



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MARIA PRISCILLA CAVALCANTI MELQUIADES

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Interfaces Universidade e Escola, teoria e prática na
busca por uma formação acadêmica significativa

Maceió
2020



MARIA PRISICILLA CAVALCANTI MELQUIADES

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Interfaces Universidade e Escola, teoria e prática na busca por uma formação acadêmica significativa

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientador/a: Profa. Dra. Silvana Paulina de Souza.

MARIA PRISCILLA CAVALCANTI MELQUÍADES

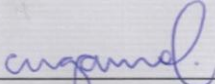
**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: INTERFACES, UNIVERSIDADE E ESCOLA,
TEORIA E PRÁTICA NA BUSCA POR UMA FORMAÇÃO
ACADÊMICA SIGNIFICATIVA**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

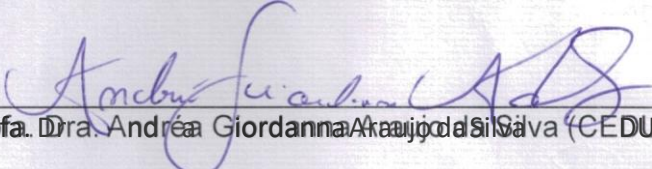
Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 14/02/2020. Orientadora:

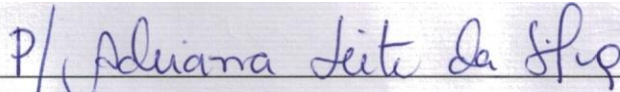
Profa. Dra. Silvana Paulina de Souza (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora


Prof. Dra. Carolina Nozela Gama (CEDU/UFAL)


Prof. Dra. Mônica Patrícia da Silva Sales (CEDU/UFAL)


Prof. Dra. Andrea Giordanna Araújo da Silva (CEDU/UFAL)


Prof. Dra. Silvana Paulina de Souza (CEDU/UFAL)

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Interfaces Universidade e Escola, teoria e prática na busca por uma formação acadêmica significativa

Maria Priscilla Cavalcanti Melquiades
Pric200@hotmail.com

RESUMO: Este texto propõe uma discussão sobre a política nacional de formação de professores tendo como foco o Programa Residência Pedagógica. O objetivo é pensar sobre as contribuições que as instituições de ensino superior, vinculadas às escolas de Educação Básica, podem oferecer a formação dos alunos das licenciaturas e aos docentes que atuam na escola. A questão que nos orienta é se a união dos dois contextos de aprendizagens - universidade e escola - contribui para uma formação significativa. A Hipótese é de que as observações, reflexões e ações pedagógicas realizadas coletivamente com os diferentes sujeitos da formação possibilitam a construção da identidade profissional e retomada do conceito de trabalho docente. Para esta análise seguimos os princípios da pesquisa qualitativa, com base na triangulação dos dados coletados ao longo da fase inicial de implantação do Programa no curso de Pedagogia. Estes emergiram do estudo teórico ocorrido durante as reuniões de formação, pareceres dos debates ocorridos na preparação inicial dos preceptores e residentes e nos registros das experiências iniciais do residente em sala de aula. Os dados foram analisados por meio de ações reflexivas na busca da significação das práticas pedagógicas. Até este ponto, entendemos que a identificação das necessidades da escola pública, aliada aos estudos e ações reflexivas, inclusivas e de significação das práticas pedagógicas contribuem para o processo formativo da graduanda de Pedagogia e futura docente.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica. Projetos. Registro. Formação inicial e continuada.

ABSTRACT: This text proposes a discussion on the national policy of teacher training focusing on the Pedagogical Residency Program. The objective is to think about the contributions that higher education institutions, linked to basic education schools, can offer the training of undergraduate students and teachers who work at the school. The question that guides us is whether the union of the two learning contexts - university and school - contributes to a significant formation. The Hypothesis is that the observations, reflections and pedagogical actions carried out collectively with the different subjects of the formation enable the construction of the professional identity and retaking the concept of teaching work. For this analysis we follow the principles of qualitative research, based on the triangulation of data collected during the initial phase of implementing the Program in the Pedagogy course. These emerged from the theoretical study that took place during the training meetings, opinions from the debates that occurred in the initial preparation of the preceptors and residents and in the records of the initial experiences of the resident in the classroom. The data were analyzed through reflective actions in the search for the meaning of pedagogical practices. Up to this point, we understand that the identification of the needs of the public school, combined with studies and reflective, inclusive and meaningful actions of pedagogical practices contribute to the educational process of Pedagogy undergraduate and future teachers.

