

ORGANIZADORAS

Luciana Dornelles Venquiaruto
Márcia dos Santos Caron
Anelise Brod

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA URI:
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA
NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE**



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA URI: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Luciana Dornelles Venquiaruto
Márcia dos Santos Caron
Anelise Brod

(ORGANIZADORAS)

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES / RS / BRASIL

Reitoria

Reitor: Arnaldo Nogaro

Pró-Reitora de Ensino: Edite Maria Sudbrack

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Neusa Maria John
Scheid

Pró-Reitor de Administração: Nestor Henrique De Cesaro

Câmpus de Erechim

Diretor Geral: Paulo Roberto Giollo

Diretor Acadêmico: Adilson Luis Stankiewicz

Diretor Administrativo: Paulo Jose Sponchiado

Câmpus de Frederico Westphalen

Diretora Geral: Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Clovis Quadros Hempel

Câmpus de Santo Ângelo

Diretor Geral: Gilberto Pacheco

Diretor Acadêmico: Marcelo Paulo Stracke

Diretora Administrativa: Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

Santiago

Diretora Geral: Michele Noal Beltrao

Diretor Acadêmico: Claiton Ruviano

Diretora Administrativa: Rita De Cassia Finamor Nicola

São Luiz Gonzaga

Diretora Geral: Dinara Bortoli Tomasi

Diretora Acadêmica: Renata Barth Machado

Cerro Largo

Diretor Geral: Luis Valentim Zorzo



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E
DAS MISSÕES / RS / BRASIL

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA URI: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Luciana Dornelles Venquiaruto
Márcia dos Santos Caron
Anelise Brod

(ORGANIZADORAS)



EDIFAPES

Erechim-RS
2019

Todos os direitos reservados à EDIFAPES.

Proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma e por qualquer meio mecânico ou eletrônico, inclusive através de fotocópias e de gravações, sem a expressa permissão dos autores. Os dados e a completude das referências são de inteira e única responsabilidade dos autores.

Conselho Editorial:

Adilson Luíz Stankiewicz (URI / Erechim/RS) - Presidente

Arnaldo Nogaro (URI / Erechim/RS)

Cláudia Petry (UPF / Passo Fundo/RS)

Elcemina Lucia Balvedi Pagliosa (URI / Erechim/RS)

Elisabete Maria Zanin (URI /Erechim/RS)

José Eduardo dos Santos (UFSCar - São Carlos/SP)

Maria Elaine Trevisan (UFSM / Santa Maria/RS)

Jadir Camargo Lemos (UFSM / Santa Maria/RS)

Michèle Satto (IFMT / Cuiabá/MT)

Neila Tonin Agranionih (UFPR / Curitiba/PR)

Sérgio Bigolin (URI / Erechim/RS)

Yuri Tavares Rocha (USP / São Paulo/SP)

Organização: Luciana Dornelles Venquiaruto
Márcia dos Santos Caron
Anelise Brod

Capa: (Assessoria de Marketing, Comunicação e Eventos / URI Erechim)

R434 Residência pedagógica URI [recurso eletrônico] : relação teoria e prática profissional docente / organização Luciana Dornelles Venquiaruto; Márcia dos Santos Caron; Anelise Brod.- Erechim, RS: EdiFAPES, 2019.
1 recurso online
ISBN 978-85-7892-165-1

Acesso em: <<http://www.uricer.edu.br/edifapes>>

1. Educação 2. Profissão docente 3. Formação de professores 4. Práticas pedagógicas
5. Estágio curricular I. Venquiaruto, Luciana Dornelles II. Caron, Márcia dos Santos III. Brod, Anelise

C.D.U.: 371.13

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 1012/78



EDIFAPES

Livraria e Editora

Av. 7 de Setembro, 1621

99.709-910 - Erechim-RS

Fone: (54) 3520-9000

www.uricer.edu.br

SUMÁRIO

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA URI: DA GÊNESE À CONSTRUÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES DE ENSINAR E APRENDER A PROFISSÃO DOCENTE ...	12
Luciana Dornelles Venquiaruto	
Márcia dos Santos Caron	
Anelise Brod	
Edite Maria Sudbrack	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE ERECHIM.....	18
Francine Fontana	
Lurdes Casa	
Micheli Santa Catarina	
Denise Aparecida Martins Sponchiado	
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO: ESCRITOS DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA URI- ERECHIM	25
Ana Paula Silva Noronha	
Karla Michele Demarchi Fuzinatto	
Denise Aparecida Martins Sponchiado	
AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	33
Bruno Ficanha Basso	
Carla Rosane Pigatto	
Kelly Boeno	
Lia de Paula da Silva	
O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OLHARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	40
Juliane Cláudia Piovesan	
Édiga Raiana Borges Locatelli	
Guilherme Henrique da Silva	
Leidinara da Rosa da Silva	
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PERCEPÇÕES, VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E OS CONHECIMENTOS DA DOCÊNCIA DESENVOLVIDOS.....	49
Rosangela Ferreira Prestes	
Eliani Retzlaff	
Sulane Lenz	
Márcia Rosane Olvald Borges	
Natali Medeiros Dias	

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O GÊNERO CONTO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
LEITORA EM IMERSÃO DOS MULTIMEIOS61
Ângela Srocynski da Costa
Luana de Cézaro Queiroz
Mathias Paulus Link

CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO: ESCRITOS DO RP/URI70
Ana Julia Joaquim
Claudia Maria Bizello
Ester Franco
Gabriela Albarello

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS E REFLEXÕES.76
Juliane Cláudia Piovesan
Carla Rosane Pigatto
Joceli Perlin
Macsine Serpa Vasconcelos

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Luciana Dornelles Venquiaruto: Doutora em Educação em Ciências - Química da Vida e Saúde (UFRGS), docente, pesquisadora e Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), venquiaruto@uri.com.br.

Márcia dos Santos Caron: Mestre em História (UPF), Docente e Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino da URI, marcia@reitoria.uri.br.

Anelise Brod: Mestre em Educação (UFRGS), docente e Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino da URI, anelise@reitoria.uri.br.

SOBRE OS AUTORES

Edite Maria Sudbrack: Doutora em Educação pela UFRGS. Docente e Pesquisadora do PPGEDU da URI. Atualmente é Pró-Reitora de Ensino da URI.

Francine Fontana: Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI-Câmpus Erechim, francinefontana12@hotmail.com.

Lurdes Casa: Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Câmpus Erechim, lurdescasa22@uricer.edu.br.

Micheli Santa Catarina: Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Câmpus Erechim, michelisantacatarina@gmail.com.

Denise Aparecida Martins Sponchiado: Mestre em Educação, Professora do Curso de Pedagogia, Coordenadora do Residência Pedagógica na Pedagogia; Coordenadora do Curso de Pós-graduação em Psicopedagogia; Psicopedagoga do CEAPPI - URI-Erechim, denisesponchiado@gmail.com.

Ana Paula Silva Noronha: Formação em Pedagogia - Séries Iniciais e Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; em Curso, Pós-Graduação em Gestão e Orientação Escolar, ananoronha6@gmail.com.

Karla Michele Demarchi Fuzinato: Formação em Administração de Empresas. Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Erechim, karlamichelef@gmail.com.

Bruno Ficanha Basso: Acadêmico do Curso de Pedagogia da URI - Câmpus Frederico Westphalen, brunoficanha@gmail.com.

Carla Rosane Pigatto: Professora Orientadora. Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC), Pedagogia Educação Especial (PUC), crpigatto@gmail.com.

Kelly Boeno: Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Câmpus de Frederico Westphalen, kellyboe17@gmail.com.

Lia de Paula da Silva: Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Câmpus de Frederico Westphalen, liadepauladasilva@gmail.com.

Juliane Cláudia Piovesan: Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI. Professora Orientadora do Programa Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia - Câmpus de Frederico Westphalen, juliane@uri.edu.br.

Édiga Raiana Borges Locatelli: Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Câmpus de Frederico Westphalen, edigablocatelli@gmail.com.

Guilherme Henrique da Silva: Acadêmico do Curso de Pedagogia da URI - Câmpus de Frederico Westphalen, guihenriksilva@gmail.com.

Leidnara da Rosa da Silva: Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Câmpus de Frederico Westphalen, leidnara.rs@gmail.com.

Rosangela Ferreira Prestes: Docente da URI, Professora Orientadora do Programa Residência Pedagógica do Curso de Matemática - Câmpus Santo Ângelo, Chefe de Departamento Ciências Exatas e da Terra, ro.fprestes@san.uri.br.

Eliani Retzlaff: Mestre em Modalidade Matemática (UNIJUI), docente da URI, elianir@san.uri.br.

Sulane Lenz: Professora de Matemática na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto do Nascimento e Silva, sulanelenz@yahoo.com.br.

Márcia Rosane Olvald Borges: Professora de matemática no Colégio Estadual Pedro II, marciaborges@san.uri.br.

Natali Medeiros Dias: Professora de Matemática no Colégio Estadual Pedro II, natalimdias@hotmail.com.

Ângela Srocynski da Costa: Graduada em Letras - Português pela URI - Câmpus de Frederico Westphalen, pib19446@uri.edu.br.

Luana de Cézaro Queiroz: Acadêmica de Letras - Português pela URI - Câmpus de Frederico Westphalen, luanaq901@gmail.com.

Mathias Paulus Link: Acadêmico de Letras - Português pela URI - Câmpus de Frederico Westphalen, mathias.paulus1@hotmail.com.

Ana Julia Joaquim: Acadêmica de Letras na URI - Câmpus de Frederico Westphalen, anajuliamjoaquim@gmail.com.

Claudia Maria Bizello: Pós-Graduada em Língua Portuguesa - Letras, cmbizello@hotmail.com.

Ester Franco: Acadêmica de Letras na URI - Câmpus de Frederico Westphalen, esterluizafranco@hotmail.com.

Gabriela Albarello: Acadêmica de Letras na URI - Câmpus de Frederico Westphalen, gabriela.a.quadros@hotmail.com.

Carla Rosane Pigatto: Formação em Pedagogia. Professora Preceptora do Programa Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da URI/FW, crpigatto@gmail.com.

Joceli Perlin: Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Câmpus de Frederico Westphalen, joceliperlin@gmail.com.

Macsine Serpa Vasconcelos: Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI - Câmpus de Frederico Westphalen, smacsine@gmail.com.

PREFÁCIO

A Imersão na Escola: uma contribuição ao processo formativo

Em recente estudo, Gert Biesta¹ (2017), indaga se é preciso redescobrir o ensino, advogando acerca de sua fundamentalidade. Em sua tese desenvolve a clivagem de que “o ensino importa para as aspirações democráticas, políticas e emancipatórias da educação” (BIESTA, 2018, p. 210)

Perspectivados nesta lógica, pode-se convir que o Programa “Residência Pedagógica”, constitui-se numa outra abordagem de ensinar a docência, pela imersão na realidade escolar. Com efeito, a mobilização das licenciaturas envolvidas no Programa tem propiciado, para além do exercício da prática supervisionada e orientada, o debate e a problematização das práticas pedagógicas.

Tal postura desafia a não apenas seguir modelos considerados “boas práticas”, mas a evocar novas subjetividades, à promoção de sentidos, à valorização do conhecimento, como matéria prima do ofício docente e, que, por vezes é secundarizado nas práticas pedagógicas e na ação docente.

É, ainda, Biesta (2017) quem adverte para que a ação docente não constitua o docente, como gestor de uma aprendizagem desprovida de direção e significados.

A URI, ao aderir ao Programa Residência Pedagógica, o faz, na perspectiva de enfatizar a dimensão formativa da prática docente, reconhecendo seu papel político-social, face à educação das novas gerações.

Cumpre-nos, igualmente, parabenizar e expressar nossa gratidão aos autores, pelas produções partilhadas, ratificando o compromisso da Universidade com a produção do conhecimento, tornando-o acessível à sociedade.

**Edite Maria Sudbrack
Pró-Reitora de Ensino**

¹ BIESTA G. Há a necessidade de (Re) descobrir o ensino? *In*: Fabris; Dal Igna; Silva R.R.D. **Modos de Ser Docente no Brasil Contemporâneo**. São Leopoldo: OIKOS, 2018

APRESENTAÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (RP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura por intermédio da imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso. Este programa foi lançado em 2018 pelo Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) aderiu ao primeiro edital do Programa Residência Pedagógica acreditando que este seria um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade.

Ao se aproximar do término do período de vigência do edital Nº 06/2018/CAPES tomou-se a iniciativa em organizar a presente obra que busca registrar aspectos relevantes desenvolvidos no decorrer da implementação do Programa. Com a contribuição de gestores, docentes, discentes, professores das escolas-campo, RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA URI: RELAÇÃO E PRÁTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE, está organizado em nove (9) capítulos que prazerosamente apresenta-se aos leitores.

O primeiro capítulo, *O Programa Residência Pedagógica na URI: da gênese à construção de novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente*, relata a estruturação e a implementação do Programa Residência Pedagógica na URI.

O segundo capítulo, *Relato de experiência: Residência Pedagógica em uma escola estadual no município de Erechim*, apresenta um relato das atividades desenvolvidas no período de vigência do Programa, tais como: monitoria, recreios dirigidos; auxílio em sala de aula; informática; reforço para os alunos com dificuldades de aprendizagem; atividades pedagógicas em datas específicas na escola, estágio supervisionado, dentre outros trabalhos desenvolvidos.

Compõe o terceiro capítulo o texto *Contribuições para o ensino: escritos do Residência Pedagógica URI - Erechim* o qual apresenta aos leitores, de forma reflexiva, aspectos significativos a respeito do Estágio Curricular Supervisionado, realizado pelo curso de Pedagogia da URI – Erechim por meio do Programa Residência Pedagógica.

As contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação docente, compõe o quarto capítulo desta obra. Os autores destacam a importância do Programa Residência Pedagógica, para a formação acadêmica do residente, bem como as contribuições e aproximações entre Universidade e Educação Básica, tornando estes espaços laboratórios de conhecimentos, vivências práticas e teóricas para a formação inicial dos professores.

O quinto capítulo, *O Programa Residência Pedagógica: olhares para a formação de professores*, constitui um texto reflexivo sobre o Programa RP e a formação docente.

O texto *Programa Residência Pedagógica: percepções, vivências, experiências e os conhecimentos da docência desenvolvidos*, compõe o sexto capítulo desta obra e aborda uma pesquisa que envolveu os residentes do Curso de matemática da URI - Câmpus Santo Ângelo.

Residência Pedagógica: o gênero conto na construção da identidade leitora em imersão dos multimeios, compõe o sétimo capítulo. O texto apresenta uma prática de ensino construída por intermédio de meios tecnológicos e gêneros textuais com o intuito de corroborar com ideias de agilidade de informação e leitura rápida.

O oitavo capítulo, *Contribuições para o ensino: escritos do RP/URI*, registra estudos teóricos e práticos realizados pelos residentes da Escola Sepé Tiaraju, no município de Frederico Westphalen/RS.

Finaliza a obra o texto *Residência Pedagógica e formação docente: diálogos e reflexões*, o qual se propõe a refletir sobre a articulação entre universidade e escola, bem como sobre a imersão dos licenciandos no cotidiano da escola e da sala de aula, cerne da proposta do Programa Residência Pedagógica.

Como encerramento dessa apresentação, cabe destacar que esta obra é o resultado de um trabalho coletivo guiado por vivências desenvolvidas nos contextos de ensino, pesquisa e extensão dos autores enquanto participantes do Programa Residência Pedagógica - URI.

Desejamos a todos uma ótima leitura!

Luciana Dornelles Venquiaruto
Márcia dos Santos Caron
Anelise Brod
(Organizadoras)

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA URI: DA GÊNESE À CONSTRUÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES DE ENSINAR E APRENDER A PROFISSÃO DOCENTE

Luciana Dornelles Venquiaruto
Márcia dos Santos Caron
Anelise Brod
Edite Maria Sudbrack

Introdução

O Programa Residência Pedagógica (RP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura por intermédio da imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso. Este programa foi lançado em 2018 pelo Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Este Programa carrega, em sua gênese, a intencionalidade de aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; de induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; de fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. Objetiva, também, promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (Edital Capes 06/2018).

Há que se compreender o período de estágio supervisionado como um importante momento na construção da identidade profissional docente do licenciando; que envolve a compreensão do contexto escolar no qual atuará, a escolha de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem e também a opção por processos avaliativos que possibilitem a análise e a compreensão do desenvolvimento dos estudantes que estão sob sua responsabilidade.

Logo, entende-se que é no espaço dos Estágios Curriculares Supervisionados que o licenciando vivencia, de maneira efetiva, a articulação entre teoria e a prática. Sendo assim, conforme afirmam Pimenta e Lima (2008), os estágios supervisionados consistem em uma oportunidade de o licenciando aproximar-se da realidade profissional com a qual lidará, ampliando seus referenciais sobre a identidade profissional, os saberes da docência e as posturas necessárias ao exercício da profissão.

Ainda é importante enfatizar que, de acordo com Pimenta e Lima (2008), o estágio supervisionado estimula novas possibilidades de ensinar e aprender a

profissão docente, inclusive aos professores formadores (no caso do Programa RP denominados Preceptores), incitando-os a revisitar suas concepções acerca dos processos de ensinar e aprender.

Neste sentido, a importância de programas de formação de professores que contemplem, dentre outras, a criação de um espaço de formação diferenciado, que crie oportunidades para integrar a teoria e a prática e propiciar a troca de experiências entre licenciandos e professores das escolas-campo torna-se fundamental para a obtenção e aprimoramento de habilidades e competências essenciais ao exercício da profissão.

Salienta-se, ainda, que o Programa Residência Pedagógica apresenta algumas características específicas, as quais lhe conferem um caráter diferenciado dos demais programas já lançados pelo governo federal. Destaca-se a carga horária ampliada para a realização das práticas educativas nas instituições de ensino, práticas estas correspondentes ao Estágio Curricular Supervisionado. Da mesma forma, é imperativo destacar o horário de supervisão da prática, a qual ocorre em grupo, sob a orientação do Docente Orientador e do Preceptor: este espaço destinado à troca de experiências, discussões, planejamentos de ensino, além de ser um espaço para compartilhar os anseios, as dúvidas e percepções a respeito da prática vivenciada, reforça a importância da dimensão coletiva no processo de formação docente.

Este artigo objetiva descrever a concepção, estruturação e implementação da política de formação docente intitulada Residência Pedagógica na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI.

A concepção do Programa Residência Pedagógica na URI

O Projeto Institucional de Residência Pedagógica na URI, intitulado “Residência Pedagógica URI: relação teoria e prática na formação profissional docente” expressa o compromisso da instituição enquanto formadora de docentes, nas regiões em que está presente como universidade, há 27 anos e articula, com organicidade, as políticas institucionais da URI às políticas nacionais de formação de professores para Educação Básica.

Institucionalizada por meio da Resolução nº 2373/CUN/2017, a Política e Organização Institucional da URI para a Formação de Professores para a Educação Básica, em conformidade com os documentos institucionais da URI (PDI - PPI) e a legislação vigente, explicita os princípios e diretrizes que orientam e traduzem o compromisso da instituição, no âmbito das Licenciaturas, com processos formativos sólidos, com a identidade do egresso reconhecida e com foco na Educação Básica de qualidade.

Sendo um dos objetivos do Programa Residência Pedagógica a indução da reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, a partir da experiência vivenciada por meio da Residência Pedagógica, a URI regulamentou, por meio da Resolução nº 2605/CUN/2019, o aproveitamento das atividades realizadas no Programa Residência Pedagógica da CAPES para os Estágios Curriculares Obrigatórios em Docência nos cursos de licenciatura da URI. Dessa forma, possibilita que as práticas e experiências exitosas desenvolvidas no âmbito do Programa Residência Pedagógica retroalimentem as disciplinas teóricas e práticas que culminam nos estágios supervisionados, gerando

inovações no âmbito dos cursos de Licenciatura e mesmo nos próprios estágios curriculares.

Destarte, a adesão da URI ao Programa Residência Pedagógica reforça o empenho e o comprometimento da instituição com a formação docente e com a inserção dos licenciandos nas Redes de Educação Básica, a fim de oportunizar a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de caráter inovador e interdisciplinar, que contribuam na formação do licenciando e com a qualificação da Educação Básica.

Planejado sob esta égide, o Projeto Institucional “Residência Pedagógica URI: relação teoria e prática na formação profissional docente” conta com um Subprojeto Multidisciplinar, ao qual estão vinculados três Núcleos de Residência, nos Câmpus de Erechim, Frederico Westphalen e Santo Ângelo. O Núcleo de Erechim está composto pelos cursos de Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia; o núcleo de Frederico Westphalen contempla os cursos de Língua Portuguesa, Pedagogia e Matemática. Já o núcleo de Santo Ângelo está estruturado com os cursos de Educação Física e Matemática.

Cada Núcleo é formado por um Docente Orientador (professor da Universidade, responsável pela orientação do estágio dos acadêmicos residentes e também por estabelecer relação entre teoria/prática), Preceptor (professor da escola de Educação Básica, que acompanhará os residentes na escola-campo) e Residentes (discentes com matrícula ativa em curso de Licenciatura que tenham cursado no mínimo 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período).

A partir da aprovação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica da URI, a Universidade foi contemplada com 85 cotas de bolsas remuneradas, sendo 72 para Residentes; 09 para Preceptores, 3 para Docentes Orientadores e 1 bolsa para Coordenador Institucional. Além das cotas de bolsas remuneradas, a Universidade também recebeu 18 cotas de bolsas para Residentes voluntários.

Conforme definido no Edital Capes 06/2018, o Programa Residência Pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do licenciando em ambiente escolar, objetivando a vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática.

O mesmo Edital ainda aponta que, durante e após a imersão, o Residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente.

Atendendo a esta orientação, o Programa Residência Pedagógica foi oferecido, perfazendo um total de 440 h desenvolvidas ao longo de um período de 18 meses. As escolas parceiras no câmpus de Erechim foram a Escola Normal José Bonifácio; o Colégio Estadual Professor Mantovani e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista. No câmpus de Frederico Westphalen as escolas partícipes do programa foram a Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju e a Escola Estadual de Ensino Médio Cardeal Roncalli. No Câmpus de Santo Ângelo as atividades do Programa RP foram desenvolvidas no Colégio Estadual Pedro II.

