a CAPES, como exigido pelo Termo de compromisso. Os relatórios partiram de um modelo enviado pela CAPES, padronizado. Em nossa compreensão optamos também por um sistema de análise de conteúdo considerando dentro de sua estruturação, a categoria *para dizer o quê?*, na qual “o estudo se direciona para as características da mensagem propriamente dita, seu valor informacional, as palavras, argumentos e ideias nela expressos. É o que constitui uma análise temática.” (MORAES, 1999, p.3). Também, sabendo que se pode ter mais de uma categoria, vislumbramos a segunda, “com que resultados?” na intenção de “identificar e descrever os resultados efetivos de uma comunicação”. Tal perspectiva, busca descrever e interpretar o conteúdo de documentos escolhidos, descrevendo-os e fornecendo informações complementares. Segundo ainda Moraes (1999, p. 2): “a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis.”

## EM BUSCA DA COMPREENSÃO - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Deixemos claro que embora tenhamos optado por três categorias, dentro dos informes do relatório, não podemos dizer que nossa análise terá uma interpretação dedutiva, mas ao contrário, entendemos que nosso trabalho opera no sentido da abordagem indutiva-constructiva, qualitativa,

A **abordagem indutiva-constructiva** toma como ponto de partida os dados, construindo a partir deles as categorias e a partir destas a teoria. É portanto, essencialmente **indutiva**. Sua finalidade não é generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenômenos investigados (MORAES, 1999, p. 10).

Partindo dessa ideia, nos apoiamos na análise de conteúdo que

[...] constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições

sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Mesmo com tais categorias definidas a priori, nosso ponto de partida foi a leitura do material como um todo para que pudéssemos ter a oportunidade de construir uma compreensão melhor dos fenômenos investigados. No processo de preparação, definimos a leitura e análise de 21 dos 22 relatórios entregues, destacando que as categorias definidas não estavam presentes neste último. Depois, fizemos a codificação de cada texto, colocando-os numa ordem numérica, porém anterior, fizemos uma identificação alfabética que poderia comprometer a ética em nossa pesquisa, por possibilitar a identificação dos sujeitos.

No desenvolvimento de construção dos dados, tivemos que realizar o processo de unitarização, que significa a releitura dos documentos para definição das unidades de análise, que são “[...] o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação” (MORAES, 1999, p.5). Nossas unidades foram os relatórios em sua forma integral, para auxiliar na compreensão das respostas aos itens selecionados. No processo de categorização, “[...] procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles” (MORAES, 1999, p. 6) pudemos eleger três categorias (CATEGORIA 1 – RP E FORMAÇÃO; CATEGORIA 2 – FORMAÇÃO INICIAL E POSSIBILIDADES; CATEGORIA 3 – DIFICULDADES DOCENTES), referentes aos questionamentos presentes no relatório da CAPES. Após o processo de organização dos dados, provenientes das leituras realizadas, e da definição de 03 categorias apresentadas, iniciamos a descrição das reflexões. Seus escritos nos deram possibilidades de identificarmos 03 categorias que mais nos interessavam neste trabalho. Vejamos a seguir: Categoria 1: **Residência Pedagógica e Formação – envolvendo 05 subcategorias:** Desenvolvimento da Prática docente; Formação política; Formação profissional; Presença no cotidiano escolar; Impulso a formação do professor.

Ao pensarmos sobre o que os dados podem nos dizer, e considerando que na análise de conteúdo, tem-se “[...] uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação” (MORAES, 1999, p.3) temos aqui uma possibilidade de interpretação que pode ser diferente sob a ótica de outro pesquisador. Em nossa ótica, as subcategorias emergiram das falas dos sujeitos, ou das unidades de análise, que nos apontam perspectivas sutis quando se referem a importância do PRP para a formação prática do professor. Embora tenhamos visto



desdobramentos, a ênfase recai sobre “a imersão no cotidiano”, ou seja, na realidade vivenciada pelo professor, em sua prática diária em sala de aula. Ao dizerem que o PRP possibilitou viver a realidade da escola, com ênfase no Desenvolvimento da Prática docente entendemos que muitas e muitas vezes, a formação inicial se pauta pela teoria, pelas teorias. Que a Universidade baseia seu trabalho no ensino de leis, regras, etc distante da escola. E a prática fica a desejar. Que apenas os raros momentos de estágio não se constituem como exemplos de vivências reais desta realidade. Vejamos o que nos diz os sujeitos quanto a importância dessa imersão na escola:

[...] tive que pesquisar, estudar, buscar informações para que contribuísse com minha prática em sala de aula, a cada dia com a prática desenvolvi minha percepção sobre o processo de ensino, sobre a relevância do papel do professor em sala de aula (UNIDADE 1)

Na discussão sobre a prática, destacou-se também, muito mais implícito que explícito a preocupação com a formação política, ou pelo menos sua consciência. Esta subcategoria emergiu de nossas percepções, quando observadas reflexões mais consistentes sobre os aspectos do PRP de maneira holística.

