

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PELA ÓTICA DOCENTE NA ESCOLA-CAMPO

Dra. Vanessa Freitag de Araújo  0000-0003-2003-9896
Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro Alencar  0000-0002-0436-6718
Universidade Estadual de Maringá
Osana Paula Sirino Rodrigues  0000-0002-1249-2562
Secretaria de Educação de Maringá

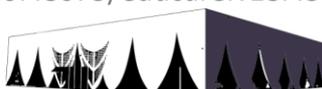
RESUMO: Ao considerar a formação docente, bem como os desafios que se mostram na educação no que diz respeito da dualidade da relação teoria e prática, apresentamos possibilidades de reflexões sobre o Programa Residência Pedagógica, destacando a função da prática em campo e a receptividade dos profissionais que já atuam nas áreas. Objetivamos analisar a concepção de professores regentes das escolas-campos, que receberam os residentes no contexto escolar e a coparticipação no processo de formação inicial dos licenciados em Pedagogia. O estudo apresenta a origem do Programa e seus respectivos projetos de leis, com intuito de contextualização histórica. Foram realizados apontamentos sobre a integração entre os cursos de licenciaturas e os programas de estágios na formação dos acadêmicos e como estes são interpretados no contexto de sala de aula por seus co-formadores. Acreditamos ser necessário a promoção de estudos dessa natureza, em que o processo formativo inicial é refletido sob a perspectiva dos professores das escolas de educação básica, uma vez que o cenário educacional brasileiro aponta para a continuidade de programas com características de formação em campo, pensando no aperfeiçoamento dos profissionais da educação e possibilitando aos residentes a imersão em um ambiente de experiência da profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; Formação docente; Professores regentes.

THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM FROM THE TEACHER'S PERSPECTIVE IN SCHOOL

ABSTRACT: Considering the teacher's training, as well as the challenges that appear in education with regard to the duality between theory and practice, we present possibilities of reflections about the Pedagogical Residency Program, highlighting the role of the practice and the receptivity of professionals who already work in the areas. We aim to analyze the teachers' conceptions, who received the residents in the school context and the co-participation in the process of initial training of graduates in Pedagogy. The study presents the origin of the Program and its respective laws, with the aim of historical contextualization. Notes were made about the integration between undergraduate courses and internship programs in the training of academics and how those are interpreted in the classroom context by their co-trainers. We believe that it is necessary to promote studies of this nature, in which the initial training process is reflected from the perspective of teachers of basic education schools, since the Brazilian educational scenario points to the continuity of programs with characteristics of training, thinking in the improvement of education professionals and enabling residents to immerse themselves in an environment of experiencing the profession.

KEYWORDS: Pedagogical Residence; Teacher training; Regent teachers.



1 INTRODUÇÃO

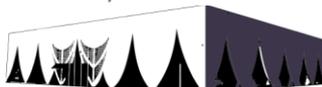
No cenário brasileiro, devido às mudanças propostas para Educação Básica nos últimos anos, o papel do professor vem sendo interpelado e redefinido de diversas formas. Mais recentemente, por meio da Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa de Residência Pedagógica (RP).

O referido programa faz parte das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e têm como intuito aproximar a formação acadêmica ofertada nos cursos de licenciaturas das reais demandas do ensino presentes nas diferentes modalidades da educação básica. Para tanto, prevê a participação de acadêmicos das diversas licenciaturas, os quais são acompanhados, durante sua vigência, por um professor da escola básica (escola-campo) – com certame na mesma área de ensino do licenciando – e um docente da instituição de ensino superior.

Dito isso e, considerando os objetivos presentes na portaria GAB nº 38 de 28/2018 e no edital CAPES 06/2018, insere-se algumas possibilidades de reflexão sobre o Programa residência pedagógica: os professores das séries iniciais do ensino fundamental se veem como protagonistas no processo de co-formação das residentes?

Na tentativa de situar os desafios que a cada dia se atenuam na educação e responder a essa inquietação esse relato de experiência tem por objetivo analisar a concepção de professores, que recebem residentes no contexto de sala de aula, sobre a co-participação no processo de formação inicial das licenciandas do subprojeto Pedagogia – núcleo ensino fundamental.