KEYWORDS: Pedagogical Residence. Projects. Record. Initial and continuing training.

INTRODUÇÃO

A articulação entre teoria e prática é uma possibilidade apresentada nos programas de iniciação a docência que envolvem as escolas como campo de experiências nas licenciaturas. Nas discussões sobre a formação inicial de professores está presente, atualmente, a preocupação em apresentar o contexto de trabalho do futuro profissional e as contribuições da inserção nos espaços de aprendizagem. Há ainda a preocupação em perceber o que já foi construído e o que é inerente ao campo de trabalho, a escola espaço de formação e reflexão. Sabemos que ela é um meio de grande diversidade cultural, social e fonte de oportunidades e possibilidades de desenvolvimento.

Assim, na perspectiva da formação inicial do Programa Residência Pedagógica, além da preocupação com a formação do estudante - protagonista, sujeito do estudo - há a intenção de promover a formação continuada do professor da Educação Básica com a função de preceptor no espaço escolar.

Entendemos que a aproximação e a articulação entre universidade e escola já ocorre por meio do Estágio Supervisionado ao longo da graduação. Esses intencionam favorecer a construção do conceito de docência e a formação da identidade profissional, pois possibilita ao estudante a participação no cotidiano, na rotina escolar, campo de atuação.

Para estas ações encontramos na estrutura das diretrizes das licenciaturas RESOLUÇÃO N° 2 (BRASIL, 2015), a proposta da aproximação entre a teoria e prática, para todos os estudantes.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Além dos estágios, por meio de Políticas de Estado são apresentadas outras formas de aproximação dos estudantes com a realidade do trabalho e do campo de atuação. Ações que envolvem a formação inicial à docência Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa Residência Pedagógica. São institucionais, porém não abarcam todos os estudantes do curso. Esses programas visam à inserção dos licenciandos nas escolas de educação básica para proporcionar a articulação entre os dois espaços de formação ao contar com professores experientes das escolas e das universidades como mediadores dos planejamentos e das ações nas escolas.

Diante do exposto, este texto tem por objetivo refletir sobre as contribuições que as instituições de ensino superior, vinculadas às escolas de Educação Básica, conforme

resumo, podem oferecer a formação dos alunos das licenciaturas e aos docentes que atuam na escola. Nossa discussão e reflexão tem como foco o Programa Residência Pedagógica.

O questionamento que nos leva a essa discussão é: “A união dos dois contextos de aprendizagens - universidade e escola - contribui para uma formação significativa?” A hipótese é de que as observações, reflexões e ações pedagógicas realizadas coletivamente com os diferentes sujeitos da formação, possibilitam a construção da identidade e retomada do conceito de trabalho docente.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para esta análise seguimos os princípios da pesquisa qualitativa, com base na triangulação de dados coletados ao longo do estudo teórico ocorrido durante as reuniões de formação, pareceres dos debates realizados na preparação inicial dos preceptores e residentes e nos registros das experiências iniciais de uma residente em sala de aula. Os dados foram analisados por meio de ações reflexivas, inclusivas e de busca da significação das práticas pedagógicas.

As articulações entre teoria e prática ocorridas no contexto de formação do residente, assim como as contribuições para a formação identitária do professor (Imbernón, 2010) e de sua profissão na busca da ruptura com os paradigmas relacionados a este profissional e sua profissão possibilitam a significação e ressignificação da profissão e do profissional docente.

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁXIS-PEDAGÓGICA

A priori podemos dizer que a prática articulada a teoria é uma fonte de conhecimento e provoca uma ação reflexiva do sujeito. Quando acontece por meio da teoria (FREIRE, 1996, 2005; OSTETTO, 2008; HERNANDEZ, 1998), no intuito de conceber a práxis pedagógica. Pensamos que no estágio supervisionado, Pibid e Programa Residência Pedagógica existem as possibilidades para o estudante exercitar a ação-reflexão-ação de todos os envolvidos nestas propostas.

Assim, a práxis promovida por ações da universidade junto às escolas faz referência também a formação continuada do professor que está na sala de aula, pois viabiliza a retomada e atualização dos conhecimentos teóricos e um novo olhar para a prática. Pensamos ser a práxis uma necessidade permanente na profissão docente, de

modo que a prática do professor preceptor contribua com reflexão dos estudantes e estes os instiga a retomar os conceitos teóricos.

De acordo com Vásquez (1977, p. 241):

(...) a consciência da práxis poderá ser alcançada, pois “a práxis é, na verdade, atividade teórica-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar isolar um do outro”.

