

OS AVANÇOS E AS LIMITAÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

THE ADVANCES AND LIMITATIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM IN THE TRAINING OF LITERACY TEACHERS FOR BASIC EDUCATION

Thaís Cristina Rodrigues Tezani

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru-SP, Brasil
thais.tezani@unesp.br

RESUMO

Em resposta ao Edital nº 06/2018 da Capes, o Programa Residência Pedagógica, curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru, fomentou a iniciação à docência, convivência com a função docente e vivência de experiências educativas e profissionais, em condições diversificadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais, em escolas públicas. O objetivo do texto é apresentar os avanços e as limitações encontradas no que tange a formação do professor alfabetizador. Para isso, foi realizado um estudo qualitativo do tipo participante, resultando em análises sobre as ações propostas e desenvolvidas, conforme o Plano de Atividades do Residente; as necessidades das escolas e as inquietudes que possibilitaram reflexões.

Palavras-chave: Formação de Professores; Programa Residência Pedagógica; Alfabetização.

ABSTRACT

In response to Capes Notice No. 06/2018, the Pedagogical Residency Program, pedagogy course of the Faculty of Sciences of UNESP of Bauru, promoted initiation to teaching, coexistence with the teaching function and experience of educational and professional experiences, in diverse conditions in Early Childhood Education and Elementary School, in public schools. The aim of the text is to present the advances and limitations found regarding the training of the literacy teacher. For this, a qualitative study of the participant type was carried out, resulting in analyses on the actions proposed and developed, according to the Resident's Activity Plan; the needs of schools and the concerns that enabled reflections.

Keywords: Teacher Training; Pedagogical Residency Program; Literacy.

Introdução

Como formar o professor alfabetizador para a escola pública de educação básica? Como articular a relação da teoria com a prática na formação de professores? Como aproximar o futuro professor da realidade da escola pública contemporânea? Essas e outras questões possibilitaram a realização de inúmeras pesquisas, estudos e discussões durante um vasto período de tempo e que em virtude da sua capilaridade e especificidade, ainda não se esgotaram. Principalmente, quando se trata de formação inicial de professores para a educação básica essa temática ainda ganha destaque, aqui em específico, para a alfabetização.

Formar professores na atualidade com pensamento nos anos vindouros é também refletir sobre o papel da escola na sociedade contemporânea e seus sujeitos, ou seja, voltar o olhar para o chão da escola de modo a possibilitar a problematização sobre a educação no Brasil e no mundo; visando a conscientização de que por meio desta é que se transmitem valores, visões de mundo, conhecimentos historicamente acumulados e principalmente a contribuição para a construção de uma nação menos excludente e mais inclusiva.

Nesta perspectiva, em resposta ao Edital nº 06/2018 da Capes, o Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia (subprojeto), da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru (núcleo), fomentou a iniciação à docência, convivência com a função docente e vivência de experiências educativas e profissionais, em condições diversificadas com foco na docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais, em escolas públicas de educação básica.

Proposta articulada com os pressupostos expressos em seu Projeto Pedagógico de Curso (2017), no qual consta que o referido curso, por meio de estudos teóricos e práticos, investigação, reflexão crítica e social, busca propiciar ao profissional a ser formado à aplicação ao campo da educação com contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, político, antropológico, histórico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, econômico, cultural e artístico, por meio do planejamento, execução e avaliação das atividades educativas, com ênfase no uso das tecnologias, com o objetivo de formar professores e gestores para atuação na educação básica. Com início no ano de 2002, no período noturno, oferece atualmente 40 vagas e sua carga horária total é de 3.270 Horas/Aulas.

O objetivo deste texto é apresentar os avanços e as limitações do Programa Residência Pedagógica no que tange a formação do professor alfabetizador, num contexto específico, em duas escolas públicas de educação básica, vinte e sete licenciandos (sendo vinte e quatro bolsistas e três voluntários), três preceptoras (professoras da educação básica) e uma coordenadora local (professora do curso).

Para isso, foi realizado um estudo qualitativo do tipo participante, no qual os dados qualitativos dos sujeitos resultaram em inúmeras análises sobre as ações propostas e desenvolvidas, conforme o Plano de Atividades do Residente; o contato com as necessidades das escolas; as inquietudes que possibilitaram reflexões, estudos e ações além do prescrito; e que contribuíram com a formação contextualizada, além das práticas convencionais de estágio curricular supervisionado. Merece destaque a análise crítica sobre o próprio currículo do curso no que tange a articulação da teoria com a prática (GATTI, 2014, 2015).