Finalmente, é importante destacar que as escolas participantes do Programa Residência Pedagógica foram indicadas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), de acordo com critérios pré-estabelecidos pela própria SEDUC. O Memorando DEB/DP nº 72/2018, exarado do Departamento Pedagógico da SEDUC/RS e enviado às Coordenadorias

Regionais de Educação - CRE's e Divisão Porto Alegre - DPA comunicou que coube às redes de ensino manifestar interesse em participar dos programas PIBID e RP, por meio de aceite pelo Secretário da Educação, das normas dos programas e na habilitação das escolas que poderiam abrigar os mesmos. O Memorando ainda especifica que, para definir quais as escolas seriam habilitadas, elencou-se três critérios: índice do IDEB; localização geográfica da escola; etapas de ensino que a instituição oferta. Logo, coube à Universidade adequar-se às escolas habilitadas.

A implementação do Programa: subsídios para a articulação teórico-prática dos residentes com a escola-campo

Após a aprovação do Projeto Institucional, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) iniciou a execução do Programa Residência Pedagógica em agosto de 2018 fomentado pelo Edital Nº 06/2018/CAPES.

Ainda em junho/2018 foram lançados o Edital nº 016/2018 para seleção de discentes Residentes e o Edital nº 017/2018 que selecionou Preceptores para o Programa Residência Pedagógica RP/URI. Estes Editais balizaram o perfil dos participantes do Programa RP na URI.

O desenvolvimento do Programa seguiu etapas planejadas para que o licenciando adquirisse subsídios para sua inserção nas escolas-campo, quais sejam:

I Preparação do Residente e dos Preceptores para participação no Programa - esta etapa contemplou ações que possibilitaram que o licenciando conhecesse a proposta pedagógica da escola-campo, bem como participasse de atividades cotidianas no contexto escolar. Também contemplou que esse conhecimento da realidade escolar da qual o licenciando se apropriou fomentasse a criação de Grupos de Estudos na Universidade, os quais aprofundaram discussões relacionadas às vivências e aos conhecimentos da BNCC.

II Orientação conjunta, ambientação do Residente na escola-campo e preparação do Plano de Atividades - a partir dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior e com o suporte do Docente Orientador e do Preceptor, por meio de reuniões de planejamento, estudos e troca de experiências, o Residente elaborou um Plano de Atividades, o qual contemplou atividades e materiais didáticos envolvendo as competências, conteúdos das áreas e objetos de estudo previstos na BNCC. Resultante desta etapa, o Plano elaborado definiu atividades e ações a serem implementadas nas escolas-campo, na etapa a seguir.

III Imersão na escola-campo - nesta etapa o Residente passou a acompanhar e realizar a regência em sala de aula, tutelado pelo Preceptor. O planejamento e execução de sequências didáticas, planos de aula, avaliações, bem como de outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem serviram de base para discussões, análises e compreensão dos aspectos formativos da profissão docente tanto inicial (do Residente) quanto continuada (do Preceptor).

IV Elaboração do Relatório Final - etapa em que o Residente produziu um relato sobre as atividades realizadas nas escolas-campo, cotejando teoria e prática, de forma a somar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua caminhada universitária e as vivências advindas da experiência no Programa Residência Pedagógica.

V Avaliação e Socialização - a última etapa envolve um Seminário Integrador, no qual as equipes diretivas das escolas-campo, professores das áreas, Docentes Orientadores, Preceptores e Residentes compartilharam as experiências propiciadas pela participação no Programa. Além disto, realizaram a avaliação enfatizando aspectos positivos e aspectos a serem melhorados, tendo em vista a continuidade do Residência.

Como forma de divulgar à comunidade os impactos gerados pelo Programa Residência Pedagógica, a Coordenação Institucional do RP/URI considera a publicação deste e-Book uma importante iniciativa para colaborar com a consolidação desta política pública, necessária e indispensável no contexto de formação docente inicial e continuada.

Ainda, destaca-se que Programa Residência Pedagógica da URI buscou promover o aperfeiçoamento do estágio curricular por intermédio da articulação com a pesquisa, integrando práticas educativas de caráter investigativo, multidisciplinar, extensivo e de aplicação de conhecimentos. Para tanto, além das atividades de observação, participação e regência, o estágio contemplou atividades de pesquisa e de extensão.

Considerações Finais

A inserção no Programa Residência Pedagógica por parte da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões faz parte de um conjunto de esforços institucionais que visam a melhoria da formação dos licenciandos. Sendo assim, o Residência Pedagógica é entendido como mais um importante espaço de integração entre universidade, escola e comunidade.

Ao mesmo tempo, a Coordenação Institucional do Programa RP/URI considera esta política pública como necessária para o fortalecimento da formação docente, a qual é primordial na constituição identitária do futuro professor. Entende-se que é por intermédio da observação, da participação e da regência que o licenciando irá se familiarizar com a realidade escolar, e poderá aplicar os conhecimentos adquiridos durante a licenciatura em situações de sua prática profissional docente, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica nos contextos escolares em que estiver inserido.

Enfatiza-se, ainda, que o Programa Residência Pedagógica promoveu o aperfeiçoamento no estágio curricular, oportunizando articulações com a pesquisa e a extensão; reflexões acerca dos saberes vivenciados, assim como conhecimentos e habilidades técnico-científicas que permitem não só transmitir, mas também reconstruir e até mesmo gerar novos saberes.

O Edital Capes nº 06/2018 serviu de alicerce para a construção de ações inovadoras no âmbito dos estágios curriculares, desafiando as universidades a repensarem a maneira como os mesmos são realizados e oportunizando o desenvolvimento de habilidades e competências exercidas na relação teoria-prática. Para finalizar, considerando as experiências propiciadas pelo Programa Residência Pedagógica aos licenciandos, aos residentes, aos preceptores, aos docentes orientadores e à comunidade, espera-se a continuidade desta política pública federal, de forma que outros licenciandos tenham a oportunidade de vivenciá-la.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP 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.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp88content/uploads/2018/04/resolucao_cne_cp222dedezembrode2017.pdf. Acesso em: 24 ago. 2019.

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>. Acesso em: 11 ago. 2019

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES.

Resolução nº 2373/CUN/2017. Institui a Política e Organização Institucional da URI para a Formação de Professores para a Educação Básica. Erechim, 2017.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES.

Resolução nº 2605/CUN/2019. Dispõe sobre o aproveitamento das atividades realizadas no Programa Residência Pedagógica da CAPES para os Estágios Curriculares Obrigatórios em Docência nos cursos de licenciatura da URI. Erechim, 2019.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE ERECHIM

Francine Fontana
Lurdes Casa
Micheli Santa Catarina
Denise Aparecida Martins Sponchiado

Introdução

Muito se tem discutido a respeito da formação do professor. Para exercer a profissão de docente na educação básica, não basta ter apenas a formação na área específica, é preciso buscar incessantemente o aprendizado e saberes necessários à prática educativa, juntamente com valores éticos e morais, para formar cidadãos capazes de produzir e construir sua própria identidade, isto é, ensinar e aprender com competência pedagógica.

O presente artigo tem como objetivo relatar a prática das bolsistas residentes do programa Residência Pedagógica, em uma escola pública do município de Erechim, apoiando-o em um referencial teórico, contribuindo assim para qualificar a formação inicial, a melhoria na formação docente, a prática na sala de aula bem como todos os aspectos que envolvem a docência.

O acesso regular do acadêmico residente diretamente vinculado ao contexto escolar possibilita conhecer a rotina da instituição, vivenciar e aperfeiçoar a formação docente, bem como analisar, elaborar e contornar questões sobre o cotidiano do trabalho educacional e pedagógico ali desenvolvido, assim como a formação prática para futuros professores, pois a melhoria da qualidade do ensino, também passa pela formação destes, propiciando nesse sentido a compreensão das complexidades e as dificuldades que ocorrem em situações específicas sobre a realidade das escolas. O programa Residência Pedagógica conta com a inserção do acadêmico bolsista nas escolas, dado que:

Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. (CAPES).

O programa acima citado contribui efetivamente para a formação profissional, pois proporciona ao acadêmico bolsista uma gama de conhecimentos tais como a oportunidade de visualizar e entender a realidade escolar, seu funcionamento, a relação estabelecida entre alunos, professores e família, além de possibilitar diversas aprendizagens com os professores regentes nas escolas. Aprendizagens estas, que são de fundamental importância para os acadêmicos bolsistas, pois contribuem para atingir a qualidade profissional em plenitude.

Garantindo um suporte teórico e contando com o apoio de docentes da instituição e da escola campo que auxiliam para uma melhor atuação na prática, os acadêmicos bolsistas possuem subsídios que os permitem atuar de forma consciente, prática e eficaz, contribuindo para a construção de um ensino de

qualidade e colaborando para a consolidação e inserção dos residentes nos espaços públicos, contanto também com a professora coordenadora do programa e a professora preceptora de forma que auxiliam essas práticas.

O processo de formação e aprendizagem desenvolvido adequadamente integra diferentes saberes profissionais, tais como, disciplina, currículo e experiências por meio da formação prática e a execução educativa e normativa da atividade escolar, assim o residente avançará na sua capacidade de dominar os saberes integrados à prática, correspondendo aos objetivos e métodos de habilidades de saber fazer e saber ser, desenvolvidos pela experiência cotidiana com os alunos. Assim como ressalta Tardif. (2002, p. 52):

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. [...] Nesse sentido, o docente é não apenas um prático mas também um formador. (TARDIF, 2002, p. 52).

O saber experiencial do residente contém um objetivo na formação profissional, já que a prática educativa possui uma teoria que a fundamenta, articulando-se de maneira inseparável no trabalho docente desenvolvido cotidianamente em sala de aula. A trajetória de formação construída com sucesso, traça a identidade profissional do professor na forma de construção de sua carreira docente, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, concebida como um processo de transformações que ocorrem em sua vida e o leva a atingir uma formação de qualidade, incorporando à sua prática uma adaptação à profissão com relação à realidade vivida, permitindo que os futuros professores revejam seus saberes, e avaliem, formando novos saberes constituídos pela prática cotidiana e sua própria história de vida.

Para Libâneo (2001), a escola mantém-se como uma instituição com conteúdo e métodos necessários para a democratização da sociedade, ela não detém o uso exclusivo da prática do conhecimento, a educação acontece em muitos lugares, na família, nos meios de comunicação, nas empresas, nos sindicatos, na rua, mas a escola tem um papel insubstituível, ela tem o compromisso de ajudar os alunos a pensar e construir elementos de compreensão e apropriação crítica da realidade. É fundamental que ela deixe de ser uma transmissora de informações e transformar-se em um ambiente de produção crítica da informação, possibilitando a competência do conceito da informação onde os alunos vão explorar a informação e analisá-la criticamente dando a ela um significado, procedendo dessa forma o aluno é capacitado a pensar de modo reflexivo e ter acesso ao conhecimento. Sendo indispensável a presença do professor para prover ou criar condições de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência orientando-os e atingindo então o objetivo de uma educação de qualidade.

Libâneo (2001) ainda ressalta que:

[...] a ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentais, desejos, de modo que tragam para a aula sua

realidade vivida. É nisso que consiste a ajuda pedagógica ou mediação pedagógica. (LIBÂNEO, 2001, p. 29).

Portanto, o professor precisa de uma formação que ajude o aluno a transformar-se em um sujeito crítico, pensante e que aprenda a usar o seu potencial, o seu pensamento crítico para construir e reconstruir conceitos, habilidades, valores e atitudes, investindo assim em uma perfeita combinação de assimilação e desenvolvimento de capacidade com a estruturação de pensamento, mediante as práticas de ensino pedagógicas do professor de promover o “ensinar a aprender a pensar”. Sendo uma ajuda necessária para o processo de aprendizagem, pois com ela o aluno chegará a aprender de maneira significativa os conhecimentos necessários para se desenvolver e compreender a realidade em que vive.

Para Cunha (2006) “A formação do professor tem sido entendida, por força da tradição, e ratificada pela legislação como atinente, quase que exclusivamente, aos saberes do conteúdo de ensino.” (CUNHA, 2006, p. 258).

Corroborando com esta afirmação, Veiga (2010) aponta que é importante mencionar, como exemplo de omissão, o teor do que dispõe o texto legal sobre:

[...] a visão reducionista do art. 66 da lei 9394/06, que situa a formação docente como preparo para o exercício do magistério superior nos níveis de pós-graduação, mestrado e doutorado. “Isso significa que a formação pedagógica continua ausente do currículo do docente da educação superior”. (VEIGA, 2010, p. 14).

Relativamente ao aspecto tradicional, a docência é compreendida como o agir do professor, que ensinava com base na sua experiência como aluno, inspirado na forma como foi ensinado por seus professores. Ressalta-se então, que atualmente é de suma importância refletir sobre a formação pedagógica do docente, a qual é colocada diante do cenário de pensar a formação de profissionais que atuam em uma sociedade do conhecimento. Segundo Freire (1996, p. 25), “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é a ação pela qual um sujeito dá forma, quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

A formação pedagógica do professor deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir-lhes examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho.

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, com a meta principal de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

A formação inicial e permanente do profissional de educação deve preocupar-se fundamentalmente com a gênese do pensamento prático pessoal do professor, incluindo tanto os processos cognitivos como afetivos que de algum modo se interpenetram, determinando a atuação do professor. (GIMENO, 1988, p. 61).

O domínio de conteúdos não é o bastante para o exercício da docência em qualquer nível. Os saberes e competências pedagógicas são elementos essenciais na capacitação própria e específica do professor. A ideia de que “aquele que sabe, sabe automaticamente ensinar” (GIMENO, 1988), embora ainda defendida por alguns, está sendo superada em razão das especificidades e complexidades do ato de ensinar e da aprendizagem. Ensinar e aprender, a partir de trabalhos de pensadores e teóricos, são hoje analisados como objetos de estudo de importantes teorias e investigados sob novas concepções e paradigmas, abrindo espaço para um repensar da prática pedagógica.

Como produção do conhecimento, o ensino propõe uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência, que agregam diferentes enfoques, cada um com seus respectivos pressupostos e particularidades. Segundo Behrens (2005, p. 56), “[...] uma prática pedagógica competente e que dê conta dos desafios da sociedade moderna exige uma inter-relação dessas abordagens e uma instrumentalização da tecnologia inovadora”.

As concepções tradicionais requerem ampliação no conceito de formação, bem como uma interação em teoria e prática docente, tendo também como foco a melhoria da educação e a extensão da formação acadêmica proporcionando ao residente experiência, compreensão e vivência no processo educativo.

O importante é que haja, também, por parte dos professores e alunos, a consciência da necessidade de desmistificar as ilusões criadas pelos interesses de uma minoria, procurando desvelar as contradições entre o que é o dia-a-dia de sala de aula e o ideário pedagógico acrítico e pretensamente neutro, muitas vezes internalizado pelos professores. (VEIGA, 1989, p. 162).

A realização de aptidões, conhecimentos e competências são variadas porque os professores procuram atingir diferentes objetivos no trabalho, na ação, na motivação, na organização de atividades e já é tempo do acadêmico em educação começar suas próprias práticas de ensino. E, é tendo por base tais perspectivas que o presente artigo traz à tona tais discussões com um aprofundamento teórico e seu relato de experiências das bolsistas residentes em uma escola campo.

Relato das experiências das bolsistas

Buscando o aperfeiçoamento das práticas e o desenvolvimento de atividades pedagógicas na escola, ressalta-se a importância de experiências do licenciando em campo, visando sua qualificação docente e metodológica. Como escrevem Darling e Hammond (2006) é de suma importância nos cursos de formação de professores, a prática dos estágios, ou seja, a inserção dos acadêmicos em escolas, pois possibilitam uma melhor relação entre a teoria e a prática.

As acadêmicas bolsistas desenvolveram atividades de monitoria, bem como: recreios dirigidos; auxílio em sala de aula; informática; reforço para os alunos com dificuldades de aprendizagem; atividades pedagógicas em datas específicas na escola, substituição de professores quando necessário, estágio supervisionado, dentre outros trabalhos que auxiliam a formação docente.

No recreio dirigido busca-se realizar atividades/brincadeiras de participação coletiva, onde os alunos enquanto se divertiam estavam aprendendo regras, aprendendo a ganhar e perder, bem como interagindo com os demais alunos da escola, contribuindo assim, para um melhor desenvolvimento e relacionamento destes.

Em sala de aula, presta-se um auxílio ao professor, com objetivo de contribuir em sua prática de forma eficaz, seja na hora de aplicar atividades, confeccionar trabalhos e principalmente, orientar e prestar ajuda aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

Pensando em envolver as tecnologias no meio educacional, foi realizado aulas de informática semanalmente, com todas as turmas de 1º ao 5º ano. Onde cada aula possuía um objetivo educacional, como matemática, onde se trabalha jogos educativos com cálculos, estratégias, entre outros; alfabetização, como jogos que incentivavam os alunos a leitura e a descoberta de letras e palavras, enfim. Trabalhou-se também com o português e artes, contemplando digitação nas produções textuais, desenhos, e outras atividades com o mesmo foco pedagógico.

Nas aulas de reforço escolar, a professora regente indica os alunos que precisam de um reforço e as residentes fazem uma lista de alunos por turma e suas respectivas dificuldades, logo elas dedicam parte do seu tempo para planejar essas aulas de reforço e posteriormente a isso, se retira os alunos com mais dificuldade da sala e realiza-se um trabalho mais aprofundado com eles, em outra sala separada, para que o foco se dê totalmente naquele alunos e na sua dificuldade

Quando a escola desenvolve algum projeto ou se trabalha alguma data comemorativa, realizam-se atividades pedagógicas junto com os alunos, como no dia do estudante, que foram realizadas oficinas de dança, artes, atividades esportivas; no mês de junho realizou-se atividades relacionadas ao tema “junino”; bem com projetos de higiene, contações de histórias ao ar livre ou em sala de aula, dentre outras atividades.

No período em que as acadêmicas realizam os estágios, é o momento em que se coloca em prática tudo que foi estudado no decorrer da graduação. Como corroboram Pimenta e Lima (2004), os estágios supervisionados oportunizam o acadêmico de aproximar-se da realidade profissional com que futuramente irão trabalhar, ampliando sua visão, conceitos, saberes e posturas sobre a identidade docente. Porém, sabe-se que a teoria não abrange a todos os desafios da docência. Na prática, as acadêmicas encontram nos alunos, grandes dificuldades com relação a problemas de aprendizagem e comportamentais. Sobre esse aspecto, Alves (2007), escreve que a aprendizagem pode ser determinada como uma transformação no comportamento do sujeito, devido suas experiências.

Sendo assim, encontra-se alunos com uma grande desestruturação familiar, que na maioria dos casos estão inseridos em meios socioculturais que não são tão favoráveis para o bom desenvolvimento da criança. Logo, elas herdaram atitudes e comportamentos que vivenciam no dia a dia, bem como imitam ou querem ser iguais aos adultos com que convivem, esses fatores influenciam diretamente para a constituição dos alunos e, também para o modo com que vão se portar na escola, diante de determinadas situações, enfim, o que aprendem em casa, levam para a vida. Como descrevem Dessem e Polonia (2007), afirmando que a família é o primeiro contato de socialização das crianças e que esta serve como exemplo principal de influências, padrões e modelos, que irão seguir. Ainda, para os autores: “Ela tem, portanto, um impacto significativo

e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais.” (DESSEM e POLONIA, 2007, p. 22).

Considerando-se a aprendizagem um processo contínuo, com base nas experiências familiares, sociais, e culturais, os sujeitos acabam levando essa bagagem aprendida e vivenciada para o ambiente escolar e, muitas vezes apresentam comportamentos inadequados, o que interfere de forma direta em sua aprendizagem. Por isso, Vygotsky (1984), pontua que:

A educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e conseqüentemente o comportamento da criança na escola. (VYGOTSKY, 1984, p. 87).

Na perspectiva de Vygotsky (1991) “a aprendizagem é o resultado da interação dinâmica entre a criança com o meio social” no qual ela representa o pensamento e linguagem que vivencia no meio em que vive.

Estando os problemas de aprendizagem relacionados justamente aos problemas comportamentais observados em aula, estes acabam refletindo na dificuldade de escuta, leitura, escrita, raciocínio, convivência, entre outros aspectos fundamentais para o desenvolvimento pleno dos sujeitos. O que por vezes, acaba dificultando o trabalho das residentes, pois se perde muito tempo chamando a atenção, explicando que determinados comportamentos não são aceitos na escola, bem como muitas das atividades planejadas para um dia de aula não são aplicadas, devido o tempo que se perde durante a aula por causa da indisciplina apresentada pelos alunos.

Contudo, apesar de todos os desafios enfrentados no decorrer da prática, as acadêmicas conseguem realizar um trabalho positivo. Pensando nisso se ressalta a importância da realização dessas atividades, mesmo em meio aos desafios presentes, pois dessa forma oportuniza possibilidades e aprendizagens docentes e profissionais.

Considerações Finais

Ao analisar as discussões realizadas durante a realização do programa residência pedagógica na escola campo, destacamos que a experiência tem sido muito enriquecedora, uma vez que possibilita o contato com a realidade escolar e com a prática na sala de aula, fazendo com que venha, desde já, conhecer as dificuldades, os desejos dos alunos e poder proporcionar a experiência da docência.

O programa residência pedagógica é de suma importância para os acadêmicos dos cursos de formação de professores, pois possibilita que estes possam fazer uma relação bem nítida da teoria com a prática docente.

Destaca-se os bons resultados encontrados na realização das práticas pedagógicas desenvolvidas no programa, desde na contribuição do processo de ensino aprendizagem dos alunos, quanto para a formação docente e profissional das acadêmicas.

Pode-se relacionar as teorias aprendidas durante o decorrer do curso de Pedagogia com as práticas vivenciadas na escola parceira do programa.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. V. **Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico**. Vila Velha- ES: ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>
Acesso em: 18 ago. 2019.

CUNHA, M. I. **Verbetes**: formação inicial e formação continuada. Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: MEC/INEP, 2006.

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-Century Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v 57, p. 1-15, 2006.

DESSEN, M. A; POLONIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, n. 17, v.36, p.21-32, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GIMENO, J. **El currículum**. Uma reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1988.

LIBANEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

VEIGA, I. P. A; VIANA, C. Q. Q. (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas SP: Papyrus, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S.A. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO: ESCRITOS DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA URI-ERECHIM

Ana Paula Silva Noronha
Karla Michele Demarchi Fuzinato
Denise Aparecida Martins Sponchiado

Introdução

O objetivo central deste artigo é o de apresentar aos leitores, de forma reflexiva, alguns aspectos significativos a respeito do Estágio Curricular Supervisionado, realizado no 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista, situada no Bairro Bela Vista da cidade de Erechim/RS, a partir de uma abordagem teórico-prática do Programa de Residência Pedagógica (PRP) - Formação de Professores e Interdisciplinaridade no Contexto Escolar, tendo em vista a aproximação entre universidade e escola.