Desse modo torna-se indissociável a teoria da prática, quando ambas são dependentes e delas o educador necessita para realizar suas ações. Faz-se necessário que o professor entenda que somente a prática esvaziada da teoria, tem um viés utilitarista para a resolução de problemas imediatos, por outro lado à práxis pode ter uma dimensão de compreensão do que foi realizado, é a ação por meio da reflexão. São características que permeiam o trabalho do professor, quando este entende que a práxis é atividade humana e, portanto é uma atitude pedagógica.

Em nossos trabalhos, encontramos nos registros um instrumento para efetivação dessa ação. Ostetto (2011) salienta a necessidade da realização de registros das ações pedagógicas por parte do professor, assim as solicitações dos registros por parte dos estagiários, pibidianos e residentes, é essencial, de modo que, os registros é quase uma condição para que a práxis ocorra.

A proposta de registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo com seus fios, laços e nós, tem sido apontada e assumida como essencial para a qualificação da prática pedagógica. Para além de uma tarefa a ser executada ou técnica a ser aplicada, o registro diário compreendido como espaço privilegiado de reflexão do professor, converte-se em atitude vital. (OSTETTO, p. 13, 2011).

A práxis pedagógica reflexiva é apresentada por Freire (1996, 2005) como aquela que surge a partir de questionamentos e discussões ocorridas entre os envolvidos na ação pedagógica, levando ao desenvolvimento de ações coletivas. Tem um sentido de práxis quando entendemos os processos de ensino e de aprendizagem como momentos de trocas de experiências aliados a ação e preparação para a reflexão dos sujeitos envolvidos.

Schimit, Ribas e Carvalho (1998), ressaltam que:

Tanto a teoria quanto a prática tem papel assegurado nesse processo porque as teorias são como mapas que nos ajudam a viajar sobre o momento presente para auscultar a realidade, o que não se faz sem a história. O que se busca na verdade, é a construção de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e criativa. (p.18)

Não se pode ter uma educação distante da reflexão, mas uma ação pedagógica voltada para uma educação que visa à emancipação e autonomia (FREIRE, 1996). Seja em um espaço formal ou não formal, o professor realiza sua prática de acordo com seus princípios, suas apropriações por meio de um planejamento pautado também nos documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2016), as Diretrizes (BRASIL, 2015). No entanto, compreendemos que podemos provocar a quebra de paradigmas no ato de ensinar, a partir do momento em que o professor compreende que a prática deve estar aliada a teoria, na atitude de refletir sobre as ações, para que o educador reaja e modifique sua prática se necessário.

Nesta perspectiva, nosso projeto de atuação por meio da RP apresenta a compreensão de que o aprendizado da leitura e da escrita deve estar ligado a sua função social, por meio de ações pedagógicas significativas e transformadoras. Para Freire (1996, p.12) “ensinar não é transferir conhecimento”, é preciso atribuir sentido ao que está sendo ensinado e buscar os significados.

4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A reflexão sobre a prática deve ser vivenciada e experimentada na formação inicial e na formação continuada. Em nosso trabalho compreendemos que é necessária, pois contribui para a concretização do planejado enquanto produto da discussão social. É essencial repensar as práticas, buscar novos olhares, métodos e instrumentos a fim de pensar o trabalho como educador. Nesse sentido, tem-se na formação inicial do professor, aquela que compreende o tempo de graduação com todas as suas especificidades, como estágio e pesquisa, uma preocupação com a formação identitária. Por outro lado, na formação continuada o professor necessita de um aparato permanente para dar significado a sua prática e ressignificá-la. A formação continuada é justamente entender que o educador necessita discutir em serviço sobre a sua prática aliado a teoria a fim de continuar exercendo seu trabalho de maneira consciente.

A formação inicial perpassa pelos conteúdos que marcaram a história da educação, com todos os retrocessos e avanços, bem como o ensino de saberes e metodologias, estágios curriculares, atividades de extensão e pesquisa. As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015), em relação aos cursos de formação inicial, definem que:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Esse documento orienta a formação inicial e no que se refere à formação continuada de acordo com a RESOLUÇÃO Nº2/2015, que diz:

§ 5º - X A compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica”(2015, online)

Pensamos que deve ser gerado no professor a necessidade de atualizar-se sobre as discussões recentes, conhecer as diferentes possibilidades de ação que subsidiam o trabalho docente. Reconhecemos que a formação inicial não é o bastante para se tornar um alfabetizador, por exemplo, é necessário a permanência de formações como suporte aos educadores em sala de aula.

