

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

MOIRA RIROCA DA SILVA E SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS/OS**

FLORIANÓPOLIS-SC

2021

MOIRA RIROCA DA SILVA E SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS/OS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE - do Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC - como Requisito Parcial para Obtenção do Título de Mestra em Educação – Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

Orientador: Prof. Dr. Lourival José Martins Filho

Co-Orientadora: Profa. Dra. Alba Regina Battisti de Souza

Florianópolis, SC 2021

MOIRA RIROCA DA SILVA E SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS/OS**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação - PPGE - do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho (orientador)
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof.^a Dr.^a Alba Regina Battisti de Souza (co-orientadora)
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membros:

Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Martins de Melo
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof.^a Dr.^a Adriana Regina Sanceverino
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Prof.^a Dr.^a Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins (suplente)
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis, 19 de outubro de 2021.

DEDICATÓRIA

À Talita Danieli Tardivo Rodrigues, me acompanha como psicoterapeuta, entre idas e vindas na medida do possível e do impossível há mais de dez anos, sempre da melhor maneira e de forma potente nos processos de autoconhecimento, cura, construção e desconstrução, contribuindo para meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Dedico à todas as crianças que contribuíram em minha formação, todas as infâncias e também à criança que fui, por sua percepção, por ter acreditado em outras possibilidades e realidades.

Dedico à todas e todos docentes que fizeram parte da minha jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Dr. Lourival José Martins Filho por me acompanhar desde 2019, orientando o TCC e esta dissertação de mestrado. Gratidão por permitir que eu partilhasse minhas intenções de pesquisa e acreditar nelas comigo, por trazer segurança durante os momentos que tive dúvidas, por iluminar meus caminhos com suas orientações e sugestões para que fosse possível desenvolver este trabalho. Obrigada por apoiar e incentivar pesquisas que sejam feitas também com o coração.

É com muito afeto que expresso minha gratidão à professora Dra. Alba Regina Battisti de Souza por todo acompanhamento desde a graduação, as inúmeras contribuições e pela paciência em meus processos formativos, incluindo este. Além de aceitar ser minha supervisora de estágio e coorientadora da dissertação, sempre acolhedora e potencializando meus processos de aprendizagem. Obrigada por tanto!

Agradeço à Profa Dra. Sonia Maria Matins de Melo, a Profa Dra. Adriana Regina Sanceverino por aceitarem compor a banca de defesa de mestrado e Profa Dra. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins por aceitar ser suplente.

Agradeço ao Grupo EDUSEX e de forma especial e afetuosa à professora Sonia Maria Martins Melo pela acolhida, em 2017, quando ingressei como estudante de iniciação científica. Também agradeço à todas as integrantes do Grupo, especialmente à Professora Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes, Mônica Wendhausen. Gratidão por conhecer e vivenciar bons momentos com todas as demais integrantes.

Agradeço todas e todos do Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente - NAPE, o qual sou pertencente desde 2018, especialmente à Tamara Brito por desenvolvermos uma amizade tão positiva, pelos momentos de apoio e descontração neste meu percurso. Agradeço também Rogers Rocha e Aline Diniz Warken, doutorandos e membros do Grupo por vivenciarmos um período de estágio juntos na modalidade presencial, adaptando-nos, posteriormente, ao ensino remoto devido a medidas de prevenção à COVID 19.

Agradeço à minha psicoterapeuta Talita, por todas as vezes que me “empurrou para o voo”, por ter acompanhado e incentivado muitos dos meus sonhos, planos, processos de desenvolvimento pessoal e acadêmico. Agradeço também pela paciência e persistência nestes processos.

Agradeço à minha mãe pelo afeto, preocupação e amorosidade que sempre teve, fazendo o melhor dentro de suas possibilidades. Mesmo tão longe dela, também agradeço por hoje

compreender os caminhos que escolhi para prosseguir os estudos. Obrigada, mãe, por respeitar meus momentos de silêncio e trabalho, por entender minha ausência, por aprender sempre a lidar com novas plataformas digitais para nos falarmos e por ter realizado longas viagens para me visitar.

Sou grata pelas pessoas que estiveram presentes durante toda minha formação na FAED, colegas de curso que muitas vezes fizeram a diferença ao longo do percurso, tornando-o mais leve.