Para a sua organização e estruturação, além dos conhecimentos construídos ao longo da formação acadêmica, fez-se uso de aporte teórico-metodológico, com a devida seleção de autores que tratam da abordagem aqui explicitada. Entre as referências, destacam-se: relatório “Residência Pedagógica: traçando saberes”, de autoria da estagiária Karla Michele Demarchi Fuzinato (2018); artigo “A relação teoria e prática na Residência Pedagógica”, de Maisa Pereira Pannuti (2015); dissertação de Mestrado, intitulada “Estudos sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre universidade e escola”, de Marina Lopes Pedrosa Poladian (2012); artigo “Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente”, de Luciana Laureano Costa e Helena Amaralda Fontana (2015). Nesse sentido, o percurso metodológico reúne aspectos de caráter bibliográfico e descritivo, com registro de considerações e reflexões sobre o Estágio Curricular em Docência e a respeito do PRP.

Estágio Supervisionado / Residência Pedagógica

Os Estágios Curriculares Supervisionados constituem uma oportunidade de o acadêmico se aproximar da realidade profissional com a qual futuramente trabalhará, o que lhe proporciona ampliação de conhecimentos, vivências correlacionadas ao embasamento teórico que fundamenta sua formação acadêmica, bem como práticas diversificadas e novos métodos, imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem escolar.

De acordo com Pannuti (2015), a inserção dos acadêmicos no cotidiano da escola possibilita-lhes diferentes experiências em situações reais de aprendizado, nas quais os professores utilizam seus conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, os princípios que regem o processo de ensino e de aprendizagem, além de didática e metodologia adequadas a cada nova circunstância em sala de aula. Isso, portanto, representa aos acadêmicos, de modo especial, do Curso de Pedagogia, uma oportunidade para aprender a

aprender, assim como aprender para mediar a construção de saberes, integrando, assim, as dimensões teoria e prática.

Para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado em Docência, realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista, inicialmente, foi necessário refletir sobre a prática docente e sobre a realidade escolar, para, a partir disso, elaborar um planejamento de atividades a serem desenvolvidas durante o período de vinte e cinco dias letivos com o 5º ano, turma A. Convém ressaltar que o referido planejamento comumente é produzido semanalmente, sob orientação de professoras que se responsabilizam pelas disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Filosofia e Educação Física. (FUZINATTO, 2018).

Relevante considerar que o planejamento é basilar tanto para o processo administrativo quanto docente da escola, pois, por intermédio dele é que se evidencia a realidade, como também são avaliados os percursos metodológicos. Ademais, são previstas ações a serem tomadas, com a constante (re)avaliação do processo ao qual o planejamento se destina.

Sob essa ótica, o planejamento do referido estágio foi elaborado a partir de princípios e metas constantes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, construído com base em concepções teóricas e com a participação coletiva e integrada dos docentes. É, pois, o planejamento que estabelece os princípios norteadores da prática educativa e o funcionamento da escola. (FUZINATTO, 2018).

Ao se referir ao estágio, no curso de formação acadêmica, Silva e Miranda (2008, p.17) afirmam:

[...] nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação, que permitem questionar as práticas e, ao mesmo tempo, pôr as próprias teorias em questionamento, uma vez que são explicações sempre provisórias da realidade.

Para a autora, ao ser considerado atividade de pesquisa, o estágio viabiliza a aproximação do acadêmico à escola, dando a ele oportunidades de desenvolver posturas e habilidades de um pesquisador que busca compreender os fatores determinantes da realidade escolar e propor projetos de ação.

Em conformidade com Fuzinato (2018), não se pode deixar de considerar que o aluno é o protagonista principal do Estágio Supervisionado. Logo, saber lidar com suas emoções e aprendizagens lógicas é uma tarefa complexa para o professor que ministra aulas. No entanto, um desafio que se transforma em aprendizado contínuo na prática docente. Desse modo, todo educador que deseja adequar sua prática pedagógica à teoria deve desenvolver atividades que envolvam os alunos de forma integrada. Ou seja, o professor deve orientar o seu fazer docente para que, por meio deste, seja possível criar, no ambiente escolar, condições para o desenvolvimento da expressividade, da emoção, da personalidade e do pensamento criativo.

Nessa perspectiva, infere-se que a produção de saberes a partir da prática não se configura em um processo linear, uma vez que envolve reflexão, análise, problematização, além do enfrentamento de dúvidas e incertezas. Trata-se, pois, do movimento dialético do conhecimento que compreende o momento da ação (prática constituída) e da reflexão (prática modificada). Em situação de Estágio Supervisionado, esse movimento ocorre quando o estagiário, ao interagir com a dinâmica da sala de aula e enfrentar os desafios do cotidiano escolar,

reconsidera a teoria. Todavia, esse repensar não é para confirmar os pressupostos teóricos, mas sim, para confrontá-los com a realidade que abrange aspectos históricos, culturais e sociais. Isso resulta em reflexão, podendo gerar ações válidas e pertinentes ao crescimento pessoal e profissional. (SILVA; MIRANDA, 2008).

Para que isso se efetive, os professores orientadores do Estágio Curricular Supervisionado devem agir com muita cautela, para que não haja uma banalização, nem mesmo sejam criados equívocos quanto às possibilidades de realização de pesquisas no estágio. Todo cuidado é necessário para que essa alternativa não se transforme em mais um modismo educacional. Em relação a esse aspecto, Silva e Miranda (2008, p. 35) asseveram: “no embate com a realidade, o professor-orientador e os estagiários-pesquisadores, de abrangência da investigação e da intervenção, podem se modificar de acordo com o contexto e o momento de cada instituição, assim como o objeto a ser desvendado.” Dessa forma, cabe ao professor-orientador fazer uso das múltiplas estratégias de ensino-aprendizagem e recorrer a diferentes modalidades de pesquisa, tais como: pesquisa-ação, pesquisa-participante, estudo de caso, pesquisa documental e bibliográfica, dentre outras.

A realização do Estágio Supervisionado em Docência, no decorrer de vinte e cinco dias letivos, consolida a ideia de que o mesmo constitui um processo formativo, pois, durante esse período, pôde-se sentir, na íntegra, o que é ser docente. A vivência com alunos em sala de aula possibilita, desse modo, a compreensão efetiva da inter-relação entre prática e teoria.

Residência Pedagógica e Formação de Professores

A Residência Pedagógica apresenta algumas características específicas que lhe conferem um caráter diferenciado em comparação às demais ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. No PRP, além da carga horária ampliada para a realização das práticas nas instituições de ensino, os acadêmicos também dispõem de um horário quinzenal, isto é, duas horas de supervisão da prática que ocorre em grupo, sob orientação e responsabilidade de um professor supervisor. Tais características reforçam a importância da dimensão coletiva e integrada no processo de formação. (NÓVOA, 1992, apud PANNUTI, 2015). No momento da supervisão, os acadêmicos apresentam uma série de temas, experiências, percepções e dúvidas a respeito da prática vivenciada nas escolas, o que pode ser compartilhado pelo grupo e enriquecer a prática pedagógica.

Ao se colocar em evidência a busca pela aproximação da teoria à prática como um dos eixos norteadores do Curso de Pedagogia, descrita tanto no Projeto Pedagógico quanto nas próprias escolhas didáticas de organização de currículo, verifica-se a relevância do Programa de Residência Pedagógica para a formação acadêmica. Ao promover a inserção do acadêmico no ambiente escolar, de modo especial, em atividades de regência de sala de aula, como é o caso do estágio, o referido Programa insere-se em um contexto que favorece a sua realização, como também amplia potencialidades dos estudantes durante a formação acadêmica.

Poladian (2014) destaca que o PRP foi implantado em 2006, na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) - Campus Guarulhos, região

metropolitana da cidade de São Paulo, juntamente com o Curso de Pedagogia que iniciou suas atividades nesse mesmo ano. Segundo a autora, a partir da criação do PRP, iniciativas inovadoras e bem-sucedidas vêm sendo propostas em algumas universidades e em cursos que repensam o lugar do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial.

O universo acadêmico tem buscado instituir dinâmicas que tornem suas realizações significativas e gerem aproximação entre a prática da docência e os fundamentos teóricos que a embasam. O PRP desenvolvido pela UNIFESP - Campus Guarulhos, assim como em demais instituições, tem criado, portanto, condições para a aproximação entre os espaços formativos da escola e da universidade na formação inicial de professores em Pedagogia.

No que tange a esse enfoque, Bondia (2002) argumenta que o saber da experiência resulta da relação entre o conhecimento e a vida humana. Todavia, essa relação não consiste em uma simples aproximação do conhecimento a ser utilizado na vida, mas sim, em uma elaboração que faz ou não sentido para quem passa pela experiência. É por essa razão que se pode dizer que duas pessoas que vivem o mesmo conhecimento não adquirem a mesma experiência, uma vez que esta é subjetiva e individual, isto é, impossível de ser repetida.

Nesse sentido, um dos aspectos mais complexos da formação de professores parece ser proporcional aos professores em formação, uma vez que ambos exigem experiências, por meio das quais tanto acadêmicos quanto professores possam integrar seus conhecimentos e articulá-los à prática docente. Para que isso efetivamente ocorra, de acordo com Darling-Hammond (2006 apud PANNUTI, 2015), não se pode deixar de considerar os critérios que fundamentam os Programas de formação, a saber:

- a) visão clara a respeito do que significa uma educação de qualidade;
- b) padrões bem definidos para avaliar a prática pedagógica;
- c) currículo sólido;
- d) vasta experiência de campo (estágio);
- e) uso de casos e pesquisas em geral para sala de aula;
- f) estratégias bem definidas para ajudar os professores em formação a usar seus conhecimentos teóricos a respeito de como ensinar;
- g) estreita relação entre a universidade e as escolas que servirão como campos de estágio para os professores em formação.

Consoante Poladian (2014), a aproximação entre a teoria e a prática evidencia o foco de discussão de muitos estudiosos que defendem uma maior articulação e integração entre universidade e escola, já que ambas estão embutidas de saberes igualmente importantes e complementares à constituição e formação humana. Sendo assim, cada vez mais, torna-se válido o exercício da profissão na construção de um conhecimento prático-profissional que nem sempre se faz presente nas teorias existentes.

Desse modo, depreende-se que, na atuação docente, não basta apenas conhecer muitas teorias para ser um bom professor; é necessário saber quando utilizá-las, como, e acima de tudo, reelaborá-las constantemente, para solucionar os problemas que são impostos cotidianamente na prática de sala de aula.

Sob esse prisma, pode-se afirmar que a formação de professores não deve ocorrer sob o ponto de vista individual, o que acabaria por reforçar o isolamento profissional e a ideia de que caberia a esses profissionais o mero papel de

transmissores de um conhecimento já pronto, imposto a eles. (NÓVOA,1992 apud PANNUTI, 2015). À vista disso, enfatiza-se a importância de uma formação diferenciada, com a criação de oportunidades para a troca de experiências e de conhecimentos entre os professores.

Os Programas de formação, a exemplo do PRP, visam ao desenvolvimento de estudos mais aprofundados que permitem aos acadêmicos a discussão de concepções teóricas e de posições epistemológicas, tendo em vista as contraposições no campo do conhecimento. São justamente essas oportunidades que contribuem para uma formação sólida a qual ajuda os professores em formação a compreenderem os desafios desta contemporaneidade, para melhor administrarem as circunstâncias cotidianas da sala de aula.

Interdisciplinaridade no Contexto do Estágio

A busca pelo novo sempre é acompanhada por dúvidas. Por conseguinte, estas devem ser testadas, isto é, experimentadas quando se deseja fazer algo diferente, o que caracteriza a interdisciplinaridade, uma vez que esta compõe-se de um trabalho que valoriza o velho e associa a este o novo. Isso significa interligar os conteúdos e atividades, sem deixar que uma disciplina seja desvinculada da outra. Dessa forma, a interdisciplinaridade promove uma melhor convivência entre os professores, alunos e famílias. Portanto, ser interdisciplinar é ter uma postura que busque o conhecimento mais prazeroso do conteúdo. (FUZINATTO, 2018).

No discurso pedagógico, a interdisciplinaridade geralmente é concebida como uma prática de interconexão das disciplinas. Segundo ponto de vista defendido por Maigain (2008), a interdisciplinaridade põe em obra processos de aprendizagem integradores e visa à aquisição de saberes estruturados, transferíveis e atualizáveis na ação. Sob essa lógica, a construção de um modelo interdisciplinar implica na emancipação da abordagem disciplinar que se volta a uma abordagem de normas ou mesmo pré-conceitos fixados pelos paradigmas de uma disciplina em particular.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade escolar visa à elaboração de uma representação fundada não em critérios próprios de uma ou outra disciplina específica, mas em critérios negociados em função de projeto teórico e, por vezes, prático. De acordo com essa perspectiva, as disciplinas não são mobilizadas segundo os seus objetivos próprios e distintos; ao contrário, estão a serviço de uma representação interdisciplinar ligada a um determinado objeto tratado.

Segundo estudos desenvolvidos por Mangain (2008), na maioria dos casos, em situação escolar, a intenção interdisciplinar é dupla, isto é, simultaneamente cognitiva e metodológica. Lück (2002, p. 20) complementa essa ideia, enfatizando que “o enfoque interdisciplinar, no contexto da educação manifesta-se, portanto, como uma contribuição para a reflexão e o encaminhamento de solução às dificuldades relacionadas à pesquisa e ao ensino.”

Pelas ideias dos autores, percebe-se que o professor se encontra na linha de frente do processo interdisciplinar. Logo, a ele cabe a responsabilidade de rever conceitos, redimensionar ações, bem como avaliar e testar conhecimentos

teóricos e práticos, tendo em vista a construção de uma nova realidade educativa.

Destarte, é preciso agir para que o tempo esteja a favor da ação docente. Igualmente, para que a bagagem do conhecimento seja, cada vez mais, enriquecida pelas vivências cotidianas e para que se tenha, de forma progressiva e contínua, uma maior segurança para o trabalho com o grupo de alunos. Sendo assim, o trabalho não apenas coletivo, mas fundamentalmente coletivo entre professores de todas as disciplinas e alunos é essencial para a construção de uma nova postura diante da aprendizagem. Ou melhor, é preciso agir para que a educação seja cooperativa e dialógica, capaz de unir professores e alunos no dinâmico processo de aprender-ensinar-aprender. Para tanto, é necessário que a mediação se faça presente nas relações cooperativas e dialógicas, a fim de qualificar o processo educativo. (FUZINATTO, 2018).

Importante destacar também que o pensar e o agir interdisciplinares se apoiam no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é, em si mesma, completa. Ademais, é pelo diálogo com outras formas de conhecimento que surgem novos desdobramentos na compreensão e interpretação da realidade, como também de sua representação. Enfim, a interdisciplinaridade se estabelece, conforme argumenta Lück (2002), a partir da necessidade de uma contínua interinfluência entre teoria e prática, pois estas se enriquecem reciprocamente.

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a interação e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos amplos globais da realidade atual. (LÜCK, 2002, p. 64).

Na prática docente, de modo especial, no período de estágio, o enfoque interdisciplinar consiste em um esforço pela busca de visão global da realidade como superação das impressões estáticas e do hábito de um pensar fragmentador e simplificador da mesma. Este enfoque responde a uma necessidade de transcender a visão mecanicista e linear do planejamento e estabelece uma visão globalizada que enxerga a realidade, bem como o seu movimento, constituídos por uma tela dinâmica de inter-relações. Sob tais pressupostos e de acordo com apontamentos de Lück (2002), o planejamento interdisciplinar visa estabelecer o sentido de unidade que ultrapassa as impressões fragmentadas e o hábito de pensar e de se expressar por pares de opostos, como condição e resultado final do processo de produção do conhecimento.

Para o referido autor, o desenvolvimento da ótica interdisciplinar se assenta nos sentimentos de pluridimensionalidade e complexidade da realidade que, além de sua origem, correspondem às múltiplas representações em diferentes áreas e teorias. A compreensão desse fator favorece a percepção da realidade social em qualquer contexto, inclusive o escolar.

Outrossim, como a realidade de cada grupo social é distinta, e os projetos de sociedade se apresentam múltiplos e até mesmo em conflito mediante a perspectiva interdisciplinar, é possível fazer emergir suas múltiplas faces e confrontá-las. Além disso, é viável estabelecer relações de diálogo entre as mesmas como forma de transformação da prática escolar.

Desenvolver, portanto, a interdisciplinaridade no estágio implica admitir a ótica pluralista das concepções de ensino, compreendendo a realidade escolar, a fim de que suas limitações sejam superadas. Ou seja, reconhecer que “a ordem da ação não está presidida por um só critério, não é perfeita; é produzida pela confrontação de pontos de vista num diálogo permanente, que pressupõe a presença de valores por vezes incompatíveis.” (NOVAES, 1992 apud LÜCK, 2002, p. 14). Com base nessa elucidação e considerando o quanto o enfoque interdisciplinar pode fazer a diferença no planejamento do estágio, torna-se pertinente acrescentar: “No campo do ensino, a interdisciplinaridade constitui condição para a melhoria da qualidade do ensino mediante a superação contínua da sua já clássica fragmentação, uma vez que orienta a formação global do homem.” (LÜCK, 2002, p. 71).

Considerações Finais

O Estágio Curricular Supervisionado, sem sombra de dúvida, configura, na vida acadêmica, um momento de estudo, reflexão e aprendizado sobre a prática no contexto escolar. Desse modo, compreende-se que a realização do mesmo constitui um processo desafiador e reflexivo. É em sua vivência, portanto, que são percebidas as demandas escolares e a importância de se buscar sempre novas estratégias de aprendizagem. A oportunidade de executar e compartilhar novas experiências, como também adquirir novos conhecimentos é extremamente válida e importante para o exercício da prática educativa.

Repensar, discutir e se dar o direito de vivenciar práticas pedagógicas é o grande desafio do Programa de Residência Pedagógica. Um desafio que se soma a outros igualmente valorosos, como rever conteúdos apreendidos há algum tempo, prender a atenção dos alunos e fazê-los participar das aulas por meio da exposição/mediação dos conteúdos.

Durante os vinte e cinco dias de realização do Estágio Curricular Supervisionado, apesar de se verificar, muitas vezes, que os alunos expressavam tristeza e fome, carregavam problemas familiares ou se ausentavam em decorrência de brigas e bullying entre os colegas, pôde-se perceber o entusiasmo que eles têm de ir à escola e de interagirem nas aulas.

Uma das atividades pedagógicas realizadas no decorrer do estágio que ilustra a importância do caráter interdisciplinar diz respeito ao uso do Laboratório de Informática. Tendo como suporte recursos tecnológicos, foram apresentadas diferentes formas de relevo da superfície terrestre, mais precisamente o relevo do Brasil. Os alunos, após leituras, trocas de ideias e esclarecimentos, construíram, em grupos, cartazes sobre o relevo, apresentando seus trabalhos aos colegas em seminário de socialização.

Atividades que integram diferentes áreas do conhecimento, a exemplo da explicitada, que articulou conhecimentos de Ciências Humanas e de Linguagens e seus Códigos, estimulam os alunos a criar, recriar e interagir, fugindo, assim, do modelo tradicional de aula. Nesse sentido, todo educador que deseja adequar suas práticas pedagógicas às teorias deve desenvolver atividades que envolvam os alunos de forma integrada, isto é, deve orientar sua prática com o intuito de desenvolver a criatividade, a análise e o posicionamento crítico-reflexivo de seus alunos.

Ao findar este artigo, é relevante considerar que a execução do estágio possibilita o conhecimento dos aspectos diferenciais do Programa de Residência Pedagógica. Vinculado ao Curso de Pedagogia, o PRP abre espaço para a cooperação mútua, tais como intercâmbio entre docentes das escolas e pesquisadores da universidade, bem como a compreensão das demandas dos acadêmicos.

A associação do estudo do aporte teórico à prática vivenciada traduz, neste artigo, a inferência de que o Programa de Residência Pedagógica é uma experiência exequível que pode servir de referência a outras instituições e aprimorar a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados no que diz respeito a amadurecimento intelectual e comprometimento com a realidade educacional.

Considera-se, portanto, que o estágio por intermédio do PRP contribui para a superação do medo e das incertezas que se manifestam antes de se enfrentar um novo desafio, isto é, antes do desenvolvimento das aulas. Sendo assim, o estágio é uma excelente oportunidade para os acadêmicos tornarem-se mais corajosos e aptos ao trabalho profissional educativo.

REFERÊNCIAS

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [on-line], n.19, p. 20 - 28, 2002.

COSTA, Luciana Laureano; FONTOURA, Helena Amaral da. Residência pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. **Revista @mbiente educação**, v. 8. n. 2, p. 161-177, jul./dez. 2015.

FUZINATTO, Karla Michele Demarchi. **Relatório Residência Pedagógica: traçando saberes.** URI - Erechim, 2018.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia Intersisciplinar: Fundamentos Teórico-metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MAINGAIN, Alain, DUFOUR, Barbara, FOUREZ, Gérard. **Abordagens Didáticas da interdisciplinaridade.** Lisboa: Instituto Piaget / Horizontes pedagógicos, 2008.

PANNUTI, Maísa Pereira. A relação teoria e prática na residência pedagógica. *In: XII Congresso Nacional de Educação EDUCERE, Anais.* [...] Curitiba, 2015.

POLADIAN, Mariana Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre universidade e escola na formação de professores.** 2014, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

SILVA, Lázara Cristina; MIRANDA Maria Irene. **Estágio Supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Bruno Ficanha Basso
Carla Rosane Pigatto
Kelly Boeno
Lia de Paula da Silva

Introdução

O presente artigo é oriundo de pesquisas realizadas pelos acadêmicos no Programa de Residência Pedagógica da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen/RS. O Programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e visa proporcionar o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a inserção do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu Curso. (BRASIL, 2018).

Esta é uma oportunidade de aliar a prática à teoria de uma forma mais significativa para os acadêmicos, pois além das observações em sala de aula, possibilita o conhecimento dos documentos legais que norteiam o cotidiano escolar, bem como as práticas pedagógicas, o convívio com os profissionais e alunos da escola, para que assim possam realizar um planejamento concernente com a realidade da mesma.

O acadêmico é acompanhado/supervisionado, tanto na Universidade, quanto na escola, compartilhando os conhecimentos e a prática com o grupo e, assim, enriquecendo este processo. Antônio Nóvoa, em entrevista por e-mail a Paola Gentile (2001, p. 01), afirma “o potencial formador de cada um depende das ponderações feitas com os colegas, com quem está sendo observado e com o supervisor”.