2. Considerações iniciais

A formação de professores é uma área de pesquisa ampla, abrangente e ainda emergente. Mais especificamente, a formação do professor alfabetizador, já analisada por inúmeros estudos no contexto da educação nacional, mas que ainda requer luz diante dos desafios da educação escolar contemporânea.

Para complementar o ensejo, as pesquisas realizadas por Gatti (2014, 2015); Gatti, et al. (2010); Gatti e Barreto (2009); Alves (1992); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003); Tardif e Lessard (2005) analisam vários aspectos da formação de professores, sendo um deles a necessidade de articulação da teoria com a prática.

Há também estudos que analisam que a formação de professores como excessivamente teórica ou metodológica não são suficientes para uma boa atuação docente (NÓVOA, 2007).

Assim, as críticas aos cursos de formação inicial de professores continuam, pois não contemplam de modo efetivo a articulação teoria e prática, com vistas a sustentar a ação futura do docente, em específico as particularidades do processo de alfabetização que está intrinsecamente relacionado ao também processo de letramento.

Os estudos de Santos (2007), Marcelo (2009) e Tardif (2010), apontam para a necessidade de instrumentalizar o docente para a sua prática, seja na formação inicial ou continuada. Entretanto, um aspecto que merece destaque nesses estudos é que os cursos de formação inicial estão distantes dos saberes e das práticas da sala de aula da escola de educação básica.

Santos (2007) afirma que os cursos de formação inicial de professores apoiam-se em três grupos de paradigmas. O primeiro refere-se à formação de um profissional reflexivo, em contraposição ao modelo da racionalidade técnica. O segundo refere-se ao desenvolvimento de habilidades básicas e as irrefutáveis características do trabalho docente. O terceiro dialoga com as tradições da formação. Porém, ao analisar esses paradigmas é evidente que ainda há dificuldades para formar o professor capaz de trabalhar os conteúdos das diferentes disciplinas dos anos iniciais, com as diversas abordagens metodológicas e a gestão da sala de aula com seus múltiplos desafios.

No bojo dessa discussão encontra-se o papel do estágio curricular supervisionado, componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores com o objetivo de estabelecer esse diálogo entre a teoria estudada no curso e a prática nas escolas-campo de estágio. Cabe ao estágio curricular supervisionado ser um espaço para a aprendizagem da profissão docente e assim contribuir com construção da identidade profissional. É considerado campo de conhecimento, por isso apresenta um estatuto epistemológico o qual se articula com a prática, por meio de atitude investigativa sobre as questões educacionais e a reflexão sobre todo o processo. Oportuniza aos licenciandos o ensinar e aprender a profissão docente, de modo a revisar as concepções sobre ensinar e aprender (PIMENTA e LIMA, 2008).

Entretanto, a organização das atividades nas escolas-campo é marcada por inúmeras dificuldades como a pulverização dos licenciandos em várias escolas (principalmente nos cursos noturnos), as limitações acerca da sua atuação impostas pela organização da escola, entre outras.

Com base nessas discussões, em 2018 a UNESP apresentou o documento “Os Princípios Norteadores da Política Institucional de Formação de Professores”, os quais enfatizam que dentre as inúmeras dificuldades atuais acerca da formação de professores no Brasil, destacam-se ainda a falta de articulação entre a teoria e a prática, o distanciamento do ensino superior em relação à educação básica e o desprestígio da formação de professores frente à relação licenciatura/bacharelado (MENDONÇA e FERNANDES, 2016).

É, no sentido de minimizar tais dificuldades que têm sido propostos, nos últimos anos, programas específicos de formação docente que alteraram significativamente o cenário da formação de professores no Brasil. Podemos citar como exemplo o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), o PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e o PRP (Programa Residência Pedagógica).

Esses programas federais aproximam efetivamente a Universidade e as escolas de educação básica envolvidas, pois além de melhoras significativas na formação dos licenciandos participantes no que se refere ao papel do professor e a importância da práxis pedagógica na educação básica, corroboram com mudanças significativas nas equipes escolares e reconhecimento da comunidade acerca do trabalho desenvolvido (MENDONÇA e FERNANDES, 2016).

Assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, de 2006, o professor em formação inicial desenvolverá seus estudos a partir de um repertório de informações compostos por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006).

O curso de Pedagogia em análise foi materializado com base numa abordagem de totalidade. A infância é objeto de conhecimento, sendo a criança e o professor sujeitos na relação de ensino e aprendizagem, decorrente dos processos escolares e também não escolares de formação. Desta forma, optou-se pela Prática Pedagógica como eixo articulador, ou seja, a fundamentação de que a formação dos professores articule teoria e prática, com bases teoricamente sólidas e pautadas nos princípios de qualidade e de relevância social (PIMENTA, 1999).