[...] proporcionou a troca de saberes, ideias, e experiências que facilitaram a compreensão acerca do universo escolar e o contexto social a que pertence. Nos planejamentos e principalmente nas regências foi possível utilizar as teorias, metodologias e didática que estudamos, de acordo com a realidade da aprendizagem da turma e também dos alunos. (UNIDADE 2)

Essa categoria da formação política que identificamos na fala dos sujeitos expressa-se em quase todos, porém, explicita-se apenas em duas unidades. O que nos faz trazer Gamboa (2010, p. 7) que contribui com seu olhar para a questão da prática e da teoria dizendo que: “Toda prática está inserida no contexto maior da ação histórica da humanidade que busca e constrói um novo projeto, uma nova realidade. Toda prática tem um sentido social e histórico”. E isso é importante quando pensamos na formação profissional do professor.

A formação inicial é o primeiro passo para a formação profissional, mas em muitos casos ainda se coloca dentro de uma compreensão de ensino muito mais teórica, o que faz com que os acadêmicos sintam e comentem que lhes falta mais prática. Só conseguem compreender a interdependência entre elas quando estão no campo de trabalho.

O Programa Residência Pedagógica consiste em um importante programa de formação docente, visto que ele proporciona ao aluno um aprendizado significativo, de forma teórica e prática. Realizamos leituras, refletimos e discutimos documentos essenciais nas instituições de ensino, reforçando os nossos aprendizados dentro da academia. Minha experiência tida com o

programa, contribuiu para meu desenvolvimento profissional no espaço escolar, no qual construí conhecimentos sobre a gestão e docência escolar, durante os momentos de observação, coparticipação e regência (UNIDADE 5)

A educação superior, através de suas pesquisas tem buscado romper com práticas convencionais que não aproximam os acadêmicos da realidade da ação profissional. Articular de forma mais efetiva a teoria e prática numa visão de unidade, é algo ainda controverso e desafiador para muitos docentes. E esse desafio faz parte do cotidiano do professor formador bem como de seus alunos na formação inicial. Conscientes dessa situação, muitos cursos de formação docente têm revisto suas propostas curriculares e adaptando-as ao contexto atual, que nos exige uma performance mais ousada. Segundo Mendes (2016, p. 5): “Discute-se a formação, as práticas pedagógicas e a construção do conhecimento na perspectiva da formação inicial e/ou continuada, articulada com a prática social de ensinar, buscando superar os vestígios herdados da racionalidade técnica”.

Uma proposta que enfatiza o primado da técnica sobre a teoria. Essa participação ativa no trabalho escolar, colocou-se como uma das situações mais relevantes para os alunos participantes.

Sem dúvida esse programa ajudou imensamente em minha formação, visto que possibilitou a permanência na escola, no ambiente da sala de aula por um tempo mais prolongado que o oferecido no estágio curricular obrigatório. Essa permanência me ajudou a compreender mais concretamente o cotidiano escolar e sua rotina, com dificuldades e meios de solucioná-las. O maior contributo é a imersão diária na instituição escolar. (UNIDADE 15)

Pode-se perceber com essas falas que, a presença no espaço escolar de maneira mais frequente, fez com que os participantes tivessem a possibilidade de vivenciar os problemas e as soluções encontradas para o desenvolvimento do trabalho educativo. Todos os fatos convergem para impulsionar os alunos a seguirem a carreira docente como opção profissional cientes de seus obstáculos e possibilidades, conforme nos coloca a UNIDADE 17:

Logo, tal programa é uma possibilidade real que adequa a esses novos tempos o reflexo legítimo da sala de aula, e contribuiu para dar um impulso a formação do professor, seja nos planejamentos, como também, possibilitando o acesso aos documentos da escola e ao diversos ambientes e questões que a compõe.