Esta troca é muito importante também para a escola e para a universidade, pois as aproxima, as une. Em concordância, Poladian (2019, p. 07) em seu escrito sobre o Programa de Residência Pedagógica destaca:

[...] a parceria entre a universidade e a escola deve ser destacada, já que ela permite que a problematização das práticas seja feita coletivamente por um grupo de alunos, permeada pelo aporte teórico trazido pelo professor da universidade nas discussões, também ele, conhecedor do contexto de uma determinada escola.

O Programa de Residência Pedagógica neste intuito oportuniza, através do estágio curricular, construir um ambiente de aprendizagem aliando teoria e prática no processo de formação dos professores, pois “[...] o estágio permite também ser um canal produtivo entre Universidade e a Educação Básica, reconhecendo, por um lado, a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade.” (GIROTTO; CASTRO, 2013, p. 178).

E neste sentido possibilita ao acadêmico em formação a vivência da profissão para que a teoria possa obter significado, através de um olhar crítico sobre a realidade do cotidiano escolar e, assim, ampliar o conhecimento obtido na universidade.

Nesta perspectiva, Costa e Fontoura (2015, p.163-164) enfatizam que:

Entendemos que o período inicial da docência não apenas significa um momento de aprendizagem do ofício de ensinar, em função do contato com alunos. Significa, também, um importante momento de socialização profissional, da inserção na cultura escolar.

Desta maneira, o presente estudo destacará a importância do Programa Residência Pedagógica, para a formação acadêmica do licenciado, bem como as contribuições e aproximações entre Universidade e Educação Básica, tornando estes espaços laboratórios de conhecimentos, vivências práticas e teóricas para a formação inicial dos professores.

O Programa de Residência Pedagógica e a Formação do Profissional Docente

A docência é um desafio que requer muitas competências e habilidades. Competências e habilidades que se estabelecem através de ações, reflexões, diálogos, promovendo o enlace entre teoria e prática no ambiente escolar e acadêmico. A práxis educativa deve ocorrer tanto na formação inicial, quanto na continuada, uma vez que é na efetivação desta relação, de teoria e prática, que se ressignifica a teoria apreendida durante a formação, compreende-se os problemas vivenciados em sala de aula, para assim buscar a melhor forma de resolvê-los. (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

Para tanto, a formação de docentes deve aliar a teoria à prática para que os acadêmicos, além de dominá-las saibam aplicá-las. “Teoria e prática são duas dimensões complementares da prática educativa”. (CARVALHO, 2019, p. 07). A teoria é formulada a partir da prática. Por sua vez, a prática é a teoria aplicada. A teoria não é diferente na prática, uma vez que se aplicada de forma correta, torna-se fundamental para que o acadêmico tenha um aparato em suas primeiras experiências não as tornando traumatizante. Nesse aspecto, “a possibilidade de ter contato com a prática profissional e discuti-la durante o período de formação inicial, de modo a construir bases teóricas que embasem uma ação futura.” (POLADIAN, 2019, p. 04).

Colaborando com esta afirmação, Veiga e Viana (2012, p. 20) aventam que a “prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação.” Desta forma, torna-se pertinente a imersão de professor durante a formação inicial em seu futuro espaço de atuação, ou seja, a instituição escolar, para que assim possa apropriar-se do meio escolar, construindo e elaborando conhecimentos acerca da realidade e possibilidades de atuação pedagógica.

A partir de tal concepção e tendo em vista a articulação de teoria e prática, que o Programa de Residência Pedagógica tem por objetivo:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018)

Neste sentido, o Programa de Residência Pedagógica, proporciona um aparato muito maior do que os estágios obrigatórios, tendo em vista que a inserção dos acadêmicos na escola ocorre muito antes da elaboração e aplicação dos planos de aula. E, assim, possibilitando conhecer o espaço, os profissionais e os alunos com mais propriedade, contando com a presença importante de supervisores (tanto na universidade, quanto na escola campo), também com o grupo de colegas que participam do programa para compartilhar experiências e dividir angústias. O que ocorre, em muitas situações é que, “[...] os alunos que realizavam o estágio obrigatório encontravam-se solitários, aprendendo o ofício através do ensaio e erro, sem condições de estabelecer relação entre teoria e prática.” (CARVALHO; COSTA, 2010 apud CARVALHO, 2019, p.10).

Da mesma maneira que o programa traz grandes contribuições aos acadêmicos, traz também à universidade e à escola. O cotidiano da escola normalmente distancia-se das aulas e do currículo, estritamente acadêmico, que é planejado e desenvolvido nas universidades. (POLADIAN, 2019). Tal atuação, ativa a possibilidade de aproximá-las, de forma a inserir a teoria aprendida na universidade para o interior da escola e, por sua vez, levar a realidade escolar para discussões na universidade.

Parafraseando esta afirmativa, Veiga e Silva (2012) mostram em seus debates acerca da formação docente, a importância da aproximação da Universidade e escola, pois ambas têm papéis decisivos na constituição de profissionais competentes e qualificados para a prática pedagógica em sala de aula.

Com isso, o Programa Residência Pedagógica, torna-se um importantíssimo movimento de ressignificação da educação brasileira, pois este contempla o debate acerca da formação, do currículo, da relação entre ensino e aprendizagem e de uma articulação entre teoria e prática, sendo estes fundamentos necessários para a formação inicial de professores. (VEIGA; SILVA, 2012).

Para as autoras citadas, com a implantação do programa nas Universidades e escolas, se tem muito a ganhar, pois os “futuros professores compreenderão o contexto da escola e da sala de aula, por meio do contato com essas realidades durante a formação inicial e continuada”. (VEIGA; SILVA, 2012, p. 9). Tal sistemática possibilita, assim, a preparação para exercer a futura profissão docente, sabendo e contextualizando a realidade das escolas brasileiras.

Vivenciar a realidade do cotidiano escolar propicia aos acadêmicos o estabelecimento de uma relação e construção de conhecimento com os professores da escola, pois o estágio proporcionado pelo programa permite partilha de saberes e aprendizagens entre os envolvidos. A partir de tal concepção, Giroto e Castro, (2013, p. 179), ressaltam:

A inserção na realidade deve proporcionar a possibilidade de um olhar mais centrado e profundo sobre a complexidade que se instaura em torno

do processo de ensino e de aprendizagem que se desenvolve na realidade educacional, impelindo os alunos estabelecerem, em torno dessa 'prática', um exercício de reflexão que contribua, por um lado, para a compreensão de tal realidade, e, por outro, para a apropriação de novos conhecimentos a partir da realidade da escola.

O Programa oferece uma aproximação entre escola e universidade permitindo que o acadêmico já esteja em contato com a escola na qual irá realizar o estágio curricular, a fim de aproximá-lo do cotidiano escolar para que experiências, muitas vezes frustrantes para os mesmos, não aconteçam, pois há um grande distanciamento entre estas duas realidades que precisa ser ultrapassado.

Contribuindo com esta afirmação, Limonta e Silva (2013, p. 176) afirmam que se torna pertinente que o futuro professor entre em contato real com a escola, desde o início do curso de licenciatura, para desenvolver, "o quanto antes, habilidades cognitivas e práticas que lhe permitam dar conta da complexidade social e das demandas educativas contemporâneas".

Nesta lógica, o Programa Residência Pedagógica abrange uma rica formação cultural e científica dos futuros docentes da Educação Básica, abrangendo durante a formação inicial relações, vivências, emoções, atitudes, diálogos de docentes para docentes, afirmando e contribuindo para a consolidação da postura ética e profissional do acadêmico da licenciatura. Sendo assim, o propósito do Programa iguala-se a que Imbernón (2010, p. 26) refere-se em seus estudos e discursos sobre a educação: "Na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles."

Corroborando com esta ideia, Nóvoa (2009, p. 36) afirma que para a formação de professores sobreviver é considerável que se estabeleçam inúmeras condições, entre elas as estruturais, cabendo às próprias instituições, desenvolver uma cultura educativa que seja formativa,

A formação de professores deve passar para "dentro" da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Para tanto, a possibilidade de abertura para o diálogo franco é uma possibilidade emergente e ainda em processo de aprendizagem.

A partir destas concepções, acerca da formação inicial de professores e ao propósito do Programa Residência Pedagógica, podemos conceber o grande potencial formativo proposto, fazendo com que a formação perpassasse vários pressupostos científicos, e de tal sorte, promova debates acerca da docência, teoria e prática, entre outros, fazendo com que a constituição do licenciado seja ampla e eficiente, não recaindo ao que Limonta e Silva (2013, p. 174) apontam em seus estudos. "A formação frágil e as difíceis condições de trabalho tem conduzido a um fenômeno que estamos denominando de 'tecnificação' do ensino". Ou seja, não tornando a atuação pedagógica apenas uma técnica, mas sim, a promoção da emancipação tanto do professor, quanto do aluno.

Emancipação está que deve ser o propósito principal dos cursos de licenciatura e das instituições escolares na promoção da formação inicial e continuada de professores.

[...] a práxis como uma ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria, e por isso capaz de superar os primeiros estágios do pensamento - constatação e compreensão da realidade - para construir

um pensamento novo, que ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. [...] A complexidade da ação educativa necessariamente a torna uma práxis social e, portanto, o trabalho docente não pode ser pensado sem que se considere as relações de produção nas quais ele se insere. (LIMONTA; SILVA, 2013, p. 177).

Reafirmando esta lógica, Franco (2015) apud Moraes, Lima e Magalhães (2017) ressalta a importância de profissionais da educação críticos e reflexivos sobre a prática pedagógica. Cabendo desta forma, a instituição de Ensino Superior e a Educação Básica possibilitar aos futuros professores a compreensão dos conhecimentos específicos da sua área de formação. Contudo, não basta apenas esses conhecimentos específicos, faz-se necessário, também, os saberes pedagógicos, ou seja, a vivência da prática durante a formação inicial.

A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos de formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; é preciso saber porque tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso a compreensão e leitura das práxis. (FRANCO (2015) apud MORAES; LIMA; MAGALHÃES, 2017, p. 6).

Portanto, defende-se uma formação docente, imbricada ao campo da teoria e prática, que possibilite aos futuros docentes construir saberes que os levem a serem protagonistas de um ensino mais significativo e transformador do contexto social. Por isso, os professores precisam ser formados de modo dialógico, crítico e reflexivo, inseridos dentro do âmbito educacional público para que se possa melhorar a qualidade da educação brasileira. Dessa forma, entende-se a importância do Programa Residência Pedagógica o qual auxilia no desenvolvimento destes professores, com a oportunidade de, mesmo na graduação, vivenciar e experienciar o “chão” da instituição de Educação Básica.

Considerações Finais

O profissional docente necessita de uma formação inicial adequada e pautada em sua área de atuação e igualmente estar em constante formação continuada, para tornar-se um profissional qualificado, comprometido, dedicado, lúdico, ético, atualizado, pesquisador, reflexivo, crítico, que domina estratégias de ensino, teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, bem como conhecimentos teóricos e práticos.

O Programa de Residência Pedagógica é um importante passo na superação da dicotomia ainda existente entre teoria e prática na educação. Ao acadêmico, vem a crescer na sua formação, possibilitando-lhe relacionar teoria e prática de uma forma significativa e que irá servir de aparato à sua futura atuação docente. Tal programa, para a escola e a universidade, é um elo entre as instituições, associando os conhecimentos e experiências.

Neste sentido é necessário salientar o quão importante é a formação inicial para o exercício da docência, levando em consideração o reconhecimento de profissional da educação frente à transformação social.

Ser professor, na atualidade, é saber desenvolver, com competência e habilidade, as diversidades existentes no contexto escolar, tendo em vista o

professor trabalhar com interesses e culturas diversas. Também, compreendendo que o ato de ensinar não é tarefa fácil, perpassando o ato de planejar e replanejar para que neste sentido o aluno seja provocado a participar, cooperar e ser reflexivo ante à aprendizagem.

Sendo assim, faz-se necessário programas como o Residência Pedagógica, para que os acadêmicos possam estar inseridos nas escolas antes do estágio curricular, no intuito de já poderem relacionar teoria e prática.

Com tal propósito, fazerem-se profissionais competentes e preocupados com o desenvolvimento social, afetivo e motor de seus alunos. Além de criar e recriar a ciência escolar, ou seja, possibilitando a produção de novas culturas dentro do âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 17 jul. 2019.

CARVALHO, Antonio Dalva França. **Cotidiano escolar, estágio e os desafios da escola da básica**: sentidos do aprender e do ensinar. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/17.%20COTIDIANO%20ESCOLAR,%20EST%20C3%81GIO.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

COSTA, Luciana Laureano; FONTOURA; Helena Amaral da. Residência pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. **Revista @ambienteeducação**, v.8, n.2, p.161-177, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/523/496>. Acesso em: 28 jul. 2019.

GENTILE, Paola. **Antonio Nóvoa**: “professor se forma na escola”, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 18 jul. 2019.

GIROTTI, Cyntia Graziella G.S; CASTRO, Rosane M. de. O estágio curricular e a didática na formação de professores: desafios e possibilidades. **Educação Santa Maria**, v. 38, n. 1, p. 177-190, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4094/4540>. Acesso em: 28 jul. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (orgs). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

OLIVEIRA, Francisca Fabiana Bento de. **A relação entre teoria e prática na formação inicial docente**: percepções dos licenciandos de Pedagogia.

Disponível em:

http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_45_817429beae1565e20c320420a758723d.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**: uma aproximação entre universidade e escola.

Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/ESTUDO%20SOBRE%20O%20PROGRAMA%20DE%20RESID%20ANCIA%20PEDAG%20GICA%20DA%20UNIFESP%20UMA%20APROXIMA%20ENTR%20UNIVERSIDADE%20E%20ESCOLA.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

MORAES, Cloves Santos de; LIMA, Cícera Janaína Rodrigues; MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva. A formação inicial dos professores, a pedagogia e a didática em uma perspectiva dialógica. **Revista on-line de política e gestão educacional**, v.21, n.2, p. 563-574, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9740/6661>. Acesso em: 17 ag. 2019.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

VEIGA, Ilma Passo Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OLHARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Juliane Cláudia Piovesan
Édiga Raiana Borges Locatelli
Guilherme Henrique da Silva
Leidinara da Rosa da Silva

Primeiras Palavras

Programas de incentivo, políticas públicas à formação de professores em nosso País, há algum tempo se apresentam como alternativas importantes para auxiliar nos processos de formação inicial e continuada.

Nessa perspectiva tem-se o Programa Residência Pedagógica, lançado no ano de 2018, que permite olhar para a formação inicial do profissional docente, objetivando a inserção do acadêmico licenciando no cotidiano escolar de forma integral, conhecendo a estrutura da escola, os profissionais que nela atuam a inserção em projetos escolares, além de permitir que possa realizar a relação teoria e prática.

Desse modo, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação apresenta o Programa Residência Pedagógica como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo auxiliar no aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Sendo assim, de acordo com o estabelecido no referido Programa:

essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. (BRASIL/CAPES, 2018, p. 01).

Complementam ainda que “a Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional que 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.” (BRASIL/CAPES, 2018, p.1).

Dado o exposto observa-se que o Programa Residência Pedagógica busca, em sua gênese, uma formação mais aprofundada quanto à prática docente e todo o contexto educacional no qual o acadêmico está inserido, e do mesmo modo complementa a formação dos professores receptores. Dessa maneira, o programa tem como objetivos específicos:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL/CAPES, 2018, p. 01).

Os objetivos do programa são importantes vínculos da Universidade com a Educação Básica, ressaltando o aperfeiçoamento, a formação do discente através da experiência, com articulação da Base Nacional Comum Curricular.

Nesse contexto, pensar a formação do professor, em Cursos de Licenciatura é de extrema importância, nos aspectos teóricos e práticos, no processo de profissionalidade docente. Pimenta nesse contexto destaca que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar com contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1999, p.18).

Assim sendo, é na relação entre a teoria e prática que norteiam as bases de ação dos docentes no cotidiano escolar. É nesta relação essencial que o educador se formará dinâmico, alegre, criativo, afetivo, curioso e pesquisador.

Todo este contexto faz do programa uma proposta para a formação inicial de acadêmicos, que licenciandos do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões tiveram a oportunidade de realizar, aprimorando saberes, conceitos e vivências, tendo em vista a profundidade teórica e metodológica desta iniciativa.

O presente estudo será balizado por entendimentos da Base Nacional Comum Curricular, sobre a formação docente e os olhares no Programa Residência Pedagógica.

A BNCC e a Formação do Professor

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está articulada com a Política Nacional de Formação de Professores, já preconizada na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, quando afirmava que é a capacitação do profissional do magistério em implementar o “projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional”. (BRASIL, 2015, p.3-4).

No tocante Instituições Superiores de Educação torna-se mister refletir, avaliar e agir qualitativamente sobre os desafios curriculares nos cursos de formação de professores. Entre eles, ampliar e aprofundar o debate sobre o Currículo, sobre o contexto da formação inicial, analisar os aspectos presentes na BNCC, estudar e aprofundar conceitos para poder estar presentes com clareza e segurança nos debates e na prática educacional nas Escolas de Educação Básica.

As Escolas de Educação Básica, por sua vez, precisam estudar essa nova política, possuir e ampliar conhecimentos, ter uma visão crítica dos processos e auxiliar, de modo significativo nos percursos dos seres humanos que nela estão.

E nesse contexto de políticas e práticas ocorre o questionamento de quais são os conhecimentos, o saber-fazer que os professores mobilizam diariamente na escola, a fim de realizar, concretamente, as suas diversas tarefas? Tardif (2003, p. 11) afirma que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Então, o saber do professor está relacionado com sua pessoa e sua identidade, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com os conhecimentos que busca, com as pesquisas, reflexões que empreende, com as invenções e reinvenções, com as inovações e com a humanidade. Aponta Tardif (2003) que o educador deve empenhar e investir no trabalho o que ele é como pessoa. E, como enfatiza Arroyo (2001, p. 170), “a docência só é suportável, reinventada, a cada dia. Como a vida”.

Assim, indaga-se se ocorre uma formação que venha ao encontro dessa realidade de incertezas, na construção de um ser humano crítico, reflexivo e político. Pois, como salienta Arroyo (2001, p. 35), “somos a imagem que nos legaram, socialmente construída e politicamente explorada”. Questiona-se qual a visão dos educadores diante da BNCC, quais seus imaginários, seus conceitos, suas dúvidas, seus projetos, seus sonhos, seus saberes e fazeres.

Destaca-se que a BNCC estabelece 10 competências gerais para nortear as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares.

De acordo com o documento, o desenvolvimento dessas competências é essencial para assegurar os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica. Desse modo, as 10 competências gerais comunicam aos educadores uma importante mensagem: quem é o estudante que a BNCC (BRASIL, 2017) propõe formar, sendo elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017).

O professor deve ter o conhecimento teórico e prático de proporcionar uma relação pedagógica que contemple essas habilidades e competência, fazendo com que o aluno possa aperfeiçoar-se naquilo que já tem de melhor, mas ao mesmo tempo fazer um resgate deste indivíduo proporcionando-lhe o vivenciar de suas capacidades, na formação de um ser integral, que possa viver e conviver em sociedade de forma digna, justa e feliz.

Nesse contexto o Programa Residência Pedagógica oportunizou o estudo, a reflexão relativa à BNCC, participando dos momentos na Universidade e na Escola Campo, verificando os materiais didáticos recebidos, bem como a discussão do processo de implantação, com seus aspectos positivos e que precisam ser melhorados.

Antunes (2003, p. 44) destaca que “entre todas as competências que a escola deve ensinar sem dúvida, a mais importante é permitir que todos os temas do currículo efetivamente aprendidos sirvam para os desafios da vida e não apenas para as avaliações da sala de aula.” Destaca que o verdadeiro aprendizado é aquele que permite viver melhor, que o aluno tenha prazer em aprender, e viver o que foi apreendido em seu cotidiano. Assim, para Shor e Freire, “o professor precisa ser um aprendiz ativo e cético [quanto ao que e ao como ensina] na sala de aula, que convida os alunos a serem curiosos e críticos [...] e criativos”. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 19).

O propósito da escola deveria ser educar para a compreensão e para ajudar os alunos a encontrarem seu próprio equilíbrio. Levando em conta que nem toda a pessoa tem os mesmos interesses e habilidades, nem todas aprendem da mesma maneira. Isso se concretiza nas palavras de Smole:

Deve-se olhar para os alunos de modo mais amplo e descobrir que eles podem ser inteligentes não apenas em línguas e matemática, mas também no modo de movimentar seu corpo seguindo uma música, no modo de produzir uma escultura, ou na maneira de se relacionar com os outros. (1999, p. 19).

O professor deve estar ciente dessas diferenças presentes em sala de aula, com o olhar nas competências da BNCC, buscando estratégias que possam, de alguma forma, atender às expectativas, necessidades e interesses dos estudantes, tendo em vista que seu papel é fundamental na formação do aluno. Nesse aspecto, destaca-se:

Qual terá sido o papel da escola na formação desses cidadãos que se permitem usar, abusar e brincar com as imagens, exprimir seus sentimentos e suas formas próprias de ver a vida, sem cerimônia? Qual poderá ser o nosso papel, como professores, de abrir as portas da imaginação, da fantasia, da inventividade ampla como requisito de acesso à leveza e a uma maneira bem-humorada, e até poética, de levar a vida? Conhecendo a Teoria das Inteligências Múltiplas, concluímos que na Escola, o prazer e o desejo de todos não devem submeter-se aos desígnios da razão, ou seja, importa desenvolver o pensamento lógico e a cognição, em parceria com as demais dimensões humanas, sempre. (TRAVASSOS, 2001, p. 11).

A escola deve ser um lugar, um espaço onde a aprendizagem é provocada, cabendo ao professor acompanhar o processo e detectar o modo particular como cada um manifesta o seu potencial.

É preciso oferecer condições necessárias para a aprendizagem, principalmente ao professor, que precisa ter um preparo necessário com qualificação profissional, para construir conteúdos com segurança e clareza, preparado para enfrentar situações que surgem para o aluno, dialogando com as políticas públicas, verificando o que o aluno aprendeu, valorizando o trabalho que constrói, dando liberdade de pensamento na sala de aula, auxiliando na construção de projetos de vida, como preconiza umas das competências da BNCC. Demo (1994, p. 19) afirma que “qualidade é questão de competência humana”, enfatizando a necessidade de consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar.