Embora já houvesse ocorrido a proposta de outros programas de formação continuada voltados aos professores, o Programa de Residência Pedagógica, intenciona promover o diálogo entre aqueles que iniciam na profissão e o que estão na ativa. Entende-se que a presença do graduando dos cursos de licenciatura dentro da escola, motiva o professor preceptor se qualifica a partir da participação nas formações, construção do projeto e ações.

A CAPES (Agência Financiadora) concebe a Residência Pedagógica como uma política nacional de formação de professores, aperfeiçoando assim as práticas, significando a teoria na prática da sala de aula e ambientes de aprendizagem dentro da escola de educação básica, a partir das habilidades e competências e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Considerando as singularidades do contexto, o trabalho desenvolvido na Universidade Federal de Alagoas - Pedagogia (Campus Maceió) busca meios para concretizar as ações e a reflexão do trabalho pedagógico propostas pelo programa.

5 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - PEDAGOGIA (NÚCLEO II)

O Programa Residência Pedagógica é uma ação que compõe a Política Nacional de Formação de Professores e tem 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).

Na Universidade Federal de Alagoas – Campus Maceió, o curso de Pedagogia conta em um único subprojeto dois núcleos. Este texto apresenta as reflexões na perspectiva de uma residente do Núcleo II. Esse grupo tem como foco a apropriação da Língua Materna: alfabetização e letramento, pois compreende à necessidade de intercalar a prática do cotidiano escolar com os aspectos teóricos adquiridos na graduação no que se refere a formação de leitores e escritores. O projeto foi pensado a partir dos levantamentos de órgãos oficiais a respeito dos altos índices de analfabetismo em Alagoas. Ele se justifica por compreendermos que as discussões sobre as ações de leitura e escrita, com sentido e significado, precisam ser ampliadas no estado.

Segundo as orientações da Capes, no que se refere ao estudante de Pedagogia a...

(...) 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, 2018).

“É uma oportunidade de realizar a inter-relação entre a prática e o que aprendemos na teoria, ou seja, realizar a práxis pedagógica”. Os conhecimentos apropriados serão aplicados de acordo com o cotidiano e a rotina escolar, por meio de subprojetos de ensino construídos coletivamente por: Preceptores,¹ residentes² e universidade, numa visão holística para com a criança. Também se tem a intencionalidade de promover o diálogo entre escola e universidade.

O Programa de Residência (CAPES, 2018) possui uma estrutura comum a todas as instituições. Ele é dividido em etapas, sendo a primeira desenvolvida ainda na universidade, na formação inicial dos residentes e das preceptoras, orientado e realizado pela professora responsável pelo Núcleo II do Programa Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia. A segunda etapa ocorreu por meio de ações formativas mediadas pelas preceptoras nas escolas campo. A etapa seguinte, terceira, foi a inserção nas escolas para o primeiro contato e levantamento/coleta dos dados que permitiram

¹ Preceptores são os professores das escolas de Educação Básica vinculadas ao Programa de Residência Pedagógica.

² Residentes são os alunos da Universidade (UFAL) que compõe a Residência Pedagógica.

conhecer a instituição, no que se refere a: Estrutura, rotina, gestão, planejamento, calendário e a proposta pedagógica. Na quarta etapa foi elaborado o plano de ação e as primeiras ações observação e auxílio às preceptoras de acordo com as necessidades relatadas por elas e pelas coordenadoras.

ETAPAS: NÚCLEO II PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (P.R.P)		
ETAPAS	LOCAL	ATIVIDADES
1° ETAPA	UFAL	FORMAÇÃO INICIAL: PRECEPTORAS/RESIDENTES.
2° ETAPA	UFAL	AÇÕES FORMATIVAS.
3° ETAPA	UFAL/ESCOLA	AMBIENTAÇÃO E COLETA DE DADOS NAS ESCOLAS.
4° ETAPA	UFAL/ESCOLA	ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PROJETO.

FONTE: Elaboração própria com dados do Programa de Residência Pedagógica.

A formação inicial foi importante para que os residentes pudessem fazer os contatos iniciais, visto que para a maioria foi à primeira experiência em sala de aula. Foram levantadas as primeiras hipóteses do que poderia ocorrer no espaço escolar. O reconhecimento da escola – ambientação - e da gestão foi essencial para o início das atividades com os alunos.

DADOS QUANTITATIVOS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – NÚCLEO II	
ALUNOS ENVOLVIDOS NO PROGRAMA	VINTE E QUATRO (24)

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	TRÊS (3)
ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	DUAS (2)
TURMAS ENVOLVIDAS	TRÊS (3)

FONTE: Elaboração própria com dados do Programa de Residência Pedagógica.