No tocante a categoria que abarcou a discussão sobre formação inicial e as possibilidades do PRP, esta questão visava identificar sugestões para melhoria do seu curso de formação inicial, todavia, percebemos nas respostas que em muitas das unidades não houve a compreensão da questão. No segundo momento temos a CATEGORIA 2 – FORMAÇÃO

INICIAL E POSSIBILIDADES envolvendo 11 subcategorias: Possibilidades de prática; Cronograma flexível; Socialização permanente; Coordenação; Possibilidades de bolsas; Aumento do Estágio; Dependência de um preceptor; Rodízio em séries/níveis; Participação de mais escolas; Sobre o curso e Sem resposta.

A análise sobre essas subcategorias e suas características nos remetem a descrever um pouco a realidade da escrita de nossas unidades. No tocante as possibilidades de prática, o cerne foi que na experiência do PRP os residentes não estavam nas escolas em períodos esporádicos como ocorre nos estágios, mas de forma permanente. Mesmo com uma presença por duas ou três vezes na semana, eles estavam todas as semanas na escola e em sala de aula. Viam os professores ministrando as aulas, planejando e executando seus planos. Participavam de encontros de formação de reuniões, enfim, da vida no chão da escola. Essa situação, embora tenham percebido como difícil paradoxalmente, colocam como situações de aprendizagem significativas.

São nítidas as dificuldades encontradas em sala de aula, quando os problemas surgem e muitas vezes ficamos com receio de intervir, principalmente se não conhecemos como a escola funciona. O curso deveria ter mais esse elo com a escola e a comunidade, assim como o programa proporciona, pois, muitas vezes sabemos a teoria, mas na prática, diante de algumas situações, tudo desanda. (UNIDADE 18)

Um ponto apontado foi a questão do cronograma das ações. A UNIDADE 4 nos colocou: “Como sugestão para a melhoria do Programa, indico apenas a maior organização de prazos ofertados diante do cronograma”. Porém o PRP disponibilizou no edital uma proposta de organização do trabalho para os 18 meses de desenvolvimento. Dentro desta proposta havia a distribuição de carga horária para cada etapa. Esta carga horária foi distribuída pela coordenação local e apresentada aos residentes, de maneira sistematizada. Todavia destacamos que este cronograma se refere ao ano de 2019, em virtude de 2018 ser atividades de imersão no cotidiano ou seja, acompanhamento da gestão da escola. A UNIDADE 5 colocou a seguinte situação:

Como sugestão para melhoria do programa no curso de Pedagogia, seria necessário disponibilizar mais momentos de socialização com os alunos que estão iniciando o curso, de modo que possam motivá-los a quererem participar do programa, devido sua contribuição para a formação profissional.

A socialização de experiências coloca-se quase como uma necessidade dos profissionais, encontrar-se com seus pares, discutir problemas, propor e ouvir soluções, são iniciativas que os residentes também entenderam como formativas. A Socialização profissional,

pode ser entendida como o espaço/tempo em que as pessoas podem construir coletivamente, “valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justificam ser e estar em uma determinada profissão ou grupo profissional” (EMIDIO. BARROS, 2013, p.1308).

Vemos que essa subcategoria das unidades vem ao encontro da que denominamos de coordenação, na qual foi muito valorizada a formação deles para as atividades na escola. Partindo ainda do que nos colocam Emidio e Barros (2013, p. 1309), “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. E que se o formato atual dos estágios não consegue aproximar os acadêmicos da realidade escolar como deveria, outras possibilidades precisam ser pensadas e aí o PRP desponta como uma possibilidade.

Entendemos que as subcategorias Formação profissional, Presença no cotidiano escolar e Impulso a formação do professor fazem parte dessa discussão que vimos trazendo aqui. Não se pode perder de vista que a Valorização dos conhecimentos adquiridos na formação inicial é sim, base para as vivências na escola campo de atuação, colaborando no processo de imersão no cotidiano e auxiliando na compreensão dos processos vividos impulsionando a opção pela profissão.