O Programa Residência Pedagógica na Formação Docente

O programa Residência Pedagógica objetiva o aprimoramento da formação docente por meio da necessária articulação entre o que os alunos aprendem na Instituição de Ensino Superior e o que experimentam na prática da residência, na Escola Campo, considerando que justamente um dos aspectos mais importantes em relação à formação docente é proporcionar ao aluno residente oportunidades para que desenvolva a capacidade de relacionar teoria e prática docente.

Para Imbernón (2011) a formação inicial dos professores fornece embasamentos para a construção do conhecimento pedagógico especializado e precisa proporcionar ao professor um conjunto de conhecimentos e experiências nas áreas científica, cultural e pessoal, colaborando e contribuindo para que o professor sintam-se preparados para enfrentar a complexidade do sistema educativo.

Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica permitiu a visualização do ser professor, no tempo Universidade e no tempo Educação Básica, com momentos de reflexão, de vivências, de práxis, de diálogos e de aprendizagens significativas.

É necessário e urgente que o professor tenha consciência do seu papel social, para que possa ajudar o aluno a compreender o contexto em que está inserido e a complexidade do conhecimento que se pretende adquirir. É essencial o professor pesquisar, estar sempre em busca de conhecimento, novas informações; o quão é importante estar sempre atualizado, considerando uma melhor prática pedagógica, crescimento pessoal e uma significativa qualificação profissional. E esse suporte o Programa Residência provocou, com olhares diferenciados, com observações da prática e relações de teorias, a criatividade, a indagação, enfim, um movimento importante que permitiu uma maior segurança no Estágio Curricular dos Anos Iniciais (no caso do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen) e construindo uma caminhada mais sólida do processo de fundamentação da docência, nos espaços de aprendizagem interligados entre Universidade e Educação Básica. Corroborando com essa ideia Freire afirma:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. (2001 p. 53).

A formação, nesse contexto, proporciona ao docente, uma ampla capacitação, uma preparação adequada para trabalhar em sala de aula, toda via, desempenhando variadas situações e desafios, que enfrentará em sala de aula, e compreendendo cada aluno com sua dificuldade, procurando formas viáveis de resolver cada situação, dentro de seu conhecimento adquirido no decorrer de sua caminhada de construção do ser professor.

E, como salienta Nóvoa (1992, p. 09), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, sem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Sabendo que educar, diante desse horizonte, é ter coragem de romper consigo mesmo para, então, instaurar uma nova compreensão da ação e fundamentar uma ação reflexiva.

Segundo Wittmann in Moreira, (2002, p. 14) “as competências docentes, hoje, demandam um processo continuado/qualificação ou contínua (re) construção.”

Sabe-se que para ser um profissional competente, o professor deve estar sempre estudando, sua formação deve ser contínua; pois para ensinar, o professor tem que saber, tem que ser autônomo de seu conhecimento, construindo seus saberes em um posicionamento seguro, com autonomia e pesquisa. Como nos coloca Tardif:

o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação. (2003, p. 64).

O professor precisa acreditar que pode promover mudanças no contexto social e escolar, com seus saberes e competências, o docente enquanto construtor de conhecimento, fazendo a diferença, mas não apenas, no ato de ensinar, mas também deve contribuir na construção de cidadãos críticos e reflexivos.

Shor e Freire (1986, p. 145) destacam que,

conhecer (...) é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvelar um objeto, o desvelamento dá “vida” ao objeto, chama-o para a “vida”, e até mesmo lhe confere uma nova “vida”. Isto é uma tarefa artística porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto estudamos.

Assim, o professor deve fazer do seu trabalho em sala de aula, um espaço de transformação, produzindo conhecimento através de uma reflexão crítica, de buscas por conhecimento, de olhar na sociedade e nos seus condicionantes. Um professor reflexivo proporciona uma ação educativa, cujo objetivo é romper com as visões simplistas de tratar o conhecimento, transformando-os. É através de um processo formativo contínuo capaz de mobilizar os saberes da teoria da educação que os docentes compreenderão e desenvolverão as competências e habilidades necessárias para a atuação docente.

Considerações Finais

O propósito deste artigo foi obter conceitos e reflexões e como o atual (2018) programa de bolsas do governo intitulado Residência Pedagógica vem auxiliando na formação docente, em especial dos acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Câmpus de Frederico Westphalen.

Dessa forma, o Programa Residência, uma política do governo federal, trouxe reflexões importantes sobre a formação docente e firmando uma relação entre Escola Básica e Universidade. Também observa-se, como louvável a conexão teoria e prática, bem como a aprendizagem, a experiência dos alunos beneficiados pelo referido quanto aos alunos da Escola Campo que desenvolveram empatia e relações pessoais e de construção do conhecimento.

Portanto pondera-se importante destacar que o Residência Pedagógica auxiliou no aprimoramento da formação docente por meio da necessária articulação entre o que os estudantes aprendem na universidade e o que experimentam na prática do programa. Considera-se precisamente um dos aspectos mais importantes em relação à formação docente proporcionar ao aluno de Pedagogia oportunidades para que desenvolva a capacidade de relacionar teoria e prática docente.

Os acadêmicos, inseridos no programa Residência Pedagógica, adquiriram uma experiência mais significativa em sua formação acadêmica. Pode-se afirmar a questão das diferenças presentes em sala de aula, tendo um o olhar para as competências da BNCC, buscando estratégias que podiam, de alguma forma, atender às expectativas, necessidades e interesses dos estudantes, tendo em vista que seu papel é fundamental na formação do aluno. Sendo assim a escola é vista como um lugar onde a aprendizagem é provocada, cabendo ao professor acompanhar o processo e detectar o modo particular como cada um manifesta o seu potencial.

É preciso oferecer condições necessárias para a aprendizagem, principalmente ao professor, que precisa ter um preparo necessário com qualificação profissional, para construir conteúdos com segurança e clareza, preparado para enfrentar situações que surgem para o aluno, dialogando, verificando o que o aluno aprendeu, valorizando o trabalho que constrói, dando liberdade de pensamento na sala de aula, auxiliando na construção de projetos de vida e de proporcionar de alegrias no humano, despertando paixão e felicidade. Cortella (2003, p. 157) salienta,

paixão por uma ideia irrecusável: gente foi feita para ser feliz!
Paixão pela inconformidade de as coisas serem como são; paixão pela derrota da desesperança; paixão pela ideia de, procurando tornar as pessoas melhores, melhorar a si mesmo ou mesma.

Por fim, acredita-se que programas como esse são de suma importância, pois ampliam a questão da profissionalidade docente, o olhar para a Escola de modo concreto e palpável, o conhecimento mais significativos dos processos escolares e, com certeza, de saberes e experiências da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso; **Novas maneiras de ensinar novas formas de aprender**. Porto alegre: Artmed, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Imagens** Quebradas - Trajetórias e tempos de alunos e mestre. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação; **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:

<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/bncc+/FMfcgxvzLhkmFdHgKgJnqdKgGzpBHRhT?projector=1&messagePartId=0.1>. Acesso em 26 de abr de 2019.

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Programa de Residência Pedagógica, 2019. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 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. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno2015>. Acesso em: 10 nov. 2016.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento** – fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo Cortez, 2011.

NÓVOA, António. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1994.

PANNUTI, Máisa Pereira. **A relação teoria e prática na residência pedagógica**. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores** – Unidade Teoria e Prática. São Paulo: Cortez. 2005.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação e Distância, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3 ed. Rio de Janeiro (RJ): Vozes, 2007.

TRAVASSOS, Luiz Carlos Panisset. **Inteligências Múltiplas**. Disponível em: http://joaootavio.com.br/bioterra/workspace/uploads/artigos/inteligencias_multiplas-5155df31baceb.pdf. Acesso em: 14 mar.2019.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PERCEPÇÕES, VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E OS CONHECIMENTOS DA DOCÊNCIA DESENVOLVIDOS

Rosângela Ferreira Prestes
Eliani Retzlaff
Sulane Lenz
Márcia Rosane Olvald Borges
Natali Medeiros Dias

Introdução

A formação inicial docente de acordo com o ponto de vista de Imbernón (2011), durante muito tempo, baseou-se em conhecimentos que poderiam ser denominados de conteúdo. Essa perspectiva técnica e racional controlou o processo de formação docente durante muitos anos, e tinha como propósito que os professores fizessem uso apenas de conteúdo científico, exercendo um ensino nivelador. No atual contexto, diversos são os esforços em buscas de mudanças no processo de formação docente, das quais destacam-se a necessidade e importância de que sejam proporcionadas aos futuros docentes possibilidades e oportunidade do desenvolvimento de ações que tenham como propósitos interiorizar, adaptar e vivenciar experiências em sua formação.

Para tanto, o processo de formação requer mudanças, pois de acordo com Imbernón (2011) é necessário que a formação docente passe a fundamentar-se e utilizar-se de princípios e de estratégias, nas quais a tomada de decisão apresenta-se como um elemento indispensável, bem como a realização da reflexão sobre a prática realizada.

Pesquisas e debates sobre formação docente também indicam a necessidade de discussões, tais como a articulação entre a teoria e a prática e desenvolvimento de experiências interdisciplinares, como apontado por Imbernón (2011). A integração com os profissionais em exercício também é uma alternativa elencada neste processo, em que a contribuição acontece com vistas à partilha e troca de experiências realizadas entre a escola e as instituições de ensino superior, como indicado por Nóvoa (2009).

No entendimento de Gatti (2013), no atual contexto, há também a necessidade de formar profissionais que atendam às demandas atuais. Para atingir tais finalidades, recomenda que a formação desses futuros docentes lhes dê suporte para aprendizagem efetivas, tendo em vista que sua atuação atenderá a grupos diferenciados de estudantes, em idades diferenciadas de seu desenvolvimento. Com relação às práticas educacionais, a autora destaca que as mesmas devem ser significativas para os licenciandos, tendo como base os fundamentos teóricos e práticos, associados à filosofia educacional.

Para Nóvoa (1995, p. 25), a formação docente no atual contexto deve “[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores meios de um ensinamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. O autor ainda pontua que isso implicará em uma formação que não seja construída por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, sim, que seja permeada de um trabalho de reflexividade crítica sobre as

práticas e que permita que ocorra a (re)construção permanente de sua identidade pessoal, que é também uma identidade profissional.

Sobre essa questão, Imbernón (2011) destaca que o trabalho colaborativo também é uma possibilidade que apresenta contribuições para o processo de formação docente. Segundo ele quando os licenciandos e professores trabalham juntos, cada um aprende com o outro, bem como lhes oportuniza além de compartilhar evidências e informações, a buscar soluções, tendo como referência a colaboração do grupo.

Já para Fiorentini (2010, p. 577), grupos colaborativos têm se constituído em uma “[...] alternativa para o desenvolvimento profissional de professores e de produção de um repertório de saberes profissionais fundamentados em investigações sobre a prática de ensinar e aprender”. Nesse mesmo rumo, Fiorentini e Crecci (2013) apontam que os grupos colaborativos, que têm por finalidade contribuir tanto para a aprendizagem docente como para o desenvolvimento profissional do professor, são também chamados de “comunidades com posturas investigativas”. Esses grupos são compostos por acadêmicos, futuros professores e professores que ensinam Matemática e que buscam investigar a sua própria prática docente.

Fiorentini e Oliveira (2013), por sua vez, evidenciam que o envolvimento dos professores da escola básica no processo de formação inicial dos professores proporciona diferentes aprendizagens não apenas aos professores da escola, mas também aos formadores, os quais ainda podem aprender e vivenciar o complexo trabalho pedagógico dos professores nos diferentes contextos de prática docente.

Para esses autores mencionados, as discussões sobre a formação de futuros professores evidenciam que, para que ocorra o desenvolvimento de conhecimentos e saberes considerados fundamentais para o exercício da docência, faz-se necessário que o docente em formação tenha a oportunidade de vivenciar práticas que lhes oportunize a desenvolver as habilidades apontadas. Nesta perspectiva, atua o Programa Residência Pedagógica, com intuito de oportunizar ao licenciado o desenvolvimento dessas habilidades através de sua imersão na escola de educação básica.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, tendo por objetivo “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (BRASIL, 2018). Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

A inserção do acadêmico e bolsista do Programa Residência Pedagógica pode contribuir de forma significativa no processo de desenvolvimento e construção de conhecimentos essenciais ao exercício da docência. O programa visa aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, bem como induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica. (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, considera-se necessário e pertinente lançar um olhar investigativo sobre o processo formativo que se estabelece a partir das ações no

âmbito do Programa Residência Pedagógica, que, embora recente, apresenta uma proposta diferenciada em comparação aos programas anteriores. Nesse sentido, realizou-se uma avaliação do trabalho que está sendo realizado com os bolsistas do núcleo de Matemática da URI, campus de Santo Ângelo, com objetivo de identificar, por meio das percepções dos bolsistas, quais conhecimentos relativos à aprendizagem da docência estão sendo desenvolvidos acerca das experiências vivenciadas nesse programa.

A pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo e tem como sujeitos os 09 bolsistas do núcleo de Matemática da URI, campus de Santo Ângelo. Os sujeitos da pesquisa correspondem aos licenciandos que já foram bolsistas de outros programas, tais como o PIBID. O instrumento utilizado para realizar a coleta de dados corresponde a uma entrevista semiestruturada realizada com os residentes desse programa. Para análise dos dados produzidos, utilizou-se a Análise Textual Discursiva, que se caracteriza como uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas, sendo elas a análise de conteúdo e a análise de discurso. Devido ao volume de dados coletados, foi selecionado para o presente trabalho a análise de dados de 05 dos residentes que têm como característica a permanência por apenas 12 meses no Programa Residência Pedagógica, além de terem sido bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) por mais de um ano, os quais serão identificados como residente A, B, C, D e E.

O presente texto está dividido em três partes. Inicialmente apresentam-se argumentos em torno da importância do desenvolvimento de programas de incentivo à formação docente, sendo o Programa Residência Pedagógica, aqui a referência. Após, apresenta-se a metodologia de investigação utilizada e, por último, os resultados das ações já desenvolvidas nesse programa pelos licenciandos do curso de Matemática da URI, campus de Santo Ângelo, por meio da análise da entrevista realizada mostrando os resultados em três categorias, sendo elas: **a) Conhecimentos da experiência; b) Conhecimentos Pedagógicos; c) Protagonismo na sua formação.**

Programa Residência Pedagógica na URI

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões é uma instituição multicampi e comunitária, que atende à população das regiões Norte, Noroeste, Missões e Centro-Oeste do Estado do RS. Atua em realidades distintas, onde desenvolve um trabalho comprometido com o desenvolvimento educacional, científico e tecnológico mediante ações de ensino, pesquisa e extensão, com projetos e ações que estão beneficiando a comunidade regional há mais de 25 anos como Universidade Regional e há mais de 40 anos com Ensino Superior.

No que se refere à formação docente, também desenvolve projetos oriundos de editais que integram a Política de Formação de Professores, que visam fortalecer e incentivar a continuidade das licenciaturas, bem como evoluir no processo de valorização profissional dos professores e de qualificação do ensino. Sob esse aspecto, destacam-se dois programas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica. O PIBID foi desenvolvido no período de 2010 a 2018, tendo por finalidade estimular os acadêmicos à docência, através de práticas docentes e experiências

vivenciadas na comunidade acadêmica e escolar, contribuindo para sua formação.

No atual contexto, estão sendo desenvolvidas ações do Programa Residência Pedagógica, a partir do Edital CAPES nº 06/2018 (BRASIL, 2018), o qual também consiste em proporcionar uma contribuição formativa aos licenciandos na preparação para a docência, por meio da elaboração e do desenvolvimento de ações didáticas contendo situações de aprendizagem que visem à construção de conhecimentos da docência. O programa também tem como propósito fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e as escolas atendidas. Esse processo se define a partir das questões pertinentes ao contexto sócio histórico das escolas selecionadas, e de ações educativas que contribuem com o processo de formação dos discentes envolvidos. (BRASIL, 2018).

Na pretensão de oferecer e promover ações que busquem contribuir para uma formação de qualidade e que atenda às demandas atuais, o subprojeto do núcleo da URI vem desenvolvendo suas atividades de forma a atender aos seguintes objetivos:

- Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura escolar.
- Capacitar os discentes, para atuarem nas escolas de Educação Básica, capazes de fazerem uso de diferentes práticas de ensino, as quais sejam permeadas e utilizem-se de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras propostas didáticas e metodológicas de ensino.
- Capacitar e incentivar os discentes ao desenvolvimento de propostas de ensino que integre a escola e a universidade, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa entre os envolvidos.
- Capacitar os discentes na elaboração de propostas de ensino que façam uso de diferentes recursos e metodologias de ensino, que possibilitem aos alunos o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.
- Promover a formação de profissionais com consciência crítica da realidade e, também a experimentação de novas propostas que considerem a evolução dos estudos dos componentes envolvidos.
- Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenções pedagógicas planejadas conjuntamente com o docente orientador e o preceptor.
- Conhecer o funcionamento da estrutura organizacional da escola, para movimentar-se adequadamente.
- Oportunizar encontros presenciais entre os envolvidos no programa residência, para analisar, avaliar e refletir sobre as ações realizadas, bem como, compartilhar as experiências vivenciadas com os discentes não residentes. (URI, 2018)

Nessa perspectiva, destaca-se que, no subprojeto do núcleo de Matemática da URI, campus de Santo Ângelo, as ações que vêm sendo desenvolvidas nas duas escolas parceiras do programa desde agosto de 2018 correspondem a: observações em diferentes espaços para o diagnóstico da realidade escolar, aproximação dos acadêmicos pela ambientação na escola, sua organização, infraestrutura, dinâmica de funcionamento, observações em sala de aula, planejamento de ações didáticas e regência de classe.

No contexto da sala de aula, os residentes realizaram o acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor. Essa ação permitiu ao licenciando observar a turma e buscar identificar dificuldades apresentadas pelos alunos, para então elaborar sua proposta de trabalho a ser desenvolvida. Já na universidade, realizam-se reuniões periódicas com os residentes e bolsistas deste subprojeto, estudos para o aprofundamento teórico de conteúdos matemáticos, discussões de referenciais teóricos e contemporâneos educacionais, reflexões sobre a importância de fundamentar ações de ensino de Matemática e a análise e discussão do planejamento a ser desenvolvido em sala de aula, na forma de regência de classe.

Em todo processo, busca-se estabelecer uma relação entre teoria e prática com os conhecimentos e habilidades adquiridos em disciplinas da grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática da URI, campus de Santo Ângelo.

Aspectos Metodológicos

A investigação foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (2003), a mesma preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para a coleta de dados utilizou-se como instrumento uma entrevista semiestruturada que foi realizada com os 09 dos 16 bolsistas do Programa Residência Pedagógica, subprojeto da Matemática do campus de Santo Ângelo. A entrevista é compreendida por Godoy (2005) como um dos métodos mais comuns na pesquisa qualitativa, podendo ser estruturada, semiestruturada e até não estruturada.

A metodologia de análise dos dados utilizada foi a Análise Textual Discursiva, (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006), que se caracteriza como “[...] uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise de pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e análise de discurso (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118)”. Diante da metodologia apresentada, a análise dos dados está estruturada em três categorias, as quais destacam ações realizadas e suas contribuições no processo de desenvolvimento de conhecimentos da docência para os bolsistas do curso de Licenciatura em Matemática no Programa Residência Pedagógica, sendo elas: a) Conhecimentos da experiência; b) Conhecimentos Pedagógicos; c) Protagonismo na sua formação.

Devido ao volume de dados coletados, o presente trabalho apresenta a análise dos dados de 05 (cinco) dos residentes, os quais têm como característica a permanência por apenas 12 meses no programa Residência Pedagógica, além de terem sido bolsistas do PIBID por mais de um ano, os quais serão identificados como residente A, B, C, D e E.

Descrição e Análise dos Dados

- a) Na categoria “**Conhecimentos da experiência**” foram agrupadas as informações referentes à percepção que os futuros professores tiveram diante da experiência de observação da prática docente realizada pelo

professor regente em sala de aula, assim como dos conhecimentos adquiridos para a realização do planejamento de suas ações docentes.

Realizar observações no contexto da sala de aula, de acordo com o ponto de vista dos residentes A e B, auxiliou-os a conhecer a turma, analisar o seu comportamento, ritmo de aprendizagem, bem como conhecer e identificar diferenças comportamentais e de desempenho de cada turma. Esse fato pode ser analisado nas seguintes narrativas:

Residente A: Durante a observação, foi possível perceber que é uma turma bastante participativa, os colegas possuem uma boa relação uns com os outros e mantêm uma relação de muito respeito com a professora. A turma foi considerada a mais silenciosa e menos agitada de todas observadas.

Residente B: Foi possível perceber em grande parte das aulas o grupo mostrou-se dedicado/interessado ao estudo. Não foi constatado nenhum caso de indisciplina, por raríssimas vezes se fez necessária uma atitude mais rigorosa, pois como já mencionado o grupo possui o problema da conversa.

Realizar as observações também permitiu que os residentes identificassem dificuldades dos alunos relacionadas ao conteúdo em estudo, como manifestado pelo residente A:

Residente A: Através das observações, foi possível diagnosticar que as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos são os conteúdos básicos da Matemática, como as operações básicas de Matemática (Adição, Subtração, Divisão e Multiplicação) e frações. Além disso, apresentam dificuldade para interpretar as questões propostas.

Os apontamentos apresentados pelo residente vão ao encontro do que propõe Nóvoa (2009), ao destacar que, para que sejam promovidas mudanças na sala de aula em busca de qualidade de ensino na escola, faz-se necessário que o professor compreenda os processos de ensino e de aprendizagem; desse modo, o mesmo poderá ter condições de desencadear ou então propor mudanças desejadas.

Outro aspecto relevante no processo de formação de docentes apontado por Nóvoa (2009) refere-se à importância de ser proporcionado aos licenciandos situações de aprendizagens em que os mesmos realizem a reflexão sobre a sua própria prática pedagógica, de forma que permita que o futuro professor possa vir a compreender os desafios de sua atual profissão. Nesse contexto, pode-se afirmar que o Programa Residência Pedagógica, está favorecendo e permitindo que tal aprendizagem ocorra, bem como está contribuindo na construção da identidade profissional. A verbalização expressa pelo residente B apresenta essa referência ao evidenciar que a vivência no contexto da sala de aula tem contribuído no processo de constituição de sua identidade profissional, assim como na realização de reflexões sobre a sua futura prática a ser realizada:

Residente B: Pelo que foi exposto nas aulas, o método de ensino que é utilizado demonstra que grande parte dos alunos compreende com facilidade, no entanto, seria válido como sugestão a inclusão de atividades voltadas a situações-problemas para que o aluno consiga perceber mais facilmente ainda a relação existente entre o conteúdo e o mundo.