Dada a importância do assunto, e considerando que há muitas incertezas e resistências em relação a forma como a proposta do programa vêm se delineando



acreditamos que promover e divulgar estudos dessa natureza, em que o processo formativo inicial também é refletido sobre o ponto de vista dos professores regentes das escolas de educação básica, trará melhor compreensão e atribuição de sentidos sobre a atual política de formação de docentes.

2 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ORIGEM E PERSPECTIVA

No início dos anos 2000 vários foram os programas com vistas a subsidiar a formação de professores, dentre eles o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL, 2005), Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (PRÓ-LICENCIATURA, 2005); (PRÓ-LETRAMENTO, 2005), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID, 2010), Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR, 2009) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012). Múltiplos foram os motivos para que programas como esses fossem implementados, sobretudo o baixo desempenho acadêmico dos alunos, principalmente os das séries iniciais do ensino fundamental.

Nesse interstício e concomitantemente com as avaliações de nível nacional, referentes à apropriação da língua escrita¹, começou a ser aventada uma reformulação dos programas de formação inicial de professores, com vistas a maior ênfase nas técnicas do ensinar em detrimento da ampla discussão sobre os fundamentos e fins da educação.

O conjunto desses elementos associados às exigências educativas do século XXI, no que diz respeito à formação docente, foram imperativos para a elaboração das Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior, por meio da resolução nº 2 de 2015, a qual expõe com veemência, em seu capítulo IV “Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior” (BRASIL,



2015, p. 3), a articulação entre estudos teórico-práticos bem como a interação entre as instituições de ensino superior e as instituições de educação básica.

Um ano após a elaboração das diretrizes, no ano de 2016, os dados do Censo da Educação corroboraram para que mudanças na formação de professores fossem efetivadas. Os dados demonstraram que dos quase 2, 2 milhões de professores da Educação Básica, apenas 1,6 milhão possuíam formação em ensino superior (licenciatura); aproximadamente 95 mil formação superior (bacharelado); mais de 480 mil Ensino Médio e, mais de 6 mil apenas o ensino fundamental (BRASIL, 2017). Constata-se assim que além da necessidade de articulação teórico-prática, no que diz respeito a formação inicial do professor, outro aspecto salutar considerado pelo MEC foram os dados do Censo da Educação.

A leitura e compreensão desses dados, realizado pelo MEC, denota que a formação e o papel do professor estão sendo questionados e redefinidos de diversas maneiras. Em âmbito de formação inicial de professores o PIBID, lançado em 2007, já delineava como premissa a antecipação do vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública vislumbrando a articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de ensino.

A reiteração dessa premissa é constatada por meio da resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2017, que orienta a implementação da Base Nacional Docente que prevê ajustamentos quanto a normas, currículos de cursos de graduação e outros programas de formação docente inicial e continuada com vistas a garantir, dentre outros aspectos, as aprendizagens essenciais dos educandos previstas pela BNCC. Vale frisar que a proposta apresentada pelo MEC, de acordo com o documento, não substituirá as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de formação inicial e continuada da Educação Básica, mas orientará atualização das mesmas.



Além de frisar as matrizes de competências profissionais, o documento apresenta uma mudança na relação universidade-escola ao revisar os estágios. É nesse momento que entra em cena o programa Residência Pedagógica por entenderem, dentre outros aspectos, que a configuração dos estágios das licenciaturas da maneira como são concebidos e vivenciados estão desvinculados dos conteúdos curriculares e da prática profissional. É exatamente a configuração e objetivação do referido programa que nos chama a atenção e nos faz refletir sobre sua origem.

De acordo com Silva, Cruz (2018) e Maurício (2012) a ideia de um programa de residência pedagógica transcorre a mais de uma década e várias foram as nomenclaturas utilizadas, perpassando por residência educacional, residência pedagógica, residência docente e, mais recentemente, residência pedagógica. Em síntese, as principais proposições que transitaram no Senado desde o ano de 2007 foram:

Quadro 1: Proposições de lei para a Residência Pedagógica

	PROJETO DE LEI	NOMENCLATURA	PROPOSIÇÕES
2007	PLs 227/2007 Marco Maciel (PFL/PE)	Residência Educacional	- Desenvolvimento ulterior à formação inicial; - Duração: 800 horas; - Articulação teoria-prática; - Alteração no art. 65 da LDBEN/96; - Pré-requisito para atuação na educação básica.
2012	PLs 284/2012 Blairo Maggi (PL/MT)	Residência Pedagógica	- Desenvolvimento ulterior à formação inicial; - Duração: 800 horas; - Articulação teoria-prática.
2014	PLs 06/2014 Ricardo Ferraço (MDB/ES)	Residência Docente	- Desenvolvimento ulterior à formação inicial; - Duração: 2000 horas; - Articulação teoria-prática; - Alteração no art. 65 da LDBEN/96.
2018	Portaria GAB nº 38	Residência Pedagógica	- Desenvolvimento concomitante à formação inicial; - Duração: 440 horas; - Articulação teoria-prática; - Reformulação do estágio supervisionado; - Articulação com a BNCC.

Fonte: As autoras, com base em Silva, Cruz (2018) e Maurício (2012).



A primeira proposição, denominada Residência Educacional, foi elaborada pelo senador Marco Maciel (PFL/PE) no ano de 2007. O projeto elaborado foi inspirado na residência médica e resultou no PLS nº 227/2007. Embora elogiado, o projeto só foi analisado no ano de 2009 e devido a ponderações quanto a financiamento para custear as bolsas e negociação de uma política nacional de formação entre União/Federação, Estados e Municípios, o projeto não prosseguiu na pauta do Congresso Nacional.

No ano de 2012, o então senador Blairo Maggi (PL/MT) propôs uma reformulação nesse projeto alterando a denominação para Residência Pedagógica e retirando a formação como pré-requisito para atuação profissional. O projeto de lei recebeu o nº 284/2012.

Dois anos mais tarde o senador Ricardo Ferraço (MDB/ES), por meio do PLS 06/2014 propunha que a residência fosse incluída na formação docente para educação básica, oferecida até 3 anos após conclusão da licenciatura. A proposta inicial previa 2 períodos de formação com duração mínima de 1000 horas cada, portanto, 2000 horas no total.

O projeto, após tramitação, foi então aprovado pela comissão de Educação, cultura e esporte do senado utilizando a nomenclatura residência docente e alterando a carga horária de 2000 horas para 1600 horas e, por conseguinte, propondo alteração na redação do art. 65 da LDBEN/96, conforme podemos observar:

Quadro 2: Carga horária Residência Docente e LDBEN/96

LDBEN/1996	Art. 65 A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.
LDBEN/1996 PLS nº 227/2007	Art. 65 <i>Parágrafo único.</i> Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional , etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (NR) (grifos das autoras).



PLS 284/2012	nº	Art. 65 Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência pedagógica , etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (NR) (grifos das autoras).
LDBEN/1996		Art. 65-A A formação docente para a educação básica incluirá a residência docente como etapa ulterior à formação inicial, de 2.000 (duas mil) horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 1.000 (mil) horas (grifos das autoras).
PLS nº 06/2014		

Fonte: As autoras, com base na LDBEN/96.

A implementação dos respectivos projetos não se efetivaram bem como as alterações no referido artigo. Constata-se, mediante o exposto, muitas fragilidades quanto ao conceito, bem como ausência de clareza quanto às especificidades da formação docente.

Conforme citado anteriormente, por intermédio da portaria GAB nº 38 de 28 de fevereiro de 2018 no art. 1º o programa Residência Pedagógica foi instituído com o intuito de “apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018a, p. 1). Logo em seguida houve a chamada pública para apresentação de propostas para o Programa se efetivou por meio do edital CAPES nº. 06/2018, definindo um regime de colaboração formalizado por meio de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) entre Governo Federal, Estadual e Municipal.

Os objetivos traçados, nesse programa em andamento, em linhas gerais, perpassam pelo exercício da relação teórico-prática profissional, indução da reformulação do estágio supervisionado, relação entre IES e escola estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação docente e, adequação dos currículos às orientações da BNCC. Dentre os encaminhamentos, critérios e requisitos estabelecidos pelo edital constam o cumprimento de 440 horas de atividades, distribuídas da seguinte forma:



60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (CAPES, 2018b, p. 1-2).

No que diz respeito aos atores elegíveis para participação ficou delegado ao coordenador institucional, docente da IES; a responsabilidade pelo projeto institucional; ao docente orientador a orientação aos residentes articulando as relações entre teoria e prática; aos preceptores, professor da escola de educação básica; o acompanhamento dos residentes na escola-campo e, aos residentes, licenciandos que tenham cursado no mínimo 50% da carga horária do curso; a imersão na escola-campo e o cumprimento/desenvolvimento dos planos de atividades.