Ao final do curso esse profissional deverá ter construído sólida fundamentação teórica quanto à organização escolar, suas raízes históricas, concepções políticas, ideológicas e filosóficas que as embasam, assim como, o conhecimento da legislação que determina as funções e o funcionamento da instituição escolar. Além disso, o curso deve oferecer outros espaços educativos que perpassam a sociedade, bem como a relação desses com a instituição escolar, tendo como fundamento a Prática Pedagógica como eixo articulador.

A Prática Pedagógica e o Estágio Curricular Supervisionado deverão estar articulados entre si, e com as demais disciplinas e áreas de formação docente, exigindo, pois, um trabalho não só de articulação, mas, sobretudo, de interdisciplinaridade e diálogo entre os diferentes campos do saber, conforme indicado em seu Projeto Pedagógico de Curso do ano de 2017.

Diante do contexto apresentado, no mês de março de 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior lançou o Edital CAPES nº 06/2018, por meio de chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa Residência Pedagógica, o qual foi bem recebido pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências, UNESP de Bauru, pois o objetivo era de fomentar a iniciação à docência, a convivência com a função docente e a vivência de experiências educativas e profissionais em condições diversificadas e de qualidade, com foco na docência na Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais, contemplando aspectos da realidade das escolas envolvidas com reflexões acerca da prática pedagógica, da formação de educadores e das políticas públicas voltadas à educação básica em consonância com os objetivos do referido curso.

Portanto, o subprojeto Pedagogia delimitou como núcleo de formação e campo de atuação a Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, com três preceptoras, vinte e quatro bolsistas e três voluntários. A principal meta foi possibilitar ao licenciando e à equipe escolar a análise e compreensão da realidade escolar e da organização do trabalho pedagógico, visando assim à construção de práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento integral das crianças e os processos de aprendizagem, porém para este artigo o foco é a relação da teoria com a prática na formação de professores alfabetizadores.

3. Conhecendo os contextos

Após a aprovação institucional e do núcleo de formação, conforme o Edital, obtivemos o consentimento para o subprojeto Pedagogia do Núcleo de Bauru, assim realizamos a seleção dos vinte e quatro bolsistas (alunos/residentes), obrigatoriamente com 50% do curso concluído e aptos para realização dos estágios. Primeiro desafio e limitação do Programa: alunos do 4º ano precisavam completar a carga horária total em 6 meses de atividades, caso contrário precisavam devolver as bolsas recebidas. Desta forma, com vários percalços completamos o número de bolsistas e ficamos com mais três alunos como voluntários, pois já possuíam bolsa de Iniciação Científica.

Das escolas que optaram pela participação no Programa optamos por duas: EMEII “A” e EE “B” (nomes fictícios), em virtude das características do público atendido. No âmbito das escolas foram selecionadas três preceptoras, sendo duas do Ensino Fundamental Anos Iniciais e uma da Educação Infantil, em virtude do número de alunos matriculados. Esses participantes aceitaram o desafio de abraçar às 440 horas do Programa, divididas em 18 meses. As ações ocorreram numa tríade de contextos: Universidade, escola estadual de ensino fundamental e escola municipal integral de educação infantil.

No contexto da Universidade, o foco foi o curso já mencionado que ao adotar como Eixo Articulador a Prática Pedagógica, suas disciplinas organizam-se em Eixos Formadores: Educação e Desenvolvimento Humano; Educação e Sociedade; Educação e Comunicação; Educação e Saber Escolar: conhecimentos, conteúdos e métodos da Educação Infantil; Educação e Saber Escolar: conhecimentos, conteúdos e métodos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Educação e Saber Escolar: conhecimentos, conteúdos e métodos da Gestão Educacional, conforme apresentado no seu Projeto Pedagógico de Curso de 2017.

Assim, a Prática Pedagógica como Eixo Articulador do curso materializa-se nas disciplinas de Práxis e Estágio, e ações nas escolas que envolveram indiretamente todas as disciplinas do curso e diretamente as disciplinas: Práxis Pedagógica na Docência: Educação Infantil (45 horas); Estágio Supervisionado na Docência: Educação Infantil (105 horas); Práxis Pedagógica na Docência: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (45 horas); Estágio Supervisionado na Docência: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (105 horas); Práxis Pedagógica na Gestão Educacional: Educação Infantil (45 horas); Estágio Supervisionado na Gestão Educacional: Educação Infantil (105 horas); Práxis Pedagógica na Gestão Educacional: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (45 horas); Estágio Supervisionado na Gestão Educacional: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (105 horas). Contamos com duas professoras do curso como colaboradoras internas e três pós-graduandas também como colaboradores do subprojeto.