Diante da narrativa apresentada, considera-se positiva a tomada de decisão do residente B, pois busca contribuir com a aprendizagem dos alunos de forma instigante e significativa. Entende-se, também, a partir do exposto pelo residente B, que o mesmo pretende modificar o cenário da sala de aula, em que o professor ocupa a maior parte do tempo da aula com exposição e o aluno com a resolução de exercícios hipotéticos, para um ambiente que possibilite o desenvolvimento de um trabalho com referência num processo investigativo e por meio de situações contextualizadas. Esse entendimento foi favorecido devido ao fato de esse residente ter a oportunidade, de além de observar, também planejar situações de aprendizagem que venham ao encontro das suas concepções e entendimentos sobre a aprendizagem, associadas à realidade da sala de aula.

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido, que integra a universidade e a escola, professores formadores e regência de classe, mostra-se como um local onde os residentes podem analisar as práticas desenvolvidas na escola e, assim, transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional, como apontado por Nóvoa (2009).

- b) Na categoria “**Conhecimentos Pedagógicos**” alocam-se as informações que dizem respeito à tomada de decisões para a definição das estratégias e recursos a serem utilizadas no processo de planejamento ao planejamento elaborado pelos residentes e à relação entre os conhecimentos matemáticos, didáticos e a prática pedagógica a ser desenvolvida.

No que se refere ao processo de seleção do material didático utilizado nas atividades elaboradas e desenvolvidas pelos residentes, destaca-se que o planejamento realizado teve como foco as observações ocorridas em sala de aula, as quais se embasaram em livro didático e pesquisas realizadas em sites na internet. Os destaques apontados estão aqui representados pelas narrativas dos residentes A e C.

Residente A: as aulas foram elaboradas com base em livros didáticos e pesquisas realizadas na internet de arquivos que abordam o conteúdo matemático proposto.

Residente C: O planejamento das atividades práticas parte do pressuposto das observações realizadas em sala de aula. Sendo assim, as aulas elaboradas apresentaram a utilização do Livro Didático. A metodologia empregada na elaboração do material didático se refere à resolução de problemas aos alunos envolvendo conceitos matemáticos que estão elencados no Plano de Trabalho.

As narrativas acima apresentadas sinalizam que as ações desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica foram os elementos incentivadores dessa tomada de decisão e, portanto, esse programa mostra-se como uma oportunidade para a produção de conhecimentos essenciais sobre a docência. A tomada de decisões para a definição das estratégias e recursos a serem utilizadas no processo de planejamento representam aqui alguns dos indícios dessa aprendizagem.

No que diz respeito às estratégias de ensino e os recursos utilizados, identificou-se que, para os residentes C e D, a utilização de material concreto e manipulável, bem como o uso recursos tecnológicos, são recursos que

proporcionam a construção e o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos. Já com relação à estratégia metodológica utilizada, destaca-se que a referência e as evidências apontam a resolução de problemas como uma das possibilidades de ensinar os alunos a desenvolverem a capacidade de solucionar problemas. Aspectos sinalizados nas seguintes narrativas:

Residente C: Além disso, durante a elaboração dos planos de aula, foi utilizado o “angulador” (caracterizado como material concreto e manipulável para resolver situações que envolvem ângulos e medidas), além de contribuir na compreensão do tema e facilitar o entendimento das relações existentes do conteúdo proposto. Esse material auxiliou os alunos na construção de ângulos reto, raso, completo que são ângulos exatos, mas também auxílio na construção dos ângulos agudo, obtuso e côncavo, porém não possibilitava identificar o grau exato do ângulo.

Residente D: No conteúdo de Frações buscou-se trabalhar através de material manipulável, como por exemplo, figuras geométricas recortadas em E.V.A. com variados tamanhos, como também jogos pedagógicos como, por exemplo, Memória das Frações e Dominó de Frações. Além disso, buscou-se trabalhar com Tecnologias Digitais a partir do emprego de um Objeto de Aprendizagem (OA) que relaciona diversas figuras geométricas com o conteúdo trabalhado.

Com relação à opção metodológica, propor a resolução de problemas passou a ser visto como um ponto de partida para a construção de conhecimentos matemáticos pelos alunos, em que o professor é um dos responsáveis pelo processo. Utilizar-se dessa abordagem requer que os alunos não apenas apresentem as respostas dos problemas, mas também explicações e justificativas para as soluções. A realização do processo com as características apresentadas pode configurar-se como um caminho importante para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. (PRESTES, 2018).

Conjectura-se, por meio da análise dessas narrativas, que as ações desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica têm possibilitado aos licenciandos vivenciarem e compartilharem experiências, sendo o contexto da sala de aula o local propício e a fonte geradora de distintas interpretações e questionamentos. Para tanto, destaca-se como elemento estruturador o planejamento que, além de orientar, auxiliou os residentes no processo de formação de novos conceitos e a assumir uma postura crítica e reflexiva no desenvolvimento de novas habilidades como futuros docentes. (PRESTES, 2018).

c) Na categoria “**Protagonismo na sua formação**” apresentam-se as percepções dos residentes sobre contribuições possibilitadas pelo programa para a sua formação e identidade profissional docente.

A presente categoria destaca que as ações desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica têm possibilitado aos residentes constituírem bases para a sua prática docente futura, bem como oportunizado aos envolvidos o desenvolvimento de sua identidade profissional. Tais evidências estão presentes nas seguintes narrativas:

Residente B: Pensar em como irão proceder as aulas de uma turma não é tarefa fácil pois envolve inúmeros fatores com os quais devemos estar preparados. É necessário conhecer o grupo, identificar suas dificuldades, pesquisar recursos que venham possibilitar o melhor entendimento dos conteúdos a serem trabalhados, etc. Vivências essas que asseguram

habilidades e competências que irão possibilitar a realização de um ensino de qualidade.

Residente C: O Programa Residência Pedagógica proporciona outra maneira de analisar como funciona uma sala de aula e quais são as responsabilidades de um professor.

A partir da análise das narrativas dos residentes B e C acima citados, observa-se que o processo até então desenvolvido está contribuindo para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes, marcado por relações de afetividade e respeito entre os envolvidos, permitindo, dessa forma, aumentar a satisfação, o sentimento de segurança e a autonomia dos futuros professores em relação ao enfrentamento dos desafios da profissão. As contribuições como as destacadas também indicam indícios de que poderão auxiliar a “[...] criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais”. (NÓVOA, 2009, p. 209).

No que tange aos objetivos do programa, destaca-se também que a integração dos residentes no contexto escolar, além de proporcionar que ocorra a troca e compartilhamento de informações e experiências com os docentes envolvidos nessa experiência, oportunizou a eles compartilhar experiências e a refletir sobre a importância do trabalho desenvolvido por toda a equipe e funcionamento de uma instituição educacional, os gestores, professores e todas as pessoas que de uma forma ou de outra tiveram um olhar atencioso de forma a contribuir e incentivá-los nesse programa, elementos estes destacados nas seguintes narrativas dos residentes A, D e E:

Residente A: De uma maneira geral o residência me possibilitou observar a realidade do funcionamento de uma instituição de ensino e enfrentar suas dificuldades, o controle simultâneo de mais de uma turma, o convívio maior com a equipe diretiva e equipe de professores mostrou outra realidade além, uma escola não se faz unicamente de alunos, mas sim de toda uma gama de pessoas que possuem suas devidas responsabilidades e importâncias dentro da instituição, pessoas e atos que pudemos presenciar graças a este projeto.

Residente D: Com tudo da minha parte, só tenho a agradecer, pois se percebeu que foram estudadas e planejadas atentamente no decorrer do processo de desenvolvimento do programa todas as atividades, possibilidades no campo da formação docente, no que diz respeito aos saberes da profissão que vão além de conhecimentos disciplinares, mas que relacionam metodologias troca de experiências, comprometimento com a profissão, entre outros. A reflexão e avaliação constante, fez com que melhorassem ações que continuam inseridos ainda hoje de forma consolidada. Projetos como esses deveriam ser desenvolvidos diariamente em todas as instituições de ensino públicas do nosso país, fazendo com que ambas as partes (professores, alunos e graduandos) só tenham a ganhar na área do educação, pois tudo que se constrói com educação tem pilares fixos e confiáveis.

Residente E: A ação docente desenvolvida teve grande contribuição em minha formação profissional e moral, foi neste momento que pus em prática o que aprendi desde o início do curso.

Tendo como referência as narrativas dos residentes, identifica-se que as ações desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica têm possibilitado aos licenciandos e residentes vivenciarem e compartilharem experiências, sendo o contexto da sala de aula o local propício e a fonte geradora de distintas interpretações e questionamentos. Para tanto, destaca-se como elemento estruturador o trabalho colaborativo, que além de orientar auxiliou os residentes no processo de formação de novos conceitos, e a assumir uma postura crítica e reflexiva no desenvolvimento de novas habilidades como futuros docentes. (PRESTES; RETZLAF; BANACZEWSKI, 2018).

Diante do apresentado, pontua-se que as experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica têm proporcionado aos residentes a oportunidade de realizar o desenvolvimento de suas capacidades reflexivas e dos conhecimentos essenciais à sua profissão, tais como a cooperação, comunicação, tomada de decisões e autonomia. A sua estrutura permite e oferece oportunidades para que os acadêmicos desenvolvam o protagonismo de modo a vislumbrar novas formas de entender a sua profissão, conhecer o funcionamento da escola, sua rotina e as necessidades dos alunos e, diante disso, planejar e desenvolver as suas ações docentes, na busca pela participação dos alunos e o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos.

Considerações Finais

Os dados analisados permitiram perceber que as ações desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica, estão de fato cumprindo seu papel, influenciando os licenciandos no que diz respeito a: tomar decisões; selecionar procedimentos e recursos; vivenciar e identificar propostas e perspectivas metodológicas a serem desenvolvidas com os alunos; e elaborar e propor atividades diferenciadas de uma aula somente de cunho expositivo e de resolução de exercícios.

A percepção dos residentes acerca das contribuições do programa confirma a pesquisa realizada por Fiorentini (2010), Fiorentini e Crecci (2013) e Fiorentini e Oliveira (2013), os quais destacam que o trabalho colaborativo também é uma possibilidade que apresenta contribuições para o processo de formação inicial docente. Os residentes tiveram a oportunidades de interagirem com os professores, trabalharem juntos, um aprendendo com o outro, bem como permitiu compartilhar experiências e informações, incentivando-os a buscarem soluções, tendo como referência a colaboração do grupo, professores docentes orientadores, professora preceptora e os residentes.

Portanto, as análises e avaliações das narrativas dos residentes trazem também informações suficientes para afirmar que a inclusão do licenciando no contexto escolar contribuiu para a construção e desenvolvimento de conhecimentos da docência, os quais são fundamentais na formação dos futuros educadores.

Por fim, destaca-se que a receptividade e a atuação do programa tem sido extremamente positiva na comunidade escolar, tendo em vista a vasta carga horária de regência que os residentes devem cumprir em sala de aula (100 horas de regência). A escola é beneficiada com a melhoria na qualidade de ensino; os professores preceptores têm a oportunidade de formação continuada, pela reflexão sobre a teoria e a prática no interior da escola; o corpo docente se aprimora ao assumir o compromisso com a formação dos futuros profissionais;

e, por fim, os residentes enriquecem seu aprendizado pela oportunidade de entrarem em contato com as mais diversas situações que os educadores enfrentam, podendo refletir, tomar decisões e reavaliar suas práticas desenvolvidas, utilizando-se de um tempo maior que o utilizado no estágio curricular. Porém, considera-se relevante que todos os licenciandos tenham acesso ao tipo de vivência e oportunidade proporcionadas por programas como o apresentado. Desse modo, pontua-se que programas como esse devem ter continuidade com vistas a continuar incentivando as licenciaturas e a formação de continuada de professores.

Agradecimentos

Agradecemos o apoio financeiro da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, através do Programa Residência Pedagógica, pelo qual estamos podendo realizar o desenvolvimento desse projeto e as escolas parceiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018** - Dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

BOGDAN, Robert. S.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto, Portugal: Porto, 2003.

FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional e comunidades investigativas. *In*: DALBEN, A. *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação Ambiental. Educação em Ciências. Educação em Espaços não Escolares. Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa Moreira. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? Formação Docente - **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. O lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e práticas formativas? **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, v. 27, n. 47, p. 917-938, 2013.

GATTI, Bernardete. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n. 2, p.191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p.117-128, 2006.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-21, Madrid, Espanha, set./dez. 2009.

PRESTES, Rosangela Ferreira. **A formação de professores de Matemática e o desenvolvimento de ações docentes**: um estudo com licenciandos integrantes do PIBID. 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil. Canoas, RS, 2018.

PRESTES, Rosangela Ferreira; RETZLAF, Eliani; BANACZEWSKI, Eduardo H. Evento Educacional Ask Math e as aprendizagens da docência dos acadêmicos bolsistas do PIBID Matemática. *In*: VII Jornada Nacional de Educação Matemática e XX Jornada Regional de Educação Matemática, 2018, **Anais [...]**. Passo Fundo, RS: UPF, 2018.

URI. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. **Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica**. Santo Ângelo, RS, 2018.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O GÊNERO CONTO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE LEITORA EM IMERSÃO DOS MULTIMEIOS

Ângela Srocynski da Costa
Luana de Cézaro Queiroz
Mathias Paulus Link

Introdução

É de conhecimento mútuo o fato de que, por mais que sejamos nativos da Língua Portuguesa, alguns conteúdos ainda passam despercebidos pela sociedade. É deste modo que se faz necessário a presença de professores que diariamente reiterem questões pertencentes a esse idioma, tendo em vista a extrema complexidade do mesmo, pressupondo uma língua com muitas regras e exceções.

Uma das formas utilizadas pelos docentes de português para ensino da língua é apoiar-se em gêneros textuais, já que os mesmos são a representação das necessidades de comunicação. Sabe-se também que dentre os gêneros textuais há um imenso acervo de produções, haja vista que diariamente criam-se e recriam-se muitos textos, sendo essa, uma ótima oportunidade para que os docentes se apoiem em alguma temática específica, levando em conta o contexto em que os alunos se encontram inseridos. Isso é de extrema importância se levarmos em conta os trabalhos deixados pelo Patrono da Educação Brasileira. Paulo Freire contribui para a educação na medida em que nos sugere ações apoiadas no contexto social em que nossos alunos se encontram:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 15).

Ademais, é enfático salientar a rapidez das informações e formações discursivas na nossa sociedade, uma vez que essas percorrem o globo em curto espaço de tempo. Tendo isso em vista, podemos pressupor dois aspectos relacionados à essa era de agilidade no *upload* de notícias. Em primeiro momento, devemos lembrar de que o século XXI possui divergências de muitos pontos envolvendo o século anterior, dentre eles, o mais notável é, sem dúvidas, a participação diária dos meios tecnológicos na vida das crianças, em segundo momento, é importante salientar que, em um mundo no qual os jovens estão acostumados a receber um número extenso de informações diárias e não há limites para as notícias, gêneros com uma extensão condensada podem ser mais aceitos pelos educandos pois acompanham a agilidade dos alunos.

Com base nesses aspectos, este artigo científico busca apresentar uma prática de ensino realizada em uma escola de educação básica, em que buscamos trabalhar esses pontos que contemplem os meios tecnológicos e

gêneros textuais que corroborem entre ideias de agilidade de informação e leitura rápida.

Desenvolvimento

Antes de adentrarmos na experiência vivenciada em sala de aula, é importante contextualizar a forma como surgiu essa iniciativa. É corriqueiro o fato de que a educação brasileira vem apresentando lacunas que tornaram-se visíveis no cenário do século XXI, isso porque a tecnologia ganhou espaço nas casas e no dia-a-dia de crianças e adolescentes. Desse modo, podemos dizer que sempre fora necessário o aprimoramento de docentes e uma atenção para os licenciandos que desde a graduação, devem estar em contato com os meios digitais, sendo um trabalho da universidade a construção de seus acadêmicos.

Se pararmos para pensar na ligação entre graduandos-universidade-escola pública, poderemos notar a forma como estes atores sociais podem corroborar entre si. Ora, graduandos necessitam dos ensinamentos da universidade e também precisam conhecer o espaço de atuação de suas devidas áreas para que esses conhecimentos sejam aplicados, e, posteriormente, sejam voltados novamente para a instituição de ensino a fim de obter um *feedback* da forma de ensino e postura dos alunos no cenário atual. Além disso, as escolas públicas que recebem os graduandos têm a oportunidade de atualizarem os conhecimentos no campo acadêmico.

Nessa perspectiva, o Programa Residência Pedagógica abrange as necessidades anteriormente descritas, atuando como extensão da universidade no ambiente escolar que futuramente irá servir como local da profissão desses graduandos, funcionando como uma espécie de estágio que reúne a universidade, a escola, os professores atuantes e professores em formação para troca de conhecimentos.

Em pesquisa no site da CAPES, órgão fomentador desse projeto, encontramos alguns dos objetivos que regem o programa, dentre eles, destaca-se

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (CAPES, 2018).

Desta forma, durante o período em que participamos do programa, atuamos em atividades para nos integrar ao ambiente da escola, conhecendo os setores, professores, funcionários e equipe diretiva, como forma de compreender, sobretudo, o funcionamento da esfera educacional e, com isso, conseguir desenvolver os projetos para, deste modo, colocar os conhecimentos teóricos na prática e desenvolver o aperfeiçoamento docente.

Visando reforçar e trabalhar sob tais perspectivas, iniciamos atividades voltadas à leitura e aos multimeios, unindo-os, uma vez que faz-se fundamental a inserção das novas tecnologias e da midiaticização em sala de aula, sendo elas terrenos fortemente ligados a cultura dos nossos alunos, representantes da geração a qual pertencem. A ideia inicial surgiu com base na teoria dos multimeios e multimodalidades buscando a mediação dos recursos tecnológicos na prática escolar, tornando este, um ambiente multimidiático, atual e inovador.

Compreende-se que a constante atualização do profissional da educação é de fundamental importância neste contexto de modernidade e de permanente transformação. Fazendo-se necessário a formação de especialistas que possam planejar e programar projetos de utilização das novas tecnologias no ensino, atendendo assim, ao contexto da escola atual e à promoção da melhoria do sistema de ensino. Libâneo (1998) aponta que o professor é fundamentalmente importante no processo de informatização do ensino, pois o mesmo é o direcionador do processo. (DANTAS, 2014).

Sendo a literatura uma matéria de suma importância no incentivo a uma sociedade leitora, aliá-la às tecnologias é uma forma mais prazerosa e efetiva de aguçar o interesse dos alunos nesse processo. O professor, como peça construtiva do desenvolvimento leitor fica incumbido de compreender tal efeito das mídias em suas aulas, gerando uma educação mais efetiva e democrática, modernizando, desse modo, o agir e pensar na aquisição do conhecimento.

Materiais Escolhidos

É imprescindível que tenhamos um espaço dedicado à compreensão da escolha dos materiais, uma vez que o acervo de materiais envolvendo gêneros textuais é imenso e, dessa forma, devemos apresentar os motivos pelos quais decidimos escolher um gênero em específico. Para tanto, trouxemos algumas contribuições teóricas acerca do Conto, bem como alguns pressupostos que tínhamos e, desse modo, poderíamos vê-los na prática.

Ao pensarmos na hipótese de trabalhar com narrativas em sala de aula, víamos como empecilho o romance que, por possuir uma extensão acima da possibilidade da carga horária da turma, não poderia ser trabalhado integralmente com os alunos, sendo que este era um desejo nosso em relação ao plano, pois poderíamos ter consciência de que o processo de ensino-aprendizagem ocorreria com sucesso.

Além de pensarmos nessas presunções, podemos trazer como contribuição teórica, as afirmações de Alfredo Bosi (2001, p.7), ao dizer que “se comparada à novela e ao romance, a narrativa curta condensa e potencia no seu espaço todas as possibilidades da ficção. [...] daí ficarem transpostas depressa as fronteiras que no conto separam o narrativo do lírico, o narrativo do dramático”. Ou seja, encontramos neste gênero, a possibilidade de explorar os aspectos da narrativa, que fazem parte de diversos gêneros pertencentes a esse tipo textual:

Toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe. Sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são os personagens, num determinado tempo e lugar. Mas para ser prosa de ficção é necessária a presença do narrador, pois é ele fundamentalmente que caracteriza a narrativa. [...] no conto, no romance ou na novela, o narrador é o elemento organizador de todos os outros componentes, o intermediário entre o narrado (a história) e o autor, entre o narrado e o leitor. (GANCHO, 2001, p.7).

Sabemos que, do mesmo modo que o Romance possui esses cinco

elementos: Personagem, Enredo, Narrador, Tempo e Espaço, no conto também haveria, mas, com o atributo de que no conto poderíamos destacar passo a passo esses elementos, pressupondo uma leitura em sala de aula, pelos e/ou com os alunos. É deste modo, que pensamos na possibilidade de trabalhar a narrativa integralmente, contando com a possibilidade de compreensão desses aspectos, pois, levando em conta que durante o plano de aula, utilizaríamos uma atividade em que apresentam esses aspectos detalhadamente, na seção planejamento pode-se observar essas atividades.

No entanto, outro aspecto importante de ressaltar aqui, é a utilização de mídias digitais para desenvolvimento da aula, pois, é imprescindível admitir que nesta nova era de nativos tecnológicos há lacunas no que diz respeito à educação e, levando em conta os objetivos do programa, é de interesse nosso elaborar atividades convidativas que contribuam no processo de ensino aprendizagem, bem como nos proporcione resultados práticos da teoria. Segundo Paulo Freire:

[...] novas propostas pedagógicas se fazem necessárias, indispensáveis e urgentes à pós-modernidade tocada a cada instante pelos avanços tecnológicos. Na era da computação não podemos continuar parados, fixados no discurso verbalista, sonoro, que faz o perfil do objeto para que seja aprendido pelo aluno sem que tenha sido por ele apreendido. (FREIRE, 2000, p. 121).

Pensando em todas essas inquietações mencionadas, dedicamos espaço para trabalhar com mídias, narrativas condensadas e acessíveis, como forma de contribuição para o ambiente escolar, sendo assim, elaboramos um planejamento a fim de colaborar na capacidade leitora, criativa e escrita dos alunos.