Este programa ao meu ver deveria ser visto como uma atividade obrigatória no curso de pedagogia por possibilitar ao graduando uma maior reflexão sobre a prática pedagógica, sobre a escola como todo e seus atos burocráticos e pedagógicos, este programa torna-se uma força motriz primordial para o curso de pedagogia do CERES e deveria continuar para os próximos anos, por possibilitar aos licenciandos uma maior vivência que os estágios supervisionados, ele ainda nos possibilitou em momentos de formação geral do programa a oportunidade de socializarmos com outros licenciandos e professores de outros cursos das licenciaturas, tais como: História, Matemática, Geografia e etc).( UNIDADE 13)

Todavia, sabemos que o estágio, enquanto componente curricular tem sido amplamente discutido e sua carga horária revista bem como seus formatos, numa tentativa de possibilitar exatamente essas reflexões, substanciadas pelas vivências diárias na realidade da escola. Nessa linha de reflexão podemos também acrescentar, que o acompanhamento do aluno pelo professor colaborador no estágio, se faz voluntariamente e ainda com pouco compromisso, em virtude da escola não se identificar como agente formador deste aluno. Isso dificulta em muito o trabalho das instituições formativas. A UNIDADE 12 expressou muito bem a situação.

Tendo em vista, que só o estágio obrigatório que ocorre em uma apenas uma semana na escola não é suficiente para adquirir uma visão ampla sobre o espaço escolar como o PRP nos proporciona viver. Mesmo com as dificuldades que surgiram no dia-a-dia, sem dúvidas,

serviram de aprendizagens e reflexão sobre nossa prática, e sobre a prática dos professores das salas de aulas onde estávamos inseridos, os conflitos que veio a surgir, enriqueceram nossa prática e formação docente, tendo em vista que são fatos que iremos nos deparar em futuramente.

Alia-se a isso que o acompanhamento do residente se dá mediante a assistência de um preceptor, que não trabalha voluntariamente, mas recebe também uma ajuda de custo para desenvolver a ação formativa. Isso requer muito tempo e disponibilidade, além de responsabilidade em atuar no contra turno e de passar por um processo seletivo. São situações diversas que implicam muitas decisões e muitos profissionais envolvidos. Quanto a participação de mais alunos, sabemos que isso implica aumento de recursos.

Acredito que para a melhoria do curso deveria ter mais vagas para alunos universitários participarem dos programas que proporcionam a relação entre universidade e escola. Infelizmente sabemos que para isso é necessário mais investimento financeiro, tendo em vista que uma parte dos alunos gasta com transporte, alimentação e também precisam comprar materiais para utilizar em sala de aula, inviabilizando até mesmo o trabalho voluntário. (UNIDADE 19)

No tocante a questão financeira, como em todos os programas governamentais, os recursos que chegam direcionados a outros custos que não as bolsas, demoram a chegar e as vezes implicam na viabilidade do próprio projeto. Em nosso caso, os residentes nos primeiros meses arcaram com as despesas dos custos da produção de materiais didáticos. Todavia ainda apontam a necessidade de aumento do numero de bolsas para oportunizar a maior participação discente e agregam a isso a participação de mais escolas, o que poderia ser positivo no tocante a vivências em diferentes níveis de atuação incluindo também a Educação de Jovens e Adultos.

Vejamos agora a categoria 3 – DIFICULDADES DOCENTES envolvendo 07 subcategorias: Planejamento; Indisciplina escolar; Deslocamento; Recursos financeiros; Inclusão; Resistência das escolas e profissionais e Sem respostas/problemas. No tocante a esta categoria, destaca-se amplamente 02 subcategorias, o Planejamento e os Recursos financeiros, que ora já foram bem debatidos. Nesta etapa, eles apontaram também os provenientes das escolas, que também eram escassos.

A minha maior dificuldade foi em questão aos materiais para o preparo das minhas regências, pois a escola não disponibilizavam desses materiais, por eles terem de forma escassa, por esse motivo não pude preparar materiais no qual eu realmente gostaria, pois o que eu produzia era com dinheiro da minha bolsa (UNIDADE 7)

Mas adiantamos que muitas vezes, a escola não reconhece que um trabalho e a produção de recursos didáticos elaborados por estagiários ou residentes são feitos em função da aprendizagem dos alunos e que, portanto, a escola é parceira. Tem-se a ideia de que a escola

não é responsável pela formação do futuro professor e assim, o material existente é apenas para quem ‘trabalha’ na escola.