A EE “B” teve seu início em março de 1988 e localiza-se numa região de fácil acesso, próxima ao centro da cidade. A situação socioeconômica da clientela é média-baixa e atende às crianças de bairros próximos, são 479 alunos do 1º ao 5º ano aproximadamente, sendo que 387 foram atendidos diretamente pelas ações do Programa. Havia um total de 25 professores que colaboravam com as ações dos residentes, ou seja, professores co-formadores de professores.

Já a EMEII “B” teve seu início em março de 2002 e localiza-se na periferia da cidade, entretanto o acesso é fácil. A situação socioeconômica da clientela é baixa, e também atende às crianças de bairros próximos. As famílias vivem com renda de um salário mínimo. Os alunos estavam divididos em turmas: Infantil (4 meses à 11 meses), Infantil I (1 ano à 1 ano e 7 meses), Infantil II (1 ano e 8 meses à 2 anos e 7 meses), Infantil III (2 anos e 8 meses à 3 anos e 7 meses), Infantil IV (3 anos e 8 meses à 4 anos e 7 meses), Infantil V (4 anos e 8 meses à 5 anos e 7 meses). O que corresponde em média a 165 alunos, sendo que 128 foram atendidos diretamente pelas ações do Programa. Havia um total de 10 professores que colaboravam com as ações dos residentes contribuindo para sua formação.

Na Educação Infantil, as propostas, ações e reflexões seguiram os direitos de aprendizagem e por meio das interações e brincadeiras, garantimos os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Assim, as ações foram organizadas e desenvolvidas com base nos campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Essa tríade de espaços, a abertura dos gestores das escolas e o compromisso dos profissionais envolvidos, contribuíram para efetividade das ações e possibilitou assim a materialização da articulação da teoria e da prática na formação dos futuros professores.

No sentido de atender aos objetivos propostos pelo subprojeto as ações do Núcleo de Formação Docente ocorreram de modo articulado em quatro vertentes distintas, entretanto articuladas, organizadas e complementares, sendo que a primeira encerrou-se no final de 2018; a segunda e a quarta aconteceram durante os 18 meses do Programa; a quarta durante o ano de 2019.

A **primeira vertente** foi o curso de formação preparatório para residentes e preceptores, com os seguintes objetivos: socializar os princípios e as diretrizes do Programa de Residência Pedagógica; integrar as equipes de trabalho de forma colaborativa e articulada com as necessidades das escolas parceiras; fundamentar teoricamente o trabalho de formação dos residentes e dos preceptores; organizar as ações e estabelecer cronograma de trabalho e elaborar o plano de atividades dos residentes; articular as ações com a política de formação da UNESP e com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de 2017. Com 60 horas de duração contou com a participação de egressos do curso atualmente mestres e professores da educação básica.

Os conteúdos abordados foram: fundamentos do Programa; Educação Infantil: fundamentos e procedimentos didáticos; Ensino Fundamental: fundamentos e procedimentos didáticos; Estágio: fundamentos e procedimentos didáticos; Prática como Componente Curricular: fundamentos e procedimentos didáticos; Organização do trabalho pedagógico; Organização do trabalho de atuação do Residente, do Preceptor e do Supervisor.

Por meio de atividades de natureza teórico-prática os encontros foram estruturados articulando os estudos teóricos sobre as temáticas citadas e atividades que poderiam ser desenvolvidas nas escolas. A expertise das egressas que colaboraram com essa etapa contribuiu grandemente para o alcance dos seus objetivos.

Dramatizações, contação de histórias, construção de rotinas, elaboração de sequências didáticas, instrumentos diversificados de avaliação, jogos, brincadeiras, fizeram parte desse universo de formação que antecedeu as atividades nas escolas (TARDIF, 2010).

A **segunda vertente** foi marcada pelas ações nas escolas e a utilização das estratégias de “tematização das práticas” para que a análise de situações do cotidiano escolar e dos processos de ensino e de aprendizagem fornecessem dados para a reflexão e planejamento de outras ações. Isso permitiu ao residente: identificação dos possíveis problemas e levantamento das possibilidades de resolução; percepção da necessidade de aprofundamento dos conhecimentos teóricos; problematização das concepções preexistentes; levantamento de hipóteses e de possibilidades para elaboração de propostas de intervenção, com vistas à sua adequação e pertinência adequadas ao contexto real.

Cada residente precisou conhecer as especificidades da comunidade escolar para que, juntamente com a coordenadora local e a preceptora, pudesse refletir e projetar as demais ações de estudo e de intervenções no ambiente escolar. Por meio de roteiro elaborado, o “olhar” e a “escuta” do residente se voltaram para a dinâmica diária das escolas.