6 FORMAÇÃO INICIAL: UM OLHAR SOBRE A INSERÇÃO NO PROCESSO PEDAGÓGICO POR MEIO DE OBSERVAÇÕES E DE PROJETOS DE TRABALHO

As ações iniciais basearam-se em textos de teóricos que contribuíram para pensar a inserção na escola, o registro e o planejamento das aulas. Nas formações que ocorreram na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), teóricos formaram a base para os nossos estudos na perspectiva de aprimorar o conhecimento sobre projetos de trabalho e registro. Neste sentido, Hernández (1998) e Ostetto (2008), Jolibert (1994 a,b), Freire (1996, 2005) foram os autores que subsidiaram grande parte das nossas discussões, utilizando suportes que ajudaram a caracterizar melhor o universo escolar dentro da realidade da criança direcionado para a leitura e a escrita, o foco do projeto. Como nos diz Arena (2013): “Todo projeto tem a ver com a cultura de um país”, o que enfatiza a necessidade dos projetos de trabalho estarem pautados na realidade do aluno.

Fazendo relação com Hernández (1998), no capítulo III, do texto intitulado como: “*Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da escola*”, faz-se necessário entender que não é possível construir um projeto que não seja direcionado para as necessidades dos alunos e nas mudanças sociais que ocorrem e refletem na vida escolar. O autor traz em seu texto que os projetos devem constituir um lugar e ser elaborados a partir da aproximação com o aluno. Por isso, a relação entre professor e aluno, é parte importante do processo. É preciso: “Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, revisar a organização

do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61)

Nesta relação da vida com a sociedade Hernández traz uma proposta de Projeto de Trabalho onde os próprios educadores participam da criação. O autor defende também que os projetos devem ser alicerçados de acordo com as mudanças sociais que refletem na escola, neste sentido ressalta que:

Os projetos de trabalho supõem, do meu ponto de vista, um enfoque do ensino que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, para dar resposta (não “A resposta”), às mudanças sociais, que se produzem nos menino, meninas e adolescentes e na função da educação e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la. (HERNÁNDEZ, 1996, p. 64).

Fazer projeto não é simplesmente seguir um modelo pronto, de modo que não haja participação do próprio professor nesta construção. Faz-se necessário entender que é uma construção coletiva, numa perspectiva de uma escola nova que dialogue com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, considerando três pontos: Observação, curiosidade dos alunos; identidade da criança, cultura, singularidade; valorização da criança, conhecimento e o currículo.

O professor por sua vez precisa ter autonomia e segurança para buscar seus meios para a construção do projeto, afastando-se daqueles que o faz refém do currículo. O currículo não deve estar fechado ao desenvolvimento de atividades pertinentes para os alunos; a técnica se faz necessária, porém é preciso fazer a relação do que tenho que ensinar com o que de fato é preciso ensinar, o profissional é o próprio professor para definir essa questão. Por isso que a ida ao campo ocorreu ainda na fase inicial da elaboração do projeto.

Em nossas reflexões no grupo de estudo tratamos a metodologia como um orientador das ações em campo, não como um limitador, pois não há modelo único que alcance as necessidades de todos os alunos. Neste sentido Hernández (1998, p. 78) afirma que “Os projetos de trabalho não deveriam ser considerados como um algoritmo.” É necessário dizer que os projetos não podem ser elaborados como algo inovador, que ocorreu em outro local, mais um projeto que tenha sua essência gerada na própria escola.

A concepção e promoção coletiva de um projeto que não seja de fato pautado na realidade social, cultural das crianças, não permitem mudanças em todos os envolvidos. A inclusão do estudante residente e da criança na montagem do projeto é o primeiro

passo para obter bons resultados, eles não são apenas parte do processo, mas agentes e o foco de todo trabalho voltado para a escola.

Neste contexto, consideramos que todas as crianças, de todas as idades podem e devem participar da elaboração e desenvolvimento do projeto, assim as singularidades e necessidades individuais serão contempladas pelo coletivo. Como por exemplo, o projeto construído e desenvolvido na RP³, denominado “O uso de jogos alfabéticos e suas contribuições para o processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos”, que surgiu a partir das observações e diálogos com as crianças, vendo as necessidades e aceitação dos alunos para com os jogos de alfabetização.