Isso implica pensarmos um pouco mais no processo de planejamento da escola, o qual precisa considerar em suas intenções e ações, a recepção dos estagiários, para poder ter condição de acompanhar e auxiliar, de contribuir com a aprendizagem desse futuro professor. Porque, embora apenas uma unidade tenha indicado a resistência dos professores em receber os residentes, isso é uma realidade constante nos estágios. Muitas vezes, se recebe o estagiário e o deixa assumir o controle dos pequenos alunos sem uma assistência, como se a responsabilidade total fosse apenas da IES. Como nos lembra Milanesi (2012, p. 210): “Apesar de esses docentes terem passado pelo estágio como aprendizes, muitos deles parecem ter se distanciado de suas lembranças a respeito dos fatos ocorridos nesse importante período de sua formação inicial”.

No processo de planejamento escolar, no qual se definem as ações de formação continuada, dever-se-ia colocar tal questão como elemento de reflexão: Eu, professor também formador! Não apenas pensar sobre em que medida os professores pensam, refletem e preparam as atividades que irão desenvolver junto aos alunos. As opções metodológicas realizadas pelos professores/residentes precisam estar bem embasadas, é preciso que estejam subsidiadas pelas teorias educacionais para que não se negue a não neutralidade das práticas. Todavia, as unidades apontaram como maior dificuldade, estabelecer a relação entre aprender a fazer um plano e executar o planejado. Percebemos que pensar sobre esta realidade requer amadurecer decisões sobre o que fazer, sistematizar e executar, dentro de um contexto que nos exige atenção a diversidade, com objetivo da inclusão. E quando pensamos em inclusão, estamos vendo aí inúmeras possibilidades e dificuldades para o estagiário ou residente. Vejamos o que nos aponta a UNIDADE 10.

Uma delas foi a planejar com antecedência dois dias de aula por semana e entregar com antecedência ao preceptor/professora da sala do 1º ano; outra dificuldade foi relacionar a quantidade de atividades, ao nível de dificuldade delas e o ritmo de aprendizagem das crianças com o planejamento das aulas, até compreendermos esta relação demorou um pouco, pois planejávamos muitas atividades para uma aula apenas; dificuldade em explicar as atividades para as crianças, qual o passo a passo da atividade; saber quando elevar o nível de dificuldade das atividades, de acordo o ritmo de aprendizagem da turma e os conteúdos a serem trabalhados; construir materiais didáticos apropriados; desenvolver atividades que incluíssem as duas crianças autistas e os que tinham maiores dificuldades de aprendizagem, estas e outras dificuldades foram vivenciadas no período de regência, as quais também nos levaram a crescer como profissionais.

Neste sentido, pensamos que a fala resumiu bem as categorias apresentadas. Expressam por assim dizer, as preocupações que permeiam o processo de formação dos alunos, sob sua ótica particular. A UNIDADE 10 nos aponta algumas situações relevantes diante do PRP:

Neste sentido, a participação no Programa Residência Pedagógica, contribui muito para minha formação profissional tendo em vista que nos fez imergir dentro do cotidiano de uma instituição com todas as suas belezas e desafios, os quais tivemos que encarar, mesmo que por um curto período de tempos. O período de regência também foi enriquecedor, pois nos possibilitou nos sentirmos como docentes, ao escolher a perspectiva a partir qual trabalhar, os materiais que usar ou não, a forma de gerir o tempo das atividades, o erro no desenvolvimento da atividade e o posterior aprimoramento, uso da ludicidade e demais elementos que compõem a prática docente. O sentimento de estar fazendo parte da classe dos professores, contribuiu também para a formação de minha identidade docente e a compreender melhor o trabalho docente, como também possibilitou o crescimento pessoal.

Com tais pensamentos nos encaminhamos para a compreensão de que o PRP, embora tenha nascido de uma iniciativa dentro de uma política de regulação, trouxe contribuições significativas ao processo formativo acadêmico. E um aspecto que precisa ser considerado nesta realidade, é o papel de coordenadores e preceptores, através das ações integradas de estudo e planejamento. A rotina imposta pelo PRP quanto a essas ações, serviram como provocações a reflexão do papel de cada um na melhoria do ensino ofertado nas escolas públicas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS INCIPIENTES**

Enfim, o propósito deste artigo foi identificar as percepções sobre o PRP a partir da ótica discente e analisar a contribuição para a formação de professores. Vimos que a residência pedagógica com ênfase na docência, dentro de uma ação formativa específica para professores, é bastante positiva quando, ao abarcar os elementos formativos, vem valorizar o trabalho docente. Isso é amplamente reconhecido pelos residentes quando apontam a importância da experiência no cotidiano escolar como um aporte de novas aprendizagens que podem com certeza lhes auxiliar no campo profissional.