Após o conhecimento da realidade escolar, houve detalhamentos sobre o que é vivido e o que, do ponto de vista do conhecimento científico acumulado, poderia ser efetivado para que o professor e os alunos fossem sujeitos ativos no dia a dia escolar, por meio de processos intencionais de ensino – o que requer intervenções planejadas e conscientes – e de aprendizagem dirigidos à humanização em cada momento da infância. Discussões sobre os aspectos considerados favoráveis para a qualificação da atuação docente – o que implicou pensar as ações do residente e do preceptor – dirigida à garantia do direito da criança de participação em processos educativos humanizadores (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2003).

A **terceira vertente** foi marcada pelos momentos constantes de supervisão e de planejamento de atividades pedagógicas, relacionando usos e funções sociais da educação escolar, linguagem escrita, de situações de leitura e escrita no ambiente escolar, alfabetização e letramento, resolução de problemas matemáticos, o lúdico como facilitador da aprendizagem, entre outros.

Por meio desse acompanhamento das atividades nas escolas, seja na supervisão realizada na Universidade ou nas visitas às escolas ou até mesmo nos grupos de WhatsApp (com todos os participantes, das preceptoras, da Educação Infantil, do Ensino Fundamenta), foi realizado o diagnóstico escolar, ou seja, o levantamento das principais necessidades pedagógicas das escolas envolvidas para posterior planejamento coletivo e individual das ações a serem realizadas, tanto regências em sala de aula estruturadas por meio de sequências didáticas ou na proposição dos projetos de intervenção coletivos e realização das ações planejadas nas escolas.

Esse processo proporcionou ações avaliativas e formativas, replanejamento e registro permanente das atividades desenvolvidas, não apenas para a elaboração de relatórios oficiais, mas em pesquisas de Trabalhos de Conclusão de Curso, apresentação de trabalhos em eventos e elaboração de artigos científicos.

A supervisão tanto por parte da coordenadora local como das preceptoras foi coordenada e intensa com os residentes, mas também ouvindo as escolas e suas peculiaridades (TARDIF e LESSARD, 2005).

A **quarta vertente** surgiu em virtude da solicitação dos residentes no sentido de fundamentar teoricamente as ações nas escolas e compreender os aspectos que envolvem a docência. O curso paralelo, mas articulado e complementar iniciou com o estudo do texto “A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização” de Mariano F. Enguita, depois passamos para a obra “Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos” organizado por Alda Junqueira Marin e Luciana Maria Giovanni.

Cabe ressaltar que os residentes não assumiram a docência, realizavam regências com a supervisão das preceptoras e dos professores. Atuaram em parceria com esses professores tanto nas atividades rotineiras como na execução das suas sequências didáticas. Durante os meses que o Programa foi desenvolvido nas escolas participaram ativamente de outras atividades como feira e/ou mostra cultural, sábados letivos, formaturas, festas, encontros com a comunidade, reuniões com os professores e pais de alunos, ou seja, os residentes viveram intensamente o cotidiano da escola pública o que contribui de modo ímpar para sua formação.

Portanto, as quatro vertentes apresentadas buscaram identificar e ampliar as possibilidades de qualificação da atuação dos futuros professores a partir de um espaço de problematização das práticas que privilegiou a interlocução entre os conhecimentos teóricos, a interação com a Universidade, e as ações dos educadores efetivadas no cotidiano das escolas (NÓVOA, 2007).

4. As ações e sua articulação com a formação do professor alfabetizador nos anos iniciais

No Ensino Fundamental Anos Iniciais o enfoque das ações enfatizou a leitura, escrita e matemática, em virtude das especificidades do contexto. Os conteúdos abordados seguiram os pressupostos das disciplinas do curso as quais possibilitavam abordar a necessária articulação teoria e prática, conforme as orientações teóricas apresentadas por Candau (1999).

Ao iniciar as ações os residentes reconheceram a necessidade de recuperação da biblioteca como um espaço facilitador da aprendizagem. Esse foi então o projeto motriz do Programa na escola: a biblioteca como um espaço para aprendizagem da leitura, escrita e matemática, por meio de atividades interdisciplinares e diversificadas, pautadas nos pressupostos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), por meio dos textos que compõem os fascículos escritos por formadores e supervisores que atuaram no PNAIC da UFSCar em 2016.

Assim, foi organizado um espaço que contribuísse com as propostas diferenciadas para promoção da leitura, escrita e aprendizagem da matemática por meio de jogos e outros meios facilitadores do processo de ensinar e aprender. O desenvolvimento das sequências didáticas e algumas regências aconteceram nesse e em outros espaços externos da escola, buscando sair do convencional.