Nessa organização, cada subprojeto institucional ficou constituído por 1 docente orientador, 3 preceptores e 24 residentes, todos bolsistas, admitindo ainda a inserção de até 6 residentes voluntários, ou seja, sem bolsa.

3 FORMAÇÃO NO CAMPO DE ATUAÇÃO: O OLHAR DO PROFESSOR REGENTE DE SALA DE AULA

As vivências nas práticas escolares das 24 residentes do subprojeto Pedagogia - núcleo docência, Ensino Fundamental - efetiva-se por meio de formações teóricas desenvolvidas pela professora orientadora e três preceptoras associado a formação teórico-práticas na escola-campo. Cada preceptor é responsável por orientar, acompanhar e distribuir os 8 residentes nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental para desenvolverem atividades previamente traçadas nos planos de trabalhos. É na dinâmica diária das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas preceptoras e professoras atuantes nessa



modalidade de ensino que o processo de formação e co-formação, a nosso ver, também se efetiva.

Assim sendo, durante alguns encontros de formação teórica, desenvolvidos na IES, além das 3 preceptoras, as professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental também são convidadas a participarem. Após 11 meses da implementação do programa nos reunimos com intuito de refletir e avaliar o andamento do programa nas escolas-campo. Nesse momento contamos com a participação de 17² professores (as) da Educação Básica, e as discussões e encaminhamentos foram registrados no caderno de campo do docente orientador do subprojeto.

Ao realizarmos a leitura do caderno de campo foi possível identificar a presença de 8 eixos (categorias) norteadoras das discussões: aspectos positivos do programa; aspectos negativos; contribuição do programa na formação do licenciando; protagonismos dos professores da escola-campo no processo de co-formação do residente; desempenho do residente; valorização da carreira do magistério; continuidade do programa e sugestões diversas.

No que diz respeito à primeira categoria, os relatos foram unânimes ao enfatizarem que o programa apresenta inúmeros aspectos positivos. As declarações, em sua maioria, evidenciam a figura do residente enquanto auxiliar no desenvolvimento das atividades, conforme relatos a seguir:

“[...] auxílio para todos os alunos durante as aulas, principalmente para os alunos com maiores dificuldades” (Prof. 1);

“[...] Colabora com as aulas da professora. Ministra aula com o olhar do professor regente. Para a residente, melhora as condições de estudo e o prepara para a profissão” (Prof. 3).

O auxílio refere-se principalmente em relação aos alunos que apresentam dificuldades e a residente é vista como uma colaboradora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, podemos observar que a figura do



residente vincula-se a um auxílio para a mediação individual de alunos, especialmente tratando-se do processo de aquisição da linguagem escrita.

As falas revelam, ainda, que com a inserção das residentes em sala de aula as professoras regentes muitas vezes planejam suas aulas em função da presença das mesmas, “[...] É muito bom poder contar com a residente nesse dia, geralmente já escolho uma atividade contando com a participação dela” (Prof. 5). Assim, atividades mais complexas, dinâmicas e interativas, como jogos e brincadeiras, são planejadas com a atuação do residente. Tal perspectiva nos demonstra dois aspectos: a valorização do residente enquanto professor em formação, bem como a abertura do professor regente para elaboração de atividades novas e mais complexas, que muitas vezes não conseguiria aplicar sozinho em sala de aula, conforme cita um professor sobre a atuação do residente, “[...] mediações individuais com alunos que necessitam de apoio ou atividades adaptadas. Algo que o professor regente tem dificuldade para realizar sozinho” (Prof. 16).

As professoras acrescentam ao auxílio recebido as possibilidades de aquisição de experiências no que diz respeito ao processo de aprendizagem dos alunos, identificação dos níveis de escrita, formas de mediação, bem como os diálogos que se efetivam entre elas e as residentes, como podemos observar: “[...] ela é bem interessada e o que ela pergunta, questiona, na medida do possível eu procuro ajudar” (Prof. 5); “Um profissional a mais dentro da sala de aula para contribuir na mediação, principalmente nas séries iniciais que necessitam de maior atenção” (Prof. 14) e “Contribuição de colaborar com as atividades propostas dentro do conteúdo a ser desenvolvido cooperando para juntos realizarmos as atividades de uma forma significativa” (Prof. 12).