7 VIVÊNCIAS NOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS: RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Na relação entre a escola como um espaço formal de ensino e de aprendizagem e a formação inicial e continuada é válido pensar na importância das múltiplas possibilidades de aprendizagens existentes. Nas primeiras visitas pudemos perceber que, a sala de aula pode ser um local diferenciado para o professor mediar os conteúdos de maneira a conduzir a aprendizagem de forma lúdica.

No caso da formação do Residente, as ações de ensino e de aprendizagem ocorrem em dois espaços, na universidade e na escola de educação básica. Ambientes que permitiram a reorganização do pensamento das ações do estudante, a fim de relacionar a teoria com a prática, de modo a aplicar seus conhecimentos na intenção de realizar apropriação do cotidiano escolar enquanto Residência Pedagógica-RP, tornando-se capaz de promover uma relação dialógica (FREIRE, 2005).

No âmbito da RP, a imersão na escola foi ponto de partida para uma possível discussão e conseqüentemente aprendido. Por isso, faz-se necessário reorganizar e repensar os ambientes estimuladores das ações de ensino e de aprendizagem, buscando a diversidade de opiniões e condições que surgem no momento do contato entre os residentes, os preceptores e o professor orientador da universidade ao partilhar as ações no programa. Ainda de acordo com Freire (2005):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias

³ RP (Residência Pedagógica)

de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

O momento da troca de experiências é também uma ação – reflexiva diante daquilo o que foi vivenciado de modo presencial pelos residentes, o que afirma a importância do diálogo permanente entre todos os envolvidos com a intencionalidade de construir novos caminhos e possibilidades.

Os encontros ocorridos na universidade entre os envolvidos no Programa (Orientador, preceptores e residentes) buscou o fortalecimento dos vínculos, bem como a ação dialógica diante das questões que surgem relacionadas à teoria e a prática na RP. Podemos dizer que ocorre um encontro intelectual e também afetivo, na troca de experiências e vivências compartilhadas. São momentos para os ajustes do que pode ser melhorado, do que deu certo, assim também é explicado o que acontecerá na etapa seguinte, retomada do planejamento prévio, a motivação dos residentes para continuar pesquisando, registrando, e dialogando com seus colegas e preceptores.

Essa atitude de fazer o residente compreender e tornar-se um pesquisador para melhorar suas ações em conjunto com sua formação acadêmica, é também um momento para que o professor e futuro professor percebam que o ato de ensinar não está restrito apenas apresentar conteúdos a sua turma, mas em fazer com que seus alunos, pesquisem, indaguem, questionem, pensem.

Como já anunciado, os registros contribuíram para as ações de reflexão. Realizamos as atividades de construção do portfólio, dos planos de ação das escolas mediados pelas preceptoras. Outros momentos foram realizados a distância nos espaços virtuais designados para pesquisa, leitura, estudos, e fóruns na internet.

Vimos que pesquisar comunicar e produzir, são os diferenciais da ação pedagógica consciente. Quando digo que há uma formação significativa é porque ressignificamos: O dizemos, “espaço que possibilita a pesquisa”, viabilizando a comunicação entre os envolvidos, gerando escrita do que está sendo realizado, para construir as ações seguintes. Entendemos também, que se aprendemos a gerenciar nosso tempo diversificando os ambientes e atividades, a postura como professor numa escola será outra.

Por último, tem-se a inserção nos ambientes culturais, experimentais, profissionais (MORAN, 2013) Quando a teoria e a prática unem-se, quando o aprendizado pode ser sustentado por experiências de formação in loco e passa a ser um

adicional, de aprendizado, ação, produção e pesquisa, utilizando o que teoricamente foi vivenciado. Sendo assim:

Os cursos de formação, os de longa duração, como os de graduação, precisam ampliar o conceito de integração de reflexão e ação, teoria e prática, sem confinar essa integração somente ao estágio, no fim do curso. Todo o currículo pode ser pensando em inserir os alunos em ambientes próximos da realidade que ele estuda, para que possam sentir na prática o que aprendem na teoria e trazer experiências, casos, projetos do cotidiano para a classe. Em algumas áreas, como administração, engenharia, parece mais fácil e evidente essa relação, mas é importante que aconteça em todos os cursos e em todas as etapas do processo de aprendizagem, levando em consideração as peculiaridades de cada um. (MORAN, 2013,p. 5)

É válido ressaltar a importância dos cursos de graduação em licenciatura, promover a união entre a teoria e a prática, sem limitar apenas aos estágios obrigatórios, na intenção de comunicação entre Universidade e o espaço escolar, contribuindo para uma melhor formação acadêmica.