Com base nos princípios de interdisciplinaridade e contextualização, foram abordadas a investigação, discussão, compreensão de temáticas relativas aos Anos Iniciais, por meio de temas do cotidiano escolar de modo que os residentes pudessem desenvolver projetos e ações, visando a transposição dos conteúdos de fundamentos e teórico-práticos com vistas à transformação da realidade cotidiana da escola contemporânea (MARCELO, 2009).

Desta forma, buscamos aproximar os residentes das situações reais da profissão, com fundamentação na teoria educacional, para compreensão das complexidades e multiplicidades de ações cotidianas. “A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao aluno diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p. 26).

Nos Anos Iniciais as propostas, ações e reflexões foram voltadas para o trabalho com os conteúdos previstos pelos materiais do Programa Ler e Escrever e EMAI (Educação Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental) adotados pelo governo estadual paulista. Já no que tange os conteúdos abordados com os alunos nas escolas de educação básica, destacamos sua relação direta, articulada e crítica com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), ou seja, por meio de ações teóricas e práticas de natureza interdisciplinar e baseadas nas proposições da BNCC foram abordados conteúdos fundamentais para os anos iniciais.

Cabe destacar no que tange a alfabetização, o referido curso possui uma disciplina específica “Alfabetização e Letramento” a qual aborda aspectos teóricos dos processos, distanciando-se de um processo formativo adequado, ficando sob a responsabilidade das disciplinas de Práxis e Estágio esse processo de articulação com a prática.

Analisamos que uma das limitações do Programa com relação à formação do professor alfabetizador nos anos iniciais foi a vivência de apenas uma proposta, ou seja, o Programa Ler e Escrever do governo do Estado de São Paulo, o que limitou os horizontes e as possibilidades de outras experiências do processo.

5. O que dizem os dados?

Apresentaremos aqui alguns dos dados qualitativos coletados com os residentes no que se refere à alfabetização. Cabe destacar que os instrumentos utilizados foram relatórios escritos parciais e finais, atividades avaliativas, relatos de experiência escritos, diálogos, debates, discussões, seja presencialmente ou por meio das tecnologias digitais.

É evidente que vivenciamos e registramos inúmeros dados durante o percurso, ou seja, durante todo o Programa, mas aqui o recorte é a questão da formação do professor alfabetizador.

Destacamos os seguintes relatos dos residentes e ressaltamos os grifos que serão analisados a seguir:

O Programa significou uma grande experiência de troca ente Universidade e **prática escolar**, mais do que entre orientador e aluna, eu pude partilhar com os colegas de curso e trocar experiência, e criar um **censo de coletividade** aos nos unirmos em prol do projeto e as escolas vinculadas. O amadurecimento de propostas, o engajamento em prol de algo muito maior e coletivo, a oportunidade de encarar diferentes realidades as quais estava habituada, as trocas entre os colegas que estavam no começo de carreira e os orientadores que nos asseguravam tanto nas escolas, quanto nas reuniões. Sobre **alfabetizar aprendi o que as aulas não conseguiram ensinar** (Residente 1).

O RP foi um projeto que significou muito para mim, pois foi extremamente enriquecedor e gratificante! Ver o **avanço dos alunos** durante esse um ano e meio, o carinho, o laço que se formou entre nós residentes, os discentes e a própria comunidade escolar, que cada vez mais nos foi abrindo espaço, foi incrível! Sem dúvidas, foi um projeto que me desafiou e me fez crescer como pessoa e como professora. O projeto, na minha formação como professora alfabetizadora, contribuiu principalmente em relação a ter **contato com escolas públicas de Educação Básica**; conhecer uma nova realidade, que até então eu nunca havia tido aproximação, me abriu novos olhares e novas perspectivas (Residente 2).

Se não fosse o programa, talvez, eu nunca iria ter essa **experiência** na Educação Básica pública, principalmente com a **alfabetização**. O projeto também contribuiu para o meu crescimento profissional, uma vez que, possuía o desafio de **planejar regências e projetos** paralelos de acordo com as necessidades específicas das crianças de diferentes turmas (Residente 3).

O PRP possibilita a inserção de futuros docentes no **ambiente real** de uma instituição de ensino pública, sem esconder os **desafios e dificuldades da alfabetização**. Permite a comparação da **teoria aprendida nas aulas com a prática** (observação e regência). Faz com que os residentes já experimentem, de verdade, a profissão, uma vez que, é necessário que se faça diversos planejamentos de aulas para aplicar as 100 horas de regência e tomem a frente da sala por um grande período de tempo. Possibilita ver os avanços dos discentes na instituição durante um ano letivo ou mais, o que mostra a importância da profissão e o quanto ela é gratificante (Residente 4).