Planejamento e Execução

Em sala de aula, o planejamento proposto para a turma 82 do ensino fundamental, que fora realizado na Escola Estadual de Ensino Básico Sepé Tiaraju, pelos bolsistas residentes pedagógicos, teve como tema norteador o reconhecimento do “eu” sujeito social e emocional, utilizando o conto e miniconto. Tendo como objetivo trabalhar o reconhecimento do gênero conto e miniconto fazendo uso da fase relacionada a passagem da infância para a adolescência. A fim de desenvolver com essas atividades propostas o conto e suas características e especificidades, o miniconto e a relação das suas particularidades na escrita contemporânea. Ainda, buscamos com base nas multimodalidades e multimeios, trazer para sala de aula os mais variados recursos para ferramentas de ensino (mídias digitais, sites, audiovisuais, atividades de produção como “árvore dos minicontos” e “fábrica de contos”).

Como aporte de ensino, buscamos nos basear nas seguintes propostas:

Conto - identificação de aspectos importantes do conto para conhecimento e produção; **Características do conto:** Análise e reconhecimento das particularidades presentes nas obras; **Miniconto:** reconhecimento obras e autores que foram importantes para o surgimento da produção e reconhecimento características particulares do miniconto; **Relação das particularidades do miniconto com fase de escrita contemporânea:** despertar o desejo e a curiosidade em compreender um texto atual,

considerando a velocidade de informação e os meios digitais. Ao fim das aulas, pretendia-se que os alunos tivessem a capacidade de compreender os aspectos constitutivos fundamentais desses gêneros, e que além de reconhecê-los, pudessem criar seus textos utilizando as dicas das aulas. As aulas decorreram da seguinte forma: exposição de textos referentes aos respectivos gêneros; conceituação acerca dos gêneros expostos; atividades de produção; utilização de um meio digital para aprofundamento dos estudos, no caso do conto, além da oficina intitulada fábrica de contos, os alunos receberam um conto, para que, em grupos transformassem-no em um audiovisual, fazendo assim uso das ferramentas multimidiáticas, bem como a adequação de linguagem, enredo e compreensão de aspectos básicos sobre cinematografia para as possíveis produções. A atividade intitulada “fábrica de minicontos” consistiu em seis envelopes coloridos com pistas dentro, colados no quadro da sala de aula, material referente aos componentes do conto (narrador, personagens, enredo, tempo e espaço) para escreverem um conto fantástico, os alunos foram divididos em cinco grupos e cada grupo sorteou uma pista de cada envelope (as pistas são as mesmas do quadro referente ao anexo 1). Na coluna esquerda está a pista escrita do lado de fora do envelope, dentro dele estão as pistas da coluna a direita. Após o sorteio, os alunos juntaram as pistas retiradas dos envelopes e produziram seus contos, considerando o esquema visual passado no quadro pela professora (anexo 2). Ao final da atividade cada grupo fez a leitura em voz alta de suas produções aos colegas.

Nas aulas referentes ao miniconto, os alunos puderam ter contato com o site “minicontos coloridos”, nele é possível mesclar as cores (por exemplo 25% verde e 25 % vermelho) e cada mescla de cores dará ao espectador, um miniconto diferente, sempre relacionado o visual (nesse caso o tom escolhido) com o tema do miniconto. Além disso, explicamos aos alunos que a midiatização dos textos, velocidade de informações e novos meios de comunicação reforçaram bastante o surgimento dos minicontos em sociedade. Sendo cada vez mais perceptível a presença desses gêneros nos meios de circulação digital.

Depois de manusearem o site e manusearem alguns minicontos de escritores reconhecidos (como Ernest Hemingway, pioneiro na criação do gênero miniconto) houve a conceituação do gênero miniconto, explicação de particularidades constitutivas e ainda, proposta de produção, intitulada “árvore dos minicontos”. Para isso, cada aluno recebeu um pedaço de papel colorido, no qual escreveram um miniconto referente ao sentimento que a cor do papel lhes causasse. Posteriormente, as produções foram compartilhadas entre os alunos e expostas em um galho cimentado pelos residentes, que expuseram a atividade no saguão principal da escola. A proposta chamou a atenção de várias pessoas, que se aproximavam e liam os minicontos pendurados. Tal construção adere um reconhecimento especial aos alunos que desenvolveram a atividade com empenho, mostrando sua capacidade de criação.

Considerações Finais

As atividades descritas nesse artigo científico foram realizadas com êxito, recebendo aceitação tanto das professoras titulares, como também dos alunos que participaram dessa prática. Podemos dizer que a utilização de vários meios para trabalhar a narrativa obteve resultados significativos, principalmente no que diz respeito às mídias digitais, sendo que o ambiente digital faz parte do

cotidiano dos estudantes que conseguem interagir com facilidade. Sabendo dessa facilidade dos alunos e da importância dos meios digitais, devemos sempre destacar que essas novas formas de construir o ensino sejam utilizadas e, deste modo, conseguimos demonstrar novas formas para os professores titulares que, com uma formação fora da realidade midiática, necessitam de auxílio da construção de novas propostas

O impacto das tecnologias digitais na vida contemporânea está apenas se fazendo sentir, mas já mostrou com força suficiente que tem enorme poder tanto para construir como para devastar. Seguramente, uma criança, um jovem ou um adulto, viciados na Internet, sofrerão sequelas nada irrelevantes. (MARCUSCHI, 2004, p.13).

Em relação à utilização do gênero conto, podemos destacar que é de suma importância para a prática, uma vez que oferecer textos literários aos alunos é mais do que colaborar na formação leitora dos estudantes, pois:

A literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23).

Em síntese, podemos dizer que com base nos objetivos do programa Residência Pedagógica e nos resultados obtidos pelos residentes, podemos dizer que este projeto contribui na formação docente, na medida em que nos colocou em situações reais de profissão, além de que possuímos orientações de professores docentes da escola, bem como de professores universitários que colaboraram para a união de conhecimentos teóricos e atividades práticas.

Programas como estes, devem ser prioridade para governos federais, pois são decisivos na formação de profissionais que educam crianças e adolescentes. Outro aspecto importante que deve ser ressaltado como qualitativo em relação ao Programa, é a ponte que há entre instituições de ensino, causando nos setores, uma troca fundamental de conhecimento.

REFERENCIAS

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 2001.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF, 1 mar. 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica#>. Acesso em: 4 ago. 2019.

DANTAS, Maria Eliane Vieira. **Multimeios**: uma proposta de pesquisa e uso consciente para as mídias na escola. Brasília, DF. 10 ago. 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datah_ora_10_08_2014_16_43_59_idinscrito_32703_fb915a4be229b60a1fa8a95f73e73c54.pdf. Acesso em: 11 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000;

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

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. Ed. Ática, 2001.

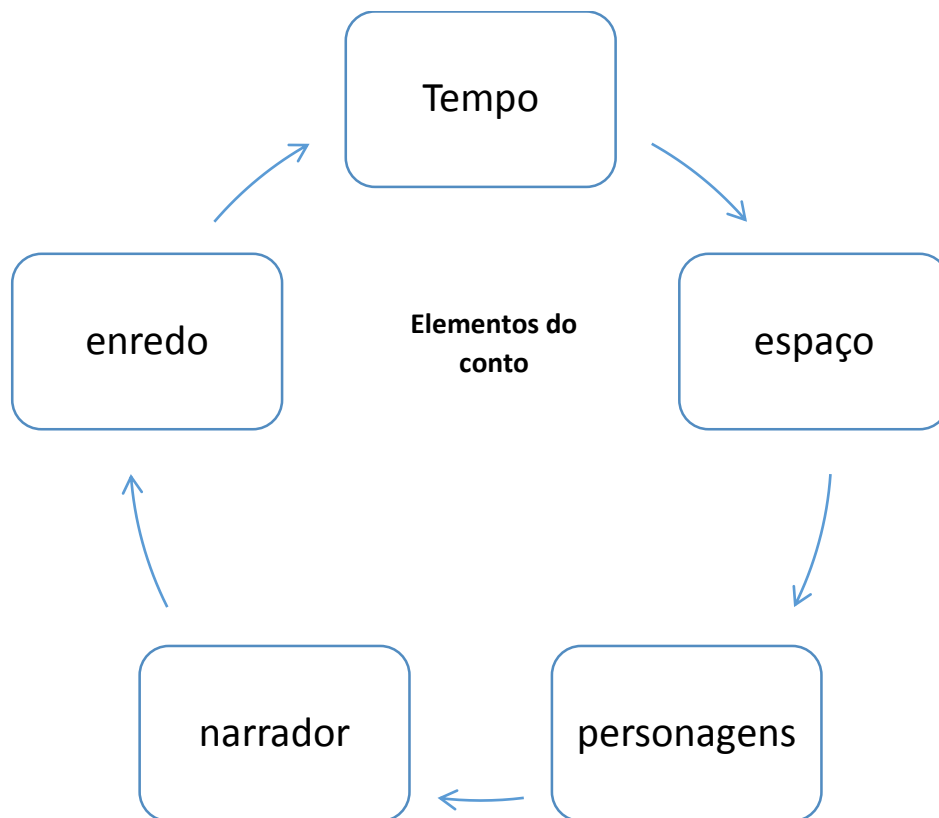
MARCUSCHI, L. A, Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*. MARCUSCHI, L. A.& XAVIER, A. C. (ORGS.).**Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Anexo 1

O PONTO DE PARTIDA	Uma chamada telefônica anônima Um plano secreto Uma pista misteriosa Um sonho estranho Uma música distante Uma garrafa com uma mensagem
O LUGAR	As profundezas do mar O topo de uma montanha Uma ilha deserta O planeta dos macacos A escuridão de uma floresta Um castelo abandonado
O OBJETIVO	Tornar-se muito forte Nunca envelhecer Tornar-se rei Encontrar o amor Voltar a ser bebê Tornar-se um cientista Libertar alguém
O OBJETO MÁGICO	Um tapete voador Um bilhete de loteria premiado Uma fórmula que torne invisível Uma chave que abre todas as fechaduras Uma poção da verdade Um tesouro
UM AMIGO	Um mágico Uma vidente Um extraterrestre Um cavaleiro Um velho homem Um nobre cavalheiro Um animal
UM INIMIGO	Um ogro Uma bruxa Um monstro Um robô Um gigante Um dragão
O HERÓI	Um pescador Um duende Uma princesa Um animal Uma pastora Um pobre lenhador Uma fada

Anexo 2:



CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO: ESCRITOS DO RP/URI

Ana Julia Joaquim
Claudia Maria Bizello
Ester Franco
Gabriela Albarello

Introdução

Este trabalho registra estudos teóricos e práticos realizados pelos residentes da Escola Sepé Tiaraju através do programa Residência Pedagógica. Diante da proposta do programa os bolsistas levaram em consideração a concepção de que os gêneros textuais e os textos estão se tornando cada vez mais híbridos, repletos de múltiplas linguagens e significações, então, tornou-se necessário que o ensino não seja mais dividido por áreas ou disciplinas, mas seja interdisciplinar.

Para realizar o planejamento acerca do texto “Poesia Matemática”, os estudos foram baseados na interdisciplinaridade exposta na BNCC (2018), na teoria da poesia de Gancho (1989) e também, explorou-se a biografia do Autor Millôr Fernandes para maior compreensão da sua escrita.

Trabalhou-se a interdisciplinaridade no intuito de demonstrar aos alunos, que Português e Matemática estão interligados. Para resolver uma questão Matemática, necessita-se da interpretação textual, assim como no caso da “Poesia Matemática”, fez-se imprescindível o conhecimento geométrico para a interpretação da poesia.

Diante do exposto, conclui-se que a escola deve ser um ambiente que unifica as áreas do conhecimento para que elas possam fazer sentido na vida do aluno, visto que nas práticas cotidianas o conhecimento não se encontra subdividido por áreas. Os textos devem trabalhados para encantar e envolver os alunos em suas atividades diárias.

Desenvolvimento

Interdisciplinaridade no ambiente escolar

Periodicamente, tem-se discutido sobre novas metodologias capazes de aliar o ensino à interdisciplinaridade na escola. Os textos, em geral, vêm sendo reformulados a cada dia, deste modo, o professor não deve limitar o ensino apenas de sua disciplina, mas levar em consideração os saberes interdisciplinares.

Para que haja uma interpretação satisfatória, é necessário que aluno não apenas decodifique o texto, mas tenha conhecimentos de mundo e de diversas áreas exploradas na escola.

Nesse sentido, os textos escolhidos para as práticas do programa Residência Pedagógica, foram transdisciplinares os quais possibilitam que o aluno amplie seu repertório interpretativo. No caso deste artigo, discorre-se

sobre o poema “Poesia Matemática” de Millôr Fernandes, no qual é preciso que o leitor conheça termos matemáticos para a sua interpretação.

Desta forma, a BNCC enfatiza que é necessário decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BNCC, p. 16).

Ou seja, para que o ensino faça sentido na vida do aluno, ele precisa ser interativo, deve abranger diversas áreas do conhecimento.

A BNCC ainda reforça que o ensino:

Evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho. (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7, § 2º).

Isto posto, verifica-se a importância da interdisciplinaridade no ensino, esse método, possibilita que o aluno desenvolva um novo olhar para os textos, visto que terá que explorar diversas temáticas no processo de interpretação. A interação entre áreas disciplinares, enriquece o texto e amplia a visão do leitor.

Multiletramentos

Devido às transformações socioeconômicas, políticas, históricas ou culturais, o texto falado ou escrito começou a não mais ser expresso apenas pela escrita, mas também por recursos semióticos que combinam palavras com imagens, animações, entonações gestos, entre outros complementos. Um gênero textual pode assumir o aspecto de outro no intuito de cumprir um determinado propósito comunicativo.

Nesse sentido, os multiletramentos exigem a compreensão de duas principais multiplicidades presentes na sociedade contemporânea: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.” (ROJO, 2012, p. 13).

A primeira diz respeito às várias culturas que dialogam em um meio social, em um contexto globalizado. A segunda tange aos textos que emergem nesta conjuntura, assim, hibridizando várias linguagens, vários sistemas semióticos. Desta forma, há uma hibridização dos gêneros textuais que são resultado desta mescla de culturas e linguagens.

Conforme Sholze e Rösing:

Ler e escrever não são apenas habilidades estabelecidas em torno da decodificação; muito mais do que isso, saber ler e escrever significa apropriar-se das diversas competências relacionadas à cultura orientada pela palavra escrita, para, dessa forma, atuar nessa cultura e, por decorrência, na sociedade como um todo. (SHOLZE; RÖSING 2007, p.9).

Conforme Rojo (2012), no Brasil, há diversas misturas de culturas, raças e cores, cultura erudita, popular, central, marginal, canônica, de massa e isso permite que o que é híbrido se torna cada vez mais fortalecido. Neste sentido, cada pessoa pode fazer suas próprias escolhas baseadas nos gêneros textuais, principalmente por meio das novas tecnologias.

A partir dessa apropriação múltipla de culturas, é possível pôr em prática a comunicação de forma democrática. Assim, a escola deixa de valorizar apenas o que é padrão no ensino e passa a introduzir novos gêneros do discurso, de diversas mídias, línguas, variedades e linguagens. Essa inserção se faz necessária porque o cada vez mais um gênero textual passa a ter aspecto de outro, assim, surge a necessidade de uma prática que vá além do letramento, a prática dos multiletramentos, então o aluno será um sujeito capaz de decodificar e apropriar-se das múltiplas linguagens.

Para se identificar um texto que exige multiletramentos algumas características devem ser consideradas: são interativos; mais que isso, colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos verbais ou não; eles são híbridos, fronteiriços, mestiços de linguagens, modos, mídias e culturas. (ROJO, 2012, p. 22).

Os multiletramentos, geralmente se apresentam em forma de hipertextos ou hípermiédias. O primeiro se refere à escrita eletrônica que por sua vez, contempla diversos textos, trata-se de textos dentro de outros textos que formam uma rede de informações interativas, ou seja, a leitura é feita de forma não-linear. As hípermiédias, também estão relacionadas à definição de hipertexto, uma vez que correspondem à fusão de mídias através de elementos não-lineares interativos.

Diante do exposto, em virtude da rápida expansão da mídia, verifica-se que as práticas de multiletramentos precisam ser discutidas no ensino, visto que o hábito da leitura e da escrita vem sendo frequentemente reformulados. As palavras, as imagens e os diferentes gêneros, já não são vistos como estruturas estanques, mas como complementos, em que um auxilia o outro na construção de um propósito comunicativo.

Teoria da Poesia

No ensino tradicional, na maioria das vezes, são valorizados somente os conceitos sobre os conteúdos, e, para os alunos isso se torna “chato” demais, sendo assim, pouco interessante na visão deles. E isso também acontece na poesia, por esse motivo, buscamos mudar o método de ensino com a ajuda da matemática.

A poesia tem três características importantes na sua escrita, a primeira característica é a subjetividade, ou seja, está voltada para o “eu”. A segunda característica é a estrutura em versos, cada verso do poema possui um pensamento, linguagem e sonoridade. A terceira característica é o ritmo, que é a harmonia dos sons das palavras dentro de um texto poético. (GANCHO, 1989).

De acordo com Gancho (1989, p.20) a linguagem poética possui três características básicas, que são: “1ª As palavras têm novos e múltiplos significados; 2ª A sonoridade das palavras é tão importante quanto seu significado; 3ª Às vezes ocorrem neologismos: criação de vocábulos a partir das possibilidades da língua”.

Quem foi Millôr Fernandes

Millôr Fernandes, autor do poema “Poesia Matemática”, o qual foi usado para o planejamento interdisciplinar, nasceu em 1923, no Rio de Janeiro, foi desenhista, humorista, tradutor, escritor e dramaturgo brasileiro. Foi um artista que exerceu várias funções.

Sempre foi um artista capaz de se expressar das mais variadas formas, para tanto se valeu do texto, das imagens, do humor. Foi autor de frases famosas, textos críticos, desenhos e caricaturas inesquecíveis. Marcou o tempo com a riqueza de suas obras.

Planejamento

Ao chegarmos na sala de aula nos apresentamos como Residentes Pedagógicos e executamos uma dinâmica inicial para que os alunos pudessem ativar seus conhecimentos prévios acerca do assunto da aula.

Logo após, dividimos a turma em preparamos envelopes com formas geométricas variadas, distribuímos um para cada grupo de alunos, um envelope e uma folha (A3). Pedimos para que, a partir dessas figuras, montassem uma imagem (poderia ser uma pessoa, animal, paisagem).

Através das imagens montadas pedimos que apresentassem o que fizeram e dissessem qual foi a sensação ao desenvolver o trabalho. A dinâmica serviu para introduzir a discussão sobre o uso das formas no dia a dia, aparecendo até mesmo na linguagem (triângulo amoroso).

Como deveríamos executar as atividades com base na interdisciplinaridade, trabalhando em conjunto, ou seja, português e matemática, foi escolhido o poema intitulado “Poesia Matemática” de Millôr Fernandes, no qual, para compreendermos as formas geométricas da matemática necessitaríamos da língua portuguesa.

Para a contextualização do assunto, foi utilizado um audiovisual com a declamação do poema e entregue xerox do mesmo para cada aluno. Logo após, foi realizado um roteiro oral para a compreensão.

Roteiro oral

1. O poema fala de amor. Quem já se apaixonou por quem?
2. Quais são as características da pessoa amada?
3. De que outro nome a amada é chamada?
4. Como era esse amor? Que partes do poema comprovam isso?
5. A partir desse amor tão grande o que eles decidiram fazer?
6. A cerimônia de casamento foi tradicional?
7. Quantos filhos eles tiveram?
8. O que aconteceu para interromper a felicidade do casal?
9. Além da monotonia, o que mais aconteceu?
10. Quem foi o responsável por desestabilizar a relação?
11. Quem traiu? O que fez a pessoa traída?
12. O casal se separa?
13. Como termina a história de amor?

Em seguida, foi entregue o roteiro escrito, ou seja, perguntas de interpretação do texto.

Roteiro escrito

1. Identifique a temática do poema e justifique sua resposta com passagens do texto.
2. No poema são citados vários conteúdos referentes à matemática. Cite quais são.
3. Como isso colabora para o entendimento da história de amor relatada no poema? Explique.
4. Em língua portuguesa possuímos uma figura de linguagem chamada metáfora (responsável por estabelecer uma transferência de significados de uma palavra para a outra, por meio de uma comparação não explícita). É possível encontrá-la no texto? Se sim, retire algumas palavras do texto.
5. Descreva a história de amor relatada no poema.
6. Quanto à construção da personagem “Hipotenusa”: “Uma figura ímpar: Olhos romboides, boca trapezoide, corpo ortogonal, seios esferoides...” Reformule a frase, descrevendo a personagem sem termos matemáticos.
7. Em qual parte do poema a relação sofreu mudanças? Comprove com passagens do texto e justifique essa escolha.
8. Observe este excerto sobre a teoria do amor líquido de Bauman: “Em nosso mundo de furiosa “individualização”, os relacionamentos são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como determinar quando um se transforma no outro. [...] É por isso, podemos garantir, que se encontram tão firmemente no cerne das atenções dos momentos e líquidos indivíduos-por-decreto, e no topo de sua agenda existencial”. No final do poema, o narrador diz que o fato ocorrido entre as personagens do texto é algo natural, corriqueiro. Podemos explicar esse fato com a teoria do amor líquido de Bauman? Explique.
Obs.: Escrever no quadro “perfeita simetria” e pedir para que cada aluno cite uma palavra para expressar o que esse título sugere. Anotar todas as palavras no quadro. Em seguida mostrar a canção aos alunos.
9. A canção também faz referência a uma história de amor? Em que aspecto elas têm semelhanças e/ou diferenças?
10. De que forma podemos relacionar o enredo do poema com a canção “Perfeita simetria”, da Banda Engenheiros do Hawaii?

Após a realização das atividades foram feitas as correções, e, a matemática fez a interpretação das formas geométricas do poema “Poesia Matemática”. Em seguida, para a realização da aula integrada foram realizadas dobraduras com as formas geométricas, como exemplo o “sapo”.

Considerações Finais

Através do trabalho realizado, os residentes adquiriram conhecimento acerca do autor Millôr Fernandes, do gênero poesia, de como a interdisciplinaridade é tratada na BNCC, ademais, além da experiência prática por meio da aplicação do planejamento elaborado.