8 A IDA À ESCOLA

A primeira visita à escola foi para conhecer a rotina, entender o seu contexto e a gestão atual. Durante a conversa, foi nos relatado as dificuldades e os programas que adentram a escola; como se dá o trabalho nos processos de apropriação da leitura e da escrita pela criança desde a educação infantil, numa perspectiva de trabalho para a transição ao Ensino Fundamental, segundo o gestor, sem ferir as Diretrizes Curriculares. Este momento foi de grande aprendizado, no entendimento de que é necessário haver de fato uma educação que invista na formação que contribua para a compreensão da relação professor-aluno, na observação, no planejamento, na organização do trabalho, interação com a criança. Estes pontos, de acordo com as duas coordenadoras, são essenciais no processo escolar.

A segunda visita à escola ocorreu num momento atípico da instituição: na semana da criança. Durante as atividades específicas deste período, pudemos observar melhor os alunos por meio das brincadeiras e atividades propostas, participando e colaborando com as preceptoras, professoras da instituição e gestão nas tarefas elaboradas para gincana para a comemoração.

Os registros foram organizados a partir das reflexões realizadas sobre o texto de Ostetto(2008), “Observação, registro, documentação: Nomear e significar as experiências”, a autora considera que o registro deve se tornar uma rotina na vida do educador; sem resquícios de obrigatoriedade, de modo que, ao registrar, o professor

avaliie sua prática e ao planejar, pense em ações que se constituirão mais voltadas para seus alunos. Os atos de observar e de registrar são o ponto de partida do planejamento, que deve estar relacionado ao dia-a-dia dos alunos e não distante, registrar é significar e ressignificar a própria prática docente e também avaliar o trabalho, Para a autora é válido ressaltar que:

Ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade, torna-se documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários. Por meio do registro, travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzindo e, portanto, passível de reflexão. (OSTETTO, 2008, p. 13-14)

O ato de registrar vem como uma atitude de avaliação por meio da reflexão sobre as ações, o que deu certo e o que não foi bom. Permite também uma nova postura para os planejamentos seguintes, numa espécie de construção pessoal e ao mesmo tempo, para o professor foi uma recondução para mediar o conhecimento, a base para formação do outro. Diz que essa atitude possibilita a construção de memórias, onde o próprio educador pode avaliar-se e avaliar sua prática no cotidiano escolar, nas relações entre criança-criança, adulto-criança. É nesse olhar diferenciado das rotinas que é possível perceber o que está dando certo no planejamento, o que pode ser melhorado, recriado, repensado e o que deve ser excluído, de modo que, para Ostetto (2008, p.21):

Ao escrever e refletir sobre o escrito que, por sua vez, reflete a prática, o professor pode fazer teoria, tecer pensamento-vida. Escreve o que faz. Pensa o que faz. Compreende o que faz. Repensa o que faz. Redefine o que faz. Reafirma o que faz. Percebe limites e possibilidades de sua prática. Procura alternativas.

Essa possibilidade de reflexão é também uma formação continuada, pois quando escrevemos sobre o que fazemos, observamos as ações das crianças, compreendemos nossa prática, buscamos na teoria as referências e propomos as mudanças a partir das necessidades dos alunos.

É perceptível que entre os textos de Ostetto e Hernández há uma ligação, de modo que, observação, registro e projetos devem estar pautados no cotidiano escolar, sendo essencial para um bom desenvolvimento do trabalho docente, e consequentemente, um grande avanço no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto sobre a base teórica que orientou nossa ida a campo, unida aos estudos dos teóricos que nos inquietam sobre a prática pedagógica, iniciamos a inserção na escola campo, agora com a finalidade de ação em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as possibilidades de aprendizagem e formação proporcionada pelos textos, pelas reflexões escritas e o contato com o campo, no que se refere à formação inicial do residente com a proposta da metodologia, permite a significação da ação pedagógica. O início da construção da identidade docente e a retomada do conceito de trabalho docente.

Neste momento de formação inicial do programa de Residência Pedagógica e diante dos textos estudados, suportes textuais e visitas a escola-campo, se fez necessário a priori compreender que a formação deve ser contínua. Pensar coletivamente, professores e estudantes, sempre fazendo a interação entre o que a universidade propicia em termos teóricos, com o que a escola pode oferecer na prática cotidiana de sala de aula diante do projeto que será desenvolvido, favorece a práxis pedagógica.