Considero que o Programa Residência Pedagógica (PRP) contribuiu para que eu mantivesse o contato com o Ensino Público até o final da minha graduação. Isso se mostrou muito positivo, pois é imprescindível que o aluno do curso de Pedagogia

conheça de forma **orgânica** a realidade que atuará futuramente. Também foi muito efetivo a opção de fazer parte do PRP como uma **alternativa ao estágio obrigatório**, já que a vivência no programa traz a oportunidade de um engajamento maior dentro das instituições participantes, sendo possível a realização de projetos de longa duração, intervenções e regências, possibilitando grande **autonomia** para o residente (Residente 5).

O programa de residência pedagógica teve grande contribuição para minha formação profissional como pedagoga e alfabetizadora, tornando possível um **novo olhar para a educação**, para a **teoria e prática da profissão**. O curso de licenciatura dá bastante ênfase a parte teórica pedagógica, o que poderia ser melhorado, que provavelmente sentiria uma dificuldade ainda maior se não fosse pelo projeto de residência pedagógica, são as **atividades práticas**, que vão além da sala, **além dos estágios**, pois muitas vezes no campo de estágio não temos um retorno da escola quanto a nossa participação ou mesmo quanto as nossas regências (Residente 6).

O Residência Pedagógica foi de extrema importância na minha formação acadêmica como Pedagoga, me proporcionando muitas **experiências únicas e excepcionais** para que eu pudesse sentir o que realmente é a alfabetização, o que é ensinar e quais são os impactos de uma **educação de qualidade, inclusiva** e de qualidade na vida de cada criança que passa pelas nossas mãos. Mesmo que apenas como residente passei por uma **transformação pessoal e profissional** dentro dessas escolas. É de extrema importância que alunos da graduação tenham possibilidades de **vivenciar a escola** nua e crua, transforma a forma de pensar, nos impulsiona a sermos melhores como pessoas e como educadores que é o que estamos nos formando, inspira vontade de **fazer a diferença** (Residente 7).

O PRP foi muito importante na minha formação pedagógica, ele oportunizou a **imersão na verdadeira realidade da escola pública** brasileira, há qual, eu nunca havia tido o contato. Portanto, com certeza, ele serviu para um maior **amadurecimento pessoal e profissional**, para colocar nós (residentes) em frente aos desafios da educação e criarmos possibilidades para suprir as **lacunas**, os **problemas**, as **dificuldades** do processo de alfabetização. Mas juntos, como uma equipe e com os projetos individuais de cada um, tenho certeza que **modificamos e somamos**, nem que seja apenas um pouquinho, na fase escolar dos discentes daquela instituição de ensino (Residente 8).

O programa de residência pedagógica teve algumas dificuldades no começo, com a socialização e aceitação da comunidade escolar, e passou pelo mesmo, no meio do programa com a mudança da coordenação da escola, porém, se mostrou **firme, forte e eficiente**, que conquistou, se não todos, a maioria dos professores nos quais os residentes passaram e principalmente os alunos. Sendo assim, se não fosse o PRP, sem dúvidas, eu não teria evoluído tanto dentro da profissão, principalmente como alfabetizadora. É um programa extremamente importante para a formação de futuros professores, pois pela quantidade de **horas de regência**, acaba se tornando **desafiador** e ainda mais **gratificante** ao final, com o retorno dos alunos e da instituição (Residente 9).

Ao organizarmos as palavras destacadas nas falas dos residentes, elaboramos a imagem a seguir e por meio dela realizaremos o diálogo com a teoria apresentada no início do texto.

O Quadro 1 evidencia a relevância da relação articulada da teoria com a prática, as experiências e vivências do fazer docente na formação inicial de professores, a contribuição das ações do Programa em conformidade com os estudos realizados por Gatti (2014, 2015); Gatti, et al. (2010); Gatti e Barreto (2009); Gatti, Barreto, André (2011), Alves (1992); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003); Tardif e Lessard (2005) e Nóvoa (2007).

Destacamos ainda, especificamente sobre as problemáticas do estágio curricular supervisionado e a diferença no processo de formação proporcionado pelo referido Programa, pois consideramos que as críticas referentes a algumas disciplinas e a estrutura atual dos estágios são pertinentes e precisam de análise no que tange as reestruturações de curso vindouras (PIMENTA e LIMA, 2005/2008 e PIMENTA, 2008).

Tais considerações nos fazem refletir sobre as disciplinas relacionadas ao exercício da docência – Práxis Pedagógica na Docência: Educação Infantil e Anos Iniciais; Estágio Curricular Supervisionado na Docência: Educação Infantil e Anos Iniciais, como princípio articulador da organização curricular, e o trabalho com os conteúdos organização, planejamento e gestão do trabalho docente na educação infantil e anos iniciais; organização do trabalho escolar na Educação Infantil e Anos Iniciais na gestão da sala de aula; o Projeto Político Pedagógico e sua relação com as ações desenvolvidas na sala de aula; saberes necessários à docência; aprendizagem da docência e a articulação universidade/escola; conteúdos, objetivos, métodos e os procedimentos de ensino; relação professor/aluno/conhecimento.