Todavia percebe-se que o PRP precisa estar ainda mais próximo das universidades e escolas. Ser pensado a partir das demandas dessas instâncias e se transformar numa política de Estado, contribuindo para elevar o nível de conhecimento sobre a realidade e as práticas escolares e suas necessidades. Nessa dimensão, os residentes reconhecem que a expansão seria necessária e que contribuiria para a melhoria da educação das crianças, fato que não ocorreu

com o segundo edital do PRP (2020), que reduziu em muito as possibilidades de acesso de novos residentes, sejam eles alunos, professores ou formadores.

A presença de residentes nas escolas também possibilitou o contato com problemas que estes apenas ouvem falar na Universidade, como a indisciplina e a inclusão. Viram de fato como isso ocorre nas escolas e as consequências das políticas públicas para a educação. Em virtude da realidade econômica da maioria do povo brasileiro, os recursos financeiros ainda são apontados como aspectos motivadores a participação dos residentes.

Além disso, criar espaços de ação, de reflexão, de estudos e de socialização de experiências coloca-se como outro aspecto relevante dentro da proposta do PRP, que muito se destacou na fala dos residentes. Há uma necessidade de diálogo, de conversas nas quais possam apresentar suas ideias, suas dúvidas, momentos que servem de apoio para saber que as vitórias e os problemas existem no espaço de atuação de todos. Conforme nos coloca Sanjurjo (2012), nos últimos tempos muito se tem produzido sobre os processos de aprendizagens de práticas demonstrando que é necessário que estas se fundamentem em conhecimentos teóricos, respaldados por pesquisas. Ainda que

Esos aportes se sustentan, en primer lugar, en el reconocimiento que el práctico está implicado en las acciones que realiza y que las mismas son producto de su pensamiento, de sus conocimientos, de sus creencias. Por lo que, si se quiere comprender más acerca de las prácticas es necesario conocer cómo los prácticos van construyendo el conocimiento que les permite tomar decisiones complejas. (SANJURJO, 2012, p. 22)

Desse modo, e a partir do trabalho realizado, em consonância também com o que nos aponta esta autora, é preciso organizar e incentivar ações de compartilhamento de experiências para que a partir delas se possa repensar a prática e construir teorias.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

\_\_\_\_\_. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.** Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Disponível em 20 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 8ª ed. 2013.



\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 227, de 2007** sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Marciel. Disponível em: < <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>>. Acesso em: 11 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 284, de 2012** sobre a “residência pedagógica” do Senador Blairo Maggi que altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Marciel. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>>. Acesso em: 09 de jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 06, de 2014** que dispõe sobre a “residência pedagógica do Senador Ricardo Ferraço que altera a Lei 9394/96. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 23/05/2018.

EMÍDIO, Márcio André. BARROS, Helena Faria de. Socialização dos professores no espaço escolar: (re)construção de suas ações e identidade profissional. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 21 a 24 de outubro, 2013. **Colloquium Humanarum**, vol. 10, n. Especial, Jul–Dez, 2013, p. 1308-1315. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2013.v10.nesp.000589.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Teoria e da prática: uma relação dinâmica e contraditória**. In. Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física. Maceió, Alagoas-Brasil, 22 e 23 de outubro de 2010.

GHEDIN, Evandro. OLIVEIRA, Elisangela S. de. ALMEIDA, Whasgthon A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR  
MONTEIRO, Francisca Ocilma Mendes. Relação teoria e prática na formação docente: subsídios de inovação. In. **Criar Educação**, Criciúma, v. 6, nº1, julho/novembro 2016.– PPGE – UNESC.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:< [http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)>. Ou: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em 28/04/2020.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PANNUTI, Maísa Pereira. **A relação teoria e prática na residência pedagógica**. Disponível em< [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994\\_8118.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf)>.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANJURJO, Liliana. Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. IN. **Práxis educativa**. Facultad de Ciências Humanas. Vol. XVI, Nº 1, pp. 22-32. ISSN 2313-934X (enero - junio 2012) . Disponível em: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis>. Acesso em 15 de julho de 2020.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. DAMACENO, Ana Daniella. MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues . SOBRAL, Karine Martins FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. IX Congresso Nacional de Educação. PUCRS. 2009.

*SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da, CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. In. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.*

THOMAZI, Á. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. In. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Editora UFPR