É preciso trazer de fato um sentido e compreender os significados (VIGOTSKY, 1995) para a formação inicial, no caso dos Residentes, e formação continuada, no contexto os Preceptores, cooperando por meio das ações que serão desenvolvidas buscando, posteriormente, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Ao incluir estes no projeto e contribuindo também com o trabalho das preceptoras da escola e dos docentes como um todo, compreendemos que as ações do Programa podem contribuir para a formação dos professores nas duas etapas.

Compreendemos que ele permite discussões várias, entre elas a que se refere à intenção de contribuir de forma prática, a formação inicial e acadêmica dos alunos de licenciatura, na intenção de também desenvolver projetos que sejam voltados para a própria realidade da escola, dos alunos, neste trabalho relacionados à leitura e escrita. Ressaltamos o fato de que ao não ser oferecido a todos os estudantes do curso de Pedagogia, essas vivências e experiências (Vigotsky, 1995) ficam restritas a poucos que podem perceber que a fusão, entre a universidade um local de pesquisa e extensão, e a escola ambiente onde se concretiza o pensamento teórico. O pensamento de inserção de todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem é de extrema importância, no sentido de que os saberes da universidade devem subsidiar as ações na escola.

Nesta perspectiva, significar a teoria, impregnar de sentido os saberes e entender que nenhum conhecimento é válido se não for passado adiante, se faz necessário. A escola é de fato o primeiro ambiente em que o pedagogo atuará. Por meio de

observações e registros buscamos refletir sobre as dificuldades que levam alunos do Ensino Fundamental a não serem alfabetizados. Analisamos como podemos atuar, ao ver o aluno em sua singularidade, e entendemos a multiplicidade de problemáticas que existem no ambiente escolar.

O Programa Residência Pedagógica em vigência na UFAL, pretendeu contribuir com a escola no processo de planejar, fazer, rever, ensinar, interação, busca valorizar a identidade da criança, sua realidade, cultura, por meio dos pequenos avanços. Não é só construir um projeto de leitura e escrita e colocá-lo em prática, e esperar os resultados, mas é antes de tudo observar o processo e intervir numa ação dialógica. Compreendemos que consiste da prática do professor (preceptor, aluno (a) graduando), e conseqüentemente o crescimento da criança, intelectualmente, socialmente e criticamente.

Enfim, pensamos que o programa Residência Pedagógica é uma oportunidade de vivenciar os pilares da Universidade, pesquisa e extensão, e adquirir uma nova experiência acadêmica, dentro do âmbito escolar. É um momento de troca, de vivências, por meio de diálogos, formação, e a prática que também conduzem ao aprimoramento da ação pedagógica do professor.

A Residência Pedagógica contribuiu para a minha formação, como graduanda em Pedagogia, como Residente e Professora, pois já me encontro em exercício profissional, e principalmente como ser humano que percebe que a teoria só terá significação na prática do cotidiano.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. **Formação continuada de professores: [Reflexões sobre a participação no pacto nacional pela alfabetização na idade certa]**. Cad. Cedes, Campinas, v.35, n°95, p. 127-133, jan-abr., 2015. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00127.pdf>> Acesso em 18 de Mar de 2019

ARENA, D.B. **Leitura e Alfabetização. Vídeo de Palestra** apresentada na Formação de Professores Orientadores- PNAIC – Polo Marília - 12 de Set de 2013.

BRASIL, Resolução 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. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**,

Brasília, de 2 de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em 18 de Mar de 2019.

BRASIL, CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Acesso em : 15/11/2018. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Disponível em: < <https://www.mec.gov.br/>> Acesso em 18 de Mar de 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educ. Soc., Campinas, v.36, n°131, p.299-324, abr-jun., 2015. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/xmlui/bitstream/handle/ri/12934/Artigo%20-%20Luiz%20Fernandes%20Dourado%20%20-%202015.pdf?sequence=5&isAllowed=y> Acesso em 20 de Mar de 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ.F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: [O conhecimento é um caleidoscópio]**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

JOLIBERT, J. Formando Crianças Leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a. _____ . Formando crianças produtoras de texto. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica** – 21ª ed. rev. e 34 atual. São Paulo: Papirus, 2013,p.27-29. Disponível em: < http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/espacos.pdf> Acesso em 21 de Mar de 2019

OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação infantil: [Saberes e fazeres formação de professores.]** Coleção Ágere. Campinas, SP: Papirus, 2008 –

SCHMIDT, Leide Mara. RIBAS, Mariná. CARVALHO, Marlene. **A prática pedagógica como fonte de conhecimento**. Ponta Grossa.V.1,n.1(1998). Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewArticle/1332>>Acesso em: 21 de Mar de 2019.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor. 1995.