Para além da aprendizagem da docência, a instrumentalização científica fez parte desse contexto e é fundamental para o exercício da docência contemporânea, o que consideramos como aspecto positivo para formação desses professores. Assim, foram apresentados e publicados trabalhos em eventos científicos, além de Trabalhos de Conclusão de Curso que se utilizaram dos contextos das escolas para pesquisas e intervenções. Desta forma, as ações do Programa aproximaram os residentes com as escolas de educação básica com fundamentação nos princípios da articulação teoria e prática e na concepção de formação científica do professor para realização da sua prática pedagógica (NÓVOA, 2007).

Apontamos como aspectos negativos e limitações para a formação a não totalidade de participação dos alunos do curso aptos para, ficando uma dualidade na formação oferecida pelo curso; o descrédito inicial das escolas no Programa; o descompromisso dos professores do próprio curso com a formação do professor alfabetizador contextualizado; os inúmeros questionamentos sobre a qualidade das ações planejadas e desenvolvidas nas escolas pelo meio acadêmico; entraves burocráticos com relação ao aproveitamento das horas do Programa; entre outras.

Durante anos tínhamos como premissa que a efetivação da articulação teoria e prática, ganhava vida com o estágio curricular supervisionado. Entretanto, mesmo como instrumento essencial para construção da identidade profissional e desenvolvimento da ação docente, passamos a identificar algumas fragilidades na sua operacionalização na relação da Universidade com a escola pública de educação básica no contexto que vivenciamos (SANTOS, 2007).

Portanto, mesmo contabilizando os percalços, consideramos que o Programa contribuiu não somente com as escolas, residentes, preceptores, mas principalmente algumas disciplinas do curso, sobre o estágio curricular supervisionado e seu papel na formação do professor alfabetizador. Contribuiu para mudança de olhar na formação de professores e que a relação da Universidade com a escola pública de educação básica precisa de resignificação. Os relatos, registros, possibilitaram a reflexão e o diálogo da formação com a atuação, assim o Programa revelou-se um frutífero espaço de descobertas, reflexões, ações, articulações, na qual os participantes conheceram o significado da práxis.

6. Considerações finais

Formar o professor alfabetizador permanece um dos grandes desafios dos cursos de formação inicial, uma vez que apenas o lugar de interlocução entre a formação teórica e o campo de atuação profissional, no qual haveria o entrecruzamento da relação teoria e prática: o estágio está a nosso ver se desconstruindo. O Programa Residência Pedagógica, amplamente criticado e até rechaçado por alguns docentes da área de estágio nos cursos de licenciatura, proporcionou o que buscávamos: a práxis.

A caminhada não foi fácil, nem repleta de sucesso. Passamos por dificuldades desde a aceitação do Programa pelo Conselho de Curso de Pedagogia até a composição do número total de alunos. Mas, ter como premissa que juntos somos mais fortes nos fez construir uma equipe unida com um grande objetivo: a formação de professores para a educação básica pública, tão desprestigiada e que tanto contribui para nossa sociedade.

Assim acreditamos que os desafios e conquistas acerca das práticas vivenciadas para que à luz de um referencial teórico, possamos discutir novas alternativas para a docência, pois por meio da investigação, reflexão e planejamento, foi possível (re) pensar a prática pedagógica, a formação de professores, as políticas públicas voltadas à educação básica e a possibilidade de rever os modelos atuais de estágio curricular supervisionado.

Referências

- ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CANAU, Vera M. F. (Org.) *Rumo a uma nova didática*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GATTI, Bernadete. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.
- GATTI, Bernadete. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.
- _____. Políticas educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. In: PACHECO RIOS, J. A. V. (Org.). *Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador: Editora da UFBA, 2015. p. 25-34.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).
- GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- LIMA, Maria do Socorro L. *Reflexões sobre o Estágio/Prática de Ensino na Formação de Professores*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.
- MENDONÇA, Sueli G. L; FERNANDES, Maria José S. (orgs.) *PIBID/Unesp: memórias e trajetórias no campo da formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016.
- NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Porto: Ed. Porto, 2007.
- PIMENTA, Selma. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortes, 1999.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do Socorro L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*,

-Volume 3, Números 3 e 4, 2005/2006.

_____. *Estágio e docência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMALHO, Betânia; NUÑEZ, Isauro; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Recebido em: 18/04/2022

Aceito em: 18/06/2022