Agradeço especialmente ao Wagner Ferreira Angelo, doutorando em Educação, pela parceria e amizade desde a graduação em Pedagogia, estágios e período como residentes, posteriormente passando pelo trabalho como bolsistas na Pós-Graduação. Uma amizade que tornou-se especial, trazendo diálogos, risos, treinos, trilhas, partilha de dias de folga, de refeições, empréstimos de livros e desenvolvimento de trabalhos acadêmicos. Certamente não será possível mencionar o quanto sou grata por tantas vivências na jornada acadêmica e por todo apoio.

Agradeço à Amanda Gimenes, Gabriela Aparecida Cardoso, Demétrio Alves, amigas que tanto contribuíram neste período pandêmico com diálogos leves, chamadas de vídeo, risos, ouvindo meus desabafos, sempre incentivando e acreditando comigo neste processo formativo, tive meu cotidiano pandêmico mais leve com essas amigas e o cuidado dessas pessoas mesmo que de forma virtual.

Agradeço a todos os seres iluminados que por mim passaram desde quando mudei para Florianópolis em busca de minha formação como professora. Tive a sorte de estar cercada por pessoas maravilhosas durante a graduação e o mestrado, muito aprendi e certamente muito tenho a aprender com todas.

Agradeço à UDESC e ao Programa de Bolsas de Monitoria de Pós-Graduação que possibilitaram vivenciar esta formação e desenvolver a pesquisa com dedicação exclusiva.

Quem por mim passou ensinando, apoiando e contribuindo de alguma forma, gratidão!

RESUMO

A formação inicial de professores e professoras, bem como programas específicos do Ministério da Educação merecem destaque na pesquisa contemporânea. Com esta compreensão esta dissertação objetivou investigar as contribuições da 1ª edição (agosto de 2018 à janeiro de 2020) do Programa Residência Pedagógica no percurso formativo de estudantes do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED/UDESC e consequentemente descrever os princípios, organização e sistemas de orientação e acompanhamento deste programa, apresentar as práticas pedagógicas realizadas pelas/os bolsistas residentes e identificar os saberes e aprendizagens efetivados no decorrer do período de atuação como residentes do Programa.

A pesquisa encontra-se ancorada teoricamente em autores referenciados na formação docente com destaque para Tardif (2011, 2012) Martins Filho e Souza (2015) Nóvoa (1992, 2009), Freire (1996, 1997, 2013, 2016). Com relação às questões metodológicas, se caracteriza como um estudo qualitativo pautado em Prodanov e Freitas (2013) e Bogdan e Biklen (1994), de cunho descritivo pautada em Gil (1999). Quanto aos procedimentos técnicos realizamos pesquisa documental pautada em Lakatos e Marconi (2001), Gil (1999) e Cellard (2012) e para o processo de análise de dados e então analisamos os relatórios finais de 19 professoras/es em formação inicial que participaram do PRP atuando como residentes. A análise dos dados está pautada em Severino (2013), sendo de cunho interpretativo.

Com a pesquisa foram encontrados indicativos que o PRP contribuiu para o aperfeiçoamento da formação docente inicial, oportunizando a iniciação à docência de maneira orientada e supervisionada, com destaque para estudantes de Pedagogia que tiveram a oportunidade de vivenciar a teoria aprendida na Universidade e prática vivenciada na Escola, além da consolidação de metodologias, práticas pedagógicas e das relações de modo geral, possibilitando o convívio com os sujeitos pertencentes ao contexto escolar, criar e estabelecer vínculos com a instituição e estudantes.

Destaca-se ainda que as/os licenciandas/os ampliaram seus repertórios sobre planejamento e prática docente visando contemplar as individualidades e necessidades das crianças, respeitando-as em seus ritmos de aprendizagem e trabalhando também a ludicidade, além de oportunizar a troca de saberes entre pares (preceptoras e futuras/os professoras/es), contemplando o conteúdo curricular da etapa de Educação Básica com uma imersão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o reconhecimento do espaço escolar em seu todo e a intencionalidade de atuação

nessa etapa escolar, trazendo também aprendizagens acerca da afetividade, olhar sensível e respeito com as/os educandas/os, compreensão da importância da continuidade em pesquisas e estudos visando qualificar a prática pedagógica.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação. Programa Residência Pedagógica. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Formação Docente. Pedagogia.

ABSTRACT

The initial teacher education and specific Programs of Ministry of Education deserve to be highlighted in contemporary research. This dissertation aimed to investigate the contributions of the 1st edition (from August 2018 to January 2020) of the Pedagogical Residency Program – PRP in education of pedagogy students at the Center for Human Sciences and Education – FAED/UDESC. In addition, this work also aimed to describe the principles, organization, guidance and monitoring systems of the Program. Besides, it aimed to present the pedagogical practices carried out by the resident fellows and to identify the knowledge and learning carried out by the residents of the Program.