O texto “Poesia Matemática” de Millôr Fernandes é um belo exemplo de interdisciplinaridade, pois apresenta uma história de amor descrita em termos matemáticos, na qual os alunos tiveram que estudar as formas geométricas para

interpretá-lo, interligando a interpretação do Português e a geometria da Matemática. Por ser um texto interessante, os mesmos se envolveram nas atividades e compreenderam a proposta realizada pelos residentes.

Com a constante evolução dos gêneros textuais, um gênero assumindo aspecto de outro, com múltiplas significações intensificadas pela mídia, o ensino passou a não ser tão eficaz subdivido por áreas do conhecimento. Para o ensino ser eficiente e dinâmico nas práticas cotidianas, ele deve abranger e unificar todas as áreas do conhecimento, ele deve ser transdisciplinar.

Diante do exposto, conclui-se que para o ensino envolver o aluno, os planejamentos devem despertar o interesse por meio de metodologias atrativas que aliem a teoria à realidade dos discentes, que transitem de uma área do conhecimento para outra. Assim, haverá uma ampliação no repertório interpretativo e crítico do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

GANCHO, Cândida. **Introdução à poesia.** São Paulo: Atual, 1989.

SCHOLZE, Lia; RÖSING Tânia M. K. **Teorias e Práticas do Letramento:** A escrita e a leitura: fulgurações que iluminam: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ROJO, Roxane Helena. **Multiletramentos na escola:** Pedagogia dos multiletramentos: São Paulo: Parábola, 2012.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS E REFLEXÕES

Juliane Cláudia Piovesan
Carla Rosane Pigatto
Joceli Perlin
Macsine Serpa Vasconcelos

Introdução

A temática do estudo em pauta é a formação docente, tendo como referência neste diálogo e reflexões, o Programa Residência Pedagógica. Este programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação. Objetiva auxiliar a construção de um processo de ensinar com mais qualidade, levando a uma experiência significativa, atrelando a universidade e a escola básica, seus contextos e experiências.

O Programa auxilia na formação de futuros professores, levando assim os estudantes de Cursos de Licenciatura a ter um envolvimento mais amplo com a Escola de Educação Básica, conhecendo a estrutura, os documentos legais, realizando práticas pedagógicas e, assim, colaborando na formação do futuro profissional da Educação. A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, preocupada com a qualidade na formação aderiu ao programa em 2018 e a presente reflexão se reporta ao Curso de Pedagogia da URI - Câmpus de Frederico Westphalen.

O referido proporciona uma carga de total de 440 horas de atividades distribuídas em: 60 horas na escola (Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência), 320 horas (Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe), 20 horas (Relatório final) e 40 horas (Avaliação e socialização).

O programa se baseia, então em uma articulação entre universidade e escola, levando assim universitários para o meio profissional, na realização de atividades teóricas e práticas. Assim, o estudante produz na escola campo, atividades que auxiliam na sua inserção no meio educacional, unindo assim a teoria e a prática, imprescindíveis para a formação docente.

O estudo versará sobre a formação docente no contexto do Programa Residência Pedagógica, refletindo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e os saberes necessários à prática pedagógica.

Formação docente e o Programa Residência Pedagógica

Vivemos numa sociedade que se transforma aceleradamente. Nas palavras de Sousa Santos (2002, p. 41), “há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu”. Mas questionamos o seguinte: o papel do

educador está mudando? As instituições de formação seguem essas transformações? As políticas para a Educação no Brasil induzem para quais perspectivas?

Então, nesse contexto, urge preparar o educador para uma prática reflexiva, para a inovação, a cooperação. Sendo o educador um profissional que está interligado à formação da consciência do ser humano, deve, indubitavelmente, ser uma pessoa de visão aberta, dinâmica, e um profundo questionador do seu fazer e da realidade à sua volta. Assim, indaga-se se ocorre uma formação que venha ao encontro dessa realidade de incertezas, na construção de um ser humano crítico, reflexivo e político. Pois, como salienta Arroyo (2001, p. 35), “somos a imagem que nos legaram, socialmente construída e politicamente explorada”.

Cumpre salientar que formar professores é uma tarefa bastante complexa. E os problemas da profissão docente no Brasil são inúmeros, excedendo os limites dos cursos de formação acadêmica. Justamente por isso, não são medidas simplistas, apresentadas como uma fórmula mais eficiente e produtiva de preparar os profissionais da educação que irão resolver os problemas atuais.

O profissional docente deverá atender para a evolução da sociedade e ter capacidade de interação com as diversas formas disponíveis para a aquisição do conhecimento. Masetto (2013) aponta que as competências exigidas ao docente englobam a área do conhecimento, a área pedagógica e a dimensão política da ação docente. Constata-se então, a atuação do professor como pesquisador, mediador da ação pedagógica e da sua responsabilidade social como cidadão.

Cabe ressaltar que formar professores é dar-lhes condições de desenvolver práticas e técnicas que o ajudem a construir o conhecimento, dar conta dos conteúdos curriculares, cumprir aquilo que está estabelecido legalmente. Desse modo a formação de professores precisa se preocupar em responder aos desafios que se apresentam em um mundo globalizado que exige conhecimento, capacidade de equilibrar inúmeros problemas trazidos pelos alunos e pela estrutura da própria sociedade. Para além das habilidades técnicas, o professor necessita de uma personalidade madura, autônoma, capaz de superar os desafios e superar-se a si mesmo.

A profissão docente é um desafio complexo no universo educacional atual, pois exige-se muito do professor, incluindo a abertura a desafios inovadores, de saberes de metodologias ativas, habilidades para tratar de assuntos que envolvem os desafios cotidianos das profissões e a cooperação com os outros. Por isso os conhecimentos específicos durante a formação são privilegiados, e, muitas vezes é ignorado outros conhecimentos que são essenciais para a prática docente em sala de aula. Assim, quando se deparam com a prática, os profissionais docentes, em muitas situações percebem que o domínio do conteúdo é importante, mas não o único saber da docência. Nesse aspecto, pode-se afirmar que o Programa Residência Pedagógica permitiu e foi basilar na inserção mais intensa na prática pedagógica, permitindo fundamentar conceitos, abrir horizontes e olhares diferenciados e importantes à construção do ser professor.

Cabe ressaltar que os saberes profissionais dos professores são mobilizados e colocados em prática fazendo referência aos saberes em sentido amplo, os quais retratam as competências, as habilidades, atitudes, talentos, saber-fazer. Para Tardif (2014, p. 31) quando os docentes apontam os saberes: eles falam do contato da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento

das aulas e a sua organização (...) referem-se aos princípios educacionais (...), salientam diversas habilidades e atitudes.

Nesse sentido, fica claro que os saberes que orientam o ensino não estão circunscritos apenas a um conhecimento específico, mas abrem-se numa forma variada de questões, objetos, posturas relacionadas ao ofício. Assim Tardif (2014, p.3) afirmam que “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos”. Portanto torna-se oportuno refletir que é no cotidiano das atividades, que os professores vão tecendo práticas, por vezes, contraditórias de concepção da docência, mas com possibilidades concretas das práticas curriculares que vem sendo transformadas conforme a turma onde os docentes atuam e também da experiência que vem acumulando, nas quais se cruzam elementos regulatórios e emancipatórios, como aponta Santos (2002).

É nesse contexto que sua identidade profissional vai ganhando forma, uma vez que parte de uma profissão em constante processo de revisão dos significados sociais. Tendo em vista que a identidade é um processo de construção do sujeito, historicamente situado e o mesmo tem que responder as exigências desse contexto e momento histórico no qual se encontra.

Tal complexidade explica-se pelo fato de seu exercício voltado para garantir a aprendizagem do estudante e não só para uma mera transmissão de conteúdo, onde exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. E quando o professor oportuniza e incentiva o aluno para que participe efetivamente de suas aulas, ele facilita a comunicação e relação entre professor e aluno, pois este começa a ver o professor como um aliado para a sua formação, sentindo-se, também ele, responsável pela sua aprendizagem, ou seja, é a partir dessa consistência de formação profissional que conseguimos trabalhar para a mudança e a incerteza, educando na vida e para a vida.

Afinal ser professor significa participar constantemente da emancipação humana, uma vez que o objetivo da educação é ajudar a tornar pessoas livres, menos submissas ao poder econômico e político.

Destaca-se, neste contexto de reflexões, sobre a formação docente e as configurações do ser professor, o Programa Residência Pedagógica, o qual em sua concepção destaca,

- a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos;
 - b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem;
 - c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem.
- (BRASIL, 2017, p.19).

Assim, o programa oportunizou aos acadêmicos, tanto na Instituição formadora URI, como na Escola Campo a possibilidade de conhecer as políticas educacionais (e nesse caso, mais específico a BNCC) e seus fundamentos. Propiciou um domínio mais autônomo e seguro de conhecimento e de ações pedagógicas, de reflexões das bases didáticas e epistemológicas do ser

professor, compreendendo de forma mais sólida o contexto e o cenário social e político e o papel do profissional da educação.

Ou seja, o programa é importante, em seus aspectos de formação de professores no processo de construção pedagógica e humana e para a Instituição de Ensino Superior em refletir e aprimorar as bases da formação que são definidas em um currículo no Projeto Político de Curso.

A relação Universidade e Escola

Pensar na formação humana é um pensar na própria formação, no próprio percurso. A auto-imagem constrói-se a cada dia. Como enfatiza Arroyo (2001, p. 47), “todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano”.

Percebe-se que o papel das instituições de Ensino Superior na formação inicial de professores está a ser desafiado. Há estudos que mostram o quanto são necessárias mudanças e transformações. Zeichner (1993, p. 54) afirma que “a visão de ensino como uma ciência aplicada, na qual a função do aluno- mestre era de aplicar durante o *practicum*² aquilo que tinha aprendido previamente nas universidades”.

Nesse particular, destaca-se a importância de criar condições para que a experiência pedagógica do estudante comece o mais cedo possível, em seu curso de licenciatura, pois assim terá um conteúdo prático para a sua reflexão sobre a prática, tendo, ainda, condições de discutir e questionar. Pode-se enfatizar que o Programa Residência Pedagógica permitiu essa condição de estar em contato com a Escola Campo e a Universidade. Na certeza de como enfatiza Zeichner,

aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizermos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar (1993, p. 55).

Mizukami (2002, p. 14) enfatiza que é “no cotidiano da sala de aula que o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação”. Isso gera reflexão, pois o professor, com seus valores globais, constrói novas formas de agir na realidade em sala de aula. De acordo com Zeichner (1993, p. 22),

ensino reflexivo implica que o professor, em vez de refletir apenas sobre a aplicação em sua sala de aula, critique e desenvolva suas teorias e práticas à medida que reflete sozinho e em conjunto, na ação e sobre ela, acerca de seu ensino e das condições sociais que modelam sua prática. Nesse panorama, os cursos de formação precisam considerar os níveis de reflexão como elementos primordiais na sua realização.

Imbernón (2000) corrobora com essa ideia entendendo que o papel da formação inicial é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico

² De acordo com Zeichner (1993), inclui todos os tipos de observações e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores.

especializado, pois é o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas. Assim,

Uma bagagem sólida no âmbito científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (IMBERNÓN, 2000, p. 66).

O acadêmico, no contexto do Programa Residência Pedagógica, teve a possibilidade de estar contato diretamente com as escolas e por um tempo significativo, adquirindo conhecimentos, criando vínculos, assim vencendo obstáculos e superando seus limites.

Esse processo se produziu através dos docentes na Universidade, o professor preceptor (docente da Escola campo) e os acadêmicos, formando uma ponte de aprendizado e conhecimento, facilitando o desempenho nas atividades. Nesse particular, ressalta Poladian,

A possibilidade de o aluno estar imerso em um ambiente que é conhecido do professor da universidade e tratado por ambos como objeto de investigação da profissão docente (da atuação e dos desafios da ação) é um grande diferencial na sua formação. Neste sentido, a parceria entre a universidade e a escola deve ser destacada, já que ela permite que a problematização das práticas seja feita coletivamente por um grupo de alunos, permeada pelo aporte teórico trazido pelo professor da universidade nas discussões, também ele, conhecedor do contexto de uma determinada escola. (2014, 84)

Com essa realidade escolar os universitários entram no contexto escolar, mostrando assim como a escola realmente está estruturada, observando e enfrentando as situações diárias da docência.

Por isso a extrema importância das observações e práticas, realizadas pelos universitários e a necessidade do trabalho coletivo nesse processo de transição, possibilitando a problematização e o desenvolvimento da teoria e a prática. Como relata Poladian;

Tanto a imersão nas escolas, quanto as reuniões semanais de preceptora do e os documentos que o aluno produz ao longo do Programa (Diários de Campo, Plano de Ação Pedagógica e Relatório Final) articulam as experiências de formação e fazem com Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores que o aluno percorra um processo de pesquisa e problematização importante para sua formação. Estas três estratégias, de maneira dialógica e complementar, desenvolvem no aluno a habilidade de olhar de maneira investigativa para a prática, buscando saídas. (2014, 84)

Ainda, ressalta-se a ampliação do conhecimento, da relação teoria e prática, reelaborando os sonhos, refletindo e enfrentando as angústias e as limitações e abrindo possibilidades de inovar, de aprender e reaprender. Para Cortella (2006) aprender sempre é o que mais impede que nos tornemos prisioneiros de situações que, por serem inéditas, não saberíamos enfrentar.

O docente, neste contexto, tem por obrigação potencializar e possibilitar estes sonhos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes, proporcionando um ensinar e um aprender com qualidade e alegria.

Saberes docentes necessários à prática pedagógica

A sociedade, como exposto no presente estudo passa por diversas mudanças. O conhecimento é constante e os saberes se reestruturam. Desse modo, reflete-se sobre os saberes docentes, quais as habilidades e competências que um professor precisa ter e de que maneira devem ser construídas durante sua formação? E o Programa Residência Pedagógica como auxilia e auxiliou na construção dos saberes pedagógicos?

Os saberes docentes estão sendo objetos de pesquisa de educadores que buscam entender quais saberes são necessários para ser professor na sociedade atual. Uma verificação desses estudos, presentes em Freire (2011), Tardif, (2014) e Gauthier (2006) é que são plurais e não reduzem a um conhecimento conteudista. Tardif (2014, p. 39) destaca,

que o professor é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos as ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em suas experiências cotidiana com os alunos.”

Os saberes específicos à docência, as competências e as habilidades são necessárias ao ofício professor, porém é importante compreender esses saberes docentes que não se limitam ao conhecimento de conteúdo, mas correspondem a um conjunto mais amplo de conhecimentos relativos aos contextos sociais, econômicos e políticos, ou seja, compreendem um sentido amplo de saber fazer e saber ser (IMBERNÓN, 2011). O professor precisa estar disposto a estudar, visto que o mesmo é cobrado a conhecimentos amplos, onde ele desenvolva trabalhos coletivos, interdisciplinar e transdisciplinar. Dessa maneira precisa estar aberto à comunicação, ler muito, escrever, dialogar, refletir, saber pesquisar, conviver e aprender no coletivo de sua profissão.

Como aponta Gadotti (2011, p. 69), “o enfoque da formação do novo professor deve ser na autonomia e na participação, nas formas colaborativas de aprendizagem.” Tal complexidade em que vive a educação no Brasil a tarefa do professor não é simples, pois eles devem entender e buscar a constante compreensão dos saberes necessários para conseguirem exercerem o ofício de professores.

O professor é um intelectual em processo contínuo de desenvolvimento, portanto, a formação é, na verdade, autoformação, pois os professores elaboram os saberes em confronto com as suas experiências práticas. É no referido confrontamento e na troca de experiências que os professores refletem as suas práticas.

Trabalhar a formação do professor implica não apenas qualificá-lo em uma área específica ou mesmo capacitá-lo nas teorias e metodologias de sua área do conhecimento, mas é imprescindível que ele compreenda a totalidade do fazer educativo.

Cabe ressaltar que ensinar exige várias competências e saberes e isso faz com que o professor seja um sujeito crítico, com habilidades e conhecimentos,

para aguçar todas as curiosidades dos educandos. Assim Freire (2011, p. 12) aponta que,

quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos e nem formar é ação pela qual um sujeito criador da forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Dessa maneira o professor precisa ter consciência de que é um ser inacabado e que está sempre em processo de formação e principalmente ter a convicção de que a mudança é possível. Enfim, o bom professor não pode ter a sua prática docente pautada apenas em conteúdo, mas também em compromissos éticos, estéticos e políticos com a prática pedagógica.

Segundo Tardif (2014) o professor que sabe ensinar, não significa que ele tenha o domínio total a determinados conteúdos, mas que saiba emitir juízo de valores sociais e normativos em que tenha tal competência social tanto na escola quanto na sociedade.

Imbernón (2011, p. 63) destaca que;

[...] ao contrário, dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógicos e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

Nesse sentido o professor deve estar aberto às transformações e inovações que surgem na educação pelas mudanças na sociedade e na tecnologia. O bom professor deve estar sempre atualizado através de formações continuadas, visto que essa profissão docente não é só um requisito, mas uma necessidade.

Nesse aspecto é possível afirmar que o Programa Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da URI - Câmpus de Frederico Westphalen permitiu aprimorar os saberes, a interconexão entre a teoria e a prática, o conhecimento construído nos estágios, enfim uma oportunidade de obter experiência significativas e desafiadoras. Para a Universidade foi importante para repensar a formação docente, bem como para a Escola Campo que permitiu visualizar novos contextos de aprender, a partir dessa relação. Como destaca Libâneo (2008), as competências referem-se a conhecimentos, habilidades e atitudes obtidas nas situações de trabalho, no confronto de experiências, no contexto do exercício profissional.

Considerações Finais

A partir do estudo de autores da área da formação docente e das aprendizagens e experiência do Programa Residência Pedagógica, pode-se afirmar que a iniciação ao ensino é um período transitório, no qual os professores passam de estudantes a profissionais da educação.

As pesquisas vêm demonstrando que é um tempo de tensões e aprendizagens, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores iniciantes apropriam-se de conhecimento profissional. Nesse período, surgem dúvidas, conflitos e tensões, e os professores necessitam

adquirir adequado conhecimento, que envolve a competência profissional, em breve espaço de tempo. Por isso, as universidades precisam proporcionar situações de teoria e prática, para que esse profissional possa ir construindo a sua postura profissional de forma mais qualitativa, criativa e encantadora. Esse percurso de relação Universidade e Educação Básica, de relação teoria e prática foi possível, em muitos momentos, através do Programa Residência Pedagógica, essa política educacional que teve o envolvimento de residentes, preceptores, coordenadores, professores da Universidade e Educação Básica.

Destaca-se que as bases da formação docente começam durante a formação escolar anterior, transformam-se na formação universitária inicial, continuam no momento do ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira, e prosseguem durante uma parcela substancial da vida profissional.

Também é importante enfatizar que as escolas precisam inovar. A inovação está na reformulação do próprio sentido da educação, na alteração das suas finalidades, formas e métodos. Inovar é colocar a educação a serviço de novos objetivos, mas isso não basta, pois hoje se percebe em determinadas políticas públicas que a educação está a serviço do capitalismo, do lucro e do mercado. E nesse sentido a educação não pode ser mercadoria. No entanto, urge inovar, no sentido de cumprir o objetivo e a tarefa de humanizar o indivíduo através da educação.

A universidade é um espaço de aprendizagem e que como interpela Tardif (2003, p. 57), “raramente acontece que a formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas”. E o autor complementa (*Idem*, p. 58) acerca dos saberes profissionais, que são “saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias”.

Já apontava Freire (2011), para o fato de que a teoria sem prática é teorismo e a prática sem teoria é praticismo. Assim, é preciso que teoria e prática formem uma unidade indissociável, expressando-se como ação-reflexão-ação, ação transformadora.

O Programa Residência Pedagógica permitiu, de forma mais clara compreender essa relação, assumindo, com mais sentido e significado, com mais vivências e experiências o processo de construção do ser professor, bem como a necessidade das Escolas e Instituições Superiores de Educação fomentarem um saber com mais conexão.

Ainda mostrou o quanto é necessário buscar o conhecimento, entender as políticas educacionais, conhecer as estruturas escolares, compreender os partícipes do processo escolar e promover um processo educativo com planejamento, saberes e alegria.

O ofício docente exige não somente o conhecimento científico, mas a capacidade de reconstruir o teórico para a realidade vivenciada. Então, o professor é um ser humano que assume a sua prática a partir de significados que constrói, possuindo um conhecimento que provém de sua atividade própria. Pontua-se, nesse contexto, a necessidade e importância da articulação dos saberes científicos com os saberes práticos, que advém da prática profissional.

Enfim, pode-se afirmar que pela formação dos residentes, o debate na

escola campo e as reflexões da formação docente na Universidade que o Programa Residência Pedagógica permitiu novos horizontes de construções de saberes. E que a arte de aprender e ensinar será ainda mais uma realidade nas escolas e universidades quando os profissionais da educação trabalharem coletivamente, alicerçando novas possibilidades, pensando nos desafios como um impulso para a qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas** – Trajetórias e tempos de alunos e mestre. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação; **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/bncc+/FMfcgxvzLhkmFdHgKgJnqdKgGzpBHRhT?projector=1&messagePartId=0.1>. Acesso em: 26 abr. 2019.

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Programa de Residência Pedagógica, 2019. Acesso em: 18 ago. 2019.

CORTELLA, Mario Sergio. **Não nascemos prontos**: provocações filosóficas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar – e – aprender com o sentido. 2. Ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GAUTHIER, Clermont. *et al.* **Por uma teoria pedagógica**: pesquisa contemporâneas sobre o saber docente. Trad. de Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GENTILI, Pablo; LENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GONÇALVES, Tadeu Oliver Gonçalves, *et al.* Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. *In*: GERALDI, Maria Grisolia Corinta, *et al.* **Cartografias do trabalho docente** - Professor(a) Pesquisador(a). São Paulo: Mercado Aberto, 1998, p. 105-134.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad. De Sandra Traucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (*et al.*). **Escola e aprendizagem da docência**. Processos de investigação e formação. São Carlos, INEP: EdUFSCar, 2002.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**: uma aproximação entre universidade e escola na formação de professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16141>. Acesso em: 25 ago. 2019.

RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.** [online]. 2000, v.21, n.73, pp.209-244. ISSN 0101-7330.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth, M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Reitoria
Av. Sete de Setembro, 1558
Caixa Postal: 290
Erechim - RS - Brasil
CEP 99709 900
Fone: 54 2 107 1255
www.reitoria.uri.br

URI Erechim
Av. Sete de Setembro, 1 62 1
Caixa Postal: 7 43
CEP 99709 910
Erechim - RS
Fone: 54 3520 9000
www.uricer.edu.br



URI