Algumas professoras regentes conseguiram observar um item que consta no próprio edital de criação do Residência Pedagógica, que é a articulação da teoria com prática, pois as residentes procuram aplicar aquilo que é estudado na IES na escola-campo, uma vez que “proporciona uma experiência na aquisição e mediação



dos conteúdos trabalhados aos alunos. A evolução dos alunos sobre aprendizagem durante todo o ano letivo. Consegue identificar níveis de aprendizagem e mediar o processo de aprendizagem desses alunos” (Prof. 10) e “é uma oportunidade da residente por em prática aquilo que aprendeu na teoria e de também conhecer a realidade de uma escola” (Prof. 8).

Os aspectos negativos, por sua vez, foram referentes a carga horária cumprida na escola. Todos os 17 professores pontuaram que poderia ser ampliada: “Acho pouco uma vez por semana” (Prof. 6); “O programa deveria ampliar os dias de atuação da residência” (Prof. 11); “Este programa deveria ter mais dias de atuação do residente, assim proporciona experiência e conhecimento” (Prof. 15) e “Não gosto muito quando as residentes vêm na hora atividade. Prefiro no horário de aula, a ajuda é bem maior” (Prof. 4). Tais apontamentos demonstram a recepção do programa na escola-campo e a qualidade do trabalho desenvolvido, mas também destaca uma dificuldade que os docentes da primeira etapa do fundamental encontram: a quantidade de alunos e a heterogeneidade da alfabetização.

Vale frisar que as residentes cumprem 8 horas semanais no programa, ou seja, um período acompanham e participam das atividades em sala de aula e em outro acompanham as professoras regentes nas horas-atividades, além das atividades esporádicas tais como: reuniões de pais, conselho de classe, jornada pedagógica, passeios extracurriculares, dentre outros.

Dentre os relatos, apenas a professora 4 se posicionou pontuando a participação na hora atividade como aspecto negativo. Essa avaliação nos leva a crer uma tendência de olhar mais para sua necessidade imediata. No caso, o auxílio em sala de aula aos alunos com dificuldades de aprendizagem e não o programa.

Ao direcionarmos reflexões sobre a contribuição do programa para a formação inicial das residentes, constatamos que a compreensão e atribuição de sentidos ao mesmo fora positivo uma vez que todos concordam que contribui para formação, destacando-se as seguintes falas: “[...] a partir da vivência em sala de



aula, a residente terá uma melhor noção da prática e da realidade pedagógica” (Prof. 1); “[...] acho que contribui porque os residentes estão vivenciando o real, o que acontece durante o dia-a-dia escolar. Nem sempre o que estudamos acontece na sala”. (Prof. 4); “[...] proporcionando grandes e valiosas experiências meio pelo qual a residente colocará em prática tudo que aprende na teoria” (Prof. 10); “[...] contribuindo para o desenvolvimento da criatividade autonomia, confiança, perceber quais são as possibilidades de mediação e questionamentos possíveis” (Prof. 11); e, finalmente, “[...] levando o residente a ter uma real aprendizagem de como é a realidade e processo de uma sala de aula” (Prof. 12).

É possível observar que todas as falas fazem inferência a vivência em sala de aula e os pressupostos teóricos, mas em nenhum momento descrevem os desafios do cotidiano escolar que devem ser pensados à luz de um referencial teórico e, posteriormente consolidado em um fazer pedagógico que atenda as especificidades da profissão.

Quanto sua colaboração para a formação dos residentes, mesmo que de forma inexata, os professores reconhecem-se também como atores do processo, todavia não necessariamente protagonistas: “[...] contribuo partilhando o planejamento e a sequência didática para as aulas, oportunizando momentos de tirar dúvidas e partilhar práticas” (Prof. 1); “[...] proporcionando o ambiente pedagógico na qual ela pode colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade e em observação ao professor em sala de aula” (Prof. 11); “[...] fazendo um estudo sobre as orientações didáticas do planejamento realizando as atividades práticas para um bom desenvolvimento. Proporcionando momentos de comprometimento e aprendizagem” (Prof. 12); “[...] podemos transmitir alguns conhecimentos adquiridos com nossa experiência” (Prof. 10); “Sim, contribuindo na sua formação didática” (Prof. 13); “[...] Proporcionando ao ambiente pedagógico um atendimento ótimo, pois ao colocar em prática o que aprendeu na faculdade, após



observação ao professor” (Prof. 15) e “[...] a gente acaba sendo um espelho norteador para pôr em prática sua teoria” (Prof. 17).

A ausência de definição da importância do papel do professor para o processo de formação, seja de crianças do ensino fundamental ou adultos, como no caso do programa, demonstra lacunas no processo formativo do próprio docente, que não possui conhecimento sobre sua função social. Tal fator ainda ratifica a desvalorização da profissão, uma vez que os docentes das escolas-campos não são contemplados nos editais da CAPES. É possível observar certa insegurança nas falas, como: “[...] tento contribuir de uma certa forma, naquilo que é possível, dando dicas de como enfrentar os desafios do dia a dia positivamente e aconselhando para não desistir nunca” (Prof. 9); “[...] proporciono momentos para que ela execute algumas atividades propostas enquanto tomo leitura individual” (Prof. 3); “[...] procuro compartilhar e fazer trocas de experiências com minha residente” (Prof. 4); “[...] o que ela pergunta, questiona, na medida do possível eu procuro ajudar” (Prof. 5) e “[...] procuro ajudar em relação às dúvidas, dificuldades e os conteúdos” (Prof. 6).

Nesse sentido, o protagonismo assumido por esses professores se restringem a partilhar direcionamentos práticos, com dicas, por meio de observações, mas não se faz presente nas falas às articulações teórico-práticas, a necessidade de provocar tensões frente a conteúdos de senso comum e científico. Limita-se a pontuar que transmitem aos residentes conhecimentos adquiridos, mas não os explicitam.

Acrescenta-se ao protagonismo dos professores a forma como avaliam o desempenho das residentes no contexto de sala de aula: “[...] dá assistência para alunos com dificuldades, fazendo trabalhos específicos para as necessidades deles, bem como auxiliou no grande grupo observando dificuldades, procurando motivá-los a superarem seus desafios” (Prof. 1); “Ela procura estar passando nas carteiras junto comigo e assim fazemos parcerias para auxiliar, mediar os alunos para aí termos uma aprendizagem significativa” (Prof. 4); “o atendimento individual,



mediação, leitura” (Prof. 7); “Ela contribui fazendo as intervenções necessárias individuais e em pequenos grupos de alunos. Trabalhando com materiais diferenciados, atividades adaptadas conforme nível dos alunos. Reescrita e reestruturação das produções dos alunos de forma individual” (Prof. 10); “A residente tem um papel fundamental no processo de alfabetização pois ela consegue trabalhar com um pequeno grupo mediando as atividades, colocando alguns jogos, alfabeto móvel entre outros” (Prof. 11).

O destaque dado à atuação correlaciona-se ao atendimento aos alunos com defasagem na apropriação dos conteúdos científicos, com ênfase principalmente aos alunos que ainda não dominam a lecto-escrita, ao uso de materiais diferenciados – os quais são pensados e elaborados mediante estudos e orientações advindas das preceptoras e orientadora do programa.

Ao correlacionarem o programa e a valorização do Magistério, constatamos uma convergência de olharem o tempo imediato. Dentre os professores presentes, doze afirmaram que ações desse porte valorizam o magistério e cinco afirmaram que não, destacando-se as seguintes falas: “[...] o aluno de residência sai da sala de aula da faculdade para vivenciar a prática e a rotina escolar” (Prof.1); “[...] capacita mais esse profissional ajudando na sua experiência em sala de aula” (Prof. 5) e “[...] acredito que o programa valoriza a formação de um futuro professor” (Prof. 16).

Os quatro professores que se manifestaram contrários assinalaram que apenas oportuniza as residentes aprenderem, colocarem em prática conhecimentos estudados, terem experiência, como: “Não valoriza, apenas dá oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos” (Prof. 10) e “[...] ele não valoriza. Ele proporciona oportunidades de aprender e socializar com o professor em sala de aula” (Prof. 11).

Na visão desses docentes, o programa vislumbra possibilidades de formação inicial e não valoriza o magistério. Deixam evidentes que os maiores beneficiários



são os residentes, os quais podem dialogar com os professores regentes, articular teoria e prática e, sobretudo vivenciar situações reais em sala de aula com a possibilidade de acompanhar os desdobramentos das ações encaminhadas diante uma diversidade de comportamentos, responsabilidades, dentre outros aspectos.

Apesar de algumas contradições nos discursos dos professores, todos externalizaram o desejo de que o programa tenha continuidade, como podemos observar em algumas falas: “[...] tive um bom rendimento no desenvolvimento dos alunos e boa convivência com a residente. Ajudou demais. Obrigada” (Prof. 2); “[...] é uma forma a mais de estar oferecendo ao aluno um atendimento individual porque eu sozinha não tenho como auxiliar individualmente sempre” (Prof. 4); “[...] este programa só tem contribuído com a alfabetização das nossas crianças” (Prof. 8) e “[...] sempre daremos oportunidades para outras pessoas adquirirem conhecimentos na prática” (Prof. 12).

As falas são, na maioria, com ênfase no auxílio recebido em sala de aula e não ao objetivo principal do programa que é a formação docente inicial fundamentada na articulação teórico-prática. Outra questão digna de atenção diz respeito às sugestões ao programa, o qual, segundo os professores, deveriam ampliar tanto o número de participantes residentes quanto a carga horária semanal de forma a contemplar todas as turmas da escola-campo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de articulação entre a teoria e a prática faz-se presente no programa Residência Pedagógica e a parceria entre IES e Secretarias Municipais de Educação demonstram uma tendência de políticas voltadas para formação dos profissionais que atuam na Educação Básica, tendo em vista o baixo desempenho do Brasil nos rankings de proficiências, sejam eles nacionais ou internacionais.



Passados onze meses da implementação do R.P. dúvidas, incertezas e inseguranças ainda se fazem presentes para quem participa do programa, todavia, esse trabalho buscou dar visibilidade a um ator do processo educativo que não é contemplado pelo edital de criação do programa: os professores regentes da escola-campo.

A positividade em relação ao programa, apresentada pelos professores regentes, nos faz pensar se o programa é bom ou se as respostas emergiram devido a realidade que permeia as salas de aula a qual denuncia um crescente número de alunos que ainda não se apropriaram da lecto-escrita.

Temos a hipótese que possivelmente essa tendência de olhar mais o imediato traduz as dificuldades subjetivas vivenciadas por esses profissionais aos quais é delegado a responsabilidade pelo sucesso e fracasso dos alunos.

Concordamos que se faz necessário a integração dos saberes que perpassam a formação docente e os inúmeros desafios que circundam o chão da sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental, contudo, para além de se vislumbrar uma reestruturação do campo de estágio é imperioso que seja pensado uma formação continuada de forma a contemplar os profissionais que tiveram uma formação aligeirada e genérica, pois o programa aqui apresentado contempla a formação inicial – para o residente – mas, onde se enquadra o professor regente, quando este não é o preceptor, e recebe o residente em sala de aula?

Tais reflexões sugerem que pesquisas e implementações políticas, que visem a formação docente, tenham como referência os saberes e práticas já existentes, mas que coloquem no “centro do palco” os atores principais: os professores regentes, suas demandas, dificuldades, angústias e desafios!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 de dez. de 1996.



BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº 38/2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo escolar da educação básica 2016**. Brasília: INEP, 2017.

MAURÍCIO, L. V. Formação em serviço como residência pedagógica: representações sociais do curso dos centros integrados de educação pública. **Educação e Psicologia**, Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 505-523, set./dez. 2012.

SILVA, S. P.; SILVA, K. A. C. P. da. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

Recebido em: 07-10-2022

Aceito em: 15-03-2023

1 Tais como: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que avalia a aprendizagem dos alunos matriculados no terceiro ano do ensino fundamental; a Provinha Brasil, que avalia a proficiência dos alunos do segundo ano; e finalmente, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (também conhecida como Prova Brasil), voltada para os alunos concluintes da primeira etapa do ensino fundamental, ou seja, o quinto ano. Os resultados da Prova Brasil, somados aos dados do Censo Escolar são fundamentais, pois são elementos que irão ranquear a qualidade da educação de um município e instituição pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

2 Os relatos dos 3 preceptores foram suprimidos por priorizarmos as percepções dos demais professores que participam do processo, mas não compõe o grupo de atores bolsistas legíveis no edital da Capes.