The research is theoretically anchored in reference authors in teacher education, especially Tardif (2011; 2012), Martins Filho and Souza (2015), Nóvoa (1992; 2009), and Freire (1996; 1997; 2013; 2016). Regarding methodological issues, this research is characterized as a qualitative study (PRODAVOV and FREITAS, 2013; BOGDAN and BIKLEN, 1994) with a descriptive nature (GIL, 1999). As for the technical procedures, a documentary research was carried out based on Lakatos and Marconi (2001), Gil (1999) and Cellard (2012) for the data analysis process. Then, the final reports of 19 teachers who participated in the PRP as residents were analyzed. Data analysis was interpretative (SEVERINO, 2013).

Findings show that the PRP contributed to the improvement of initial teacher education, especially for Pedagogy students. This guided and supervised initiation to teaching culminated in a unified formation between the theory learned at University and the practice experienced at School. So that, methodologies, pedagogical practices and interpersonal relationships were consolidated, which, therefore, enabled the interaction with the subjects belonging to the school context, as well as the creation and establishment of bonds with the institution and students.

It is also noteworthy that the undergraduates expanded their repertoires on planning and teaching practice in order to contemplate children's individualities and needs, respecting them in their learning rhythms and also working on the aspect of playfulness. Furthermore, it was noticeable the knowledge exchange between peers (preceptors and future teachers), contemplating Basic Education curriculum content through immersion in the Early Years of Elementary School, the recognition of the school space as a whole and the teaching practice at school. In addition, this exchange also encompassed learning about affectivity, a sensitive look, and respect for the students, understanding the importance of continuity in research and studies aiming to qualify the pedagogical practice.

Keywords: Public Education Policies. Pedagogical Residency Program. Early Years of Elementary School. Teacher Education. Pedagogy.

LISTAS DE ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEART	Centro de Artes
CNE	Conselho Nacional de Educação
EDUSEX	Formação de Educadores e Educação Sexual
ENLICSUL	Encontro das Licenciaturas Região Sul
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPDD	Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NAPE	Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente - Nape
ONG	Organização Não Governamental
PIBIB	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROUni	Programa Universidade para Todos
PRP	Programa de Residência Pedagógica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

UFPR

Universidade Federal do Paraná

UFSC

Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. PONTOS DE PARTIDA	17
1.1 O ENCONTRO COM O CURSO DE PEDAGOGIA	18
1.2 ENCONTRO COM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	18
1.3 ENCONTRO COM O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)	20
1.4 ENCONTRO COM O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E REENCONTRO COM O TEMA DE PESQUISA	22
1.5 JUSTIFICATIVA	23
1.6 PROBLEMA DE PESQUISA	25
1.7 OBJETIVOS	25
1.8 ESTRUTURA DA PESQUISA	26
2. CAMINHAR TEÓRICO E METODOLÓGICO	27
2.1 APROXIMAÇÕES AO TEMA DA PESQUISA	27
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E CENÁRIO DA PESQUISA	37
2.3 METODOLOGIA E ABORDAGENS DE PESQUISA	38
2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: FUNDAMENTOS E TÉCNICAS	40
2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	41
2.6 ANÁLISE DE DADOS	41
3. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	43
3.1 O PROJETO INSTITUCIONAL DA UDESC	44
3.2 PRP NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UDESC	49
3.3 PLANO DE TRABALHO DOS RESIDENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: VIVÊNCIAS E FORMAÇÕES CONDUZIDAS PELAS ATIVIDADES PROPOSTAS	53
4. ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DAS/OS RESIDENTES	60
4.1 ESCOLA ESTADUAL: APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO E PRECEPTORA	62
4.1.1 RECONHECIMENTO E IMERSÃO EM CAMPO ESCOLAR	62
4.1.2 CONTEÚDOS E COMPONENTES CURRICULARES DESENVOLVIDOS PELAS/OS RESIDENTES AO DECORRER DA FORMAÇÃO NO PRP	64

4.1.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELAS/OS BOLSISTAS RESIDENTES NO PERCURSO.....	65
4.1.4 MOMENTOS FORMATIVOS NA UNIVERSIDADE E DEMAIS AMBIENTES EDUCACIONAIS	66
4.2 ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL I: APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO	67
4.2.1 RECONHECIMENTO E IMERSÃO EM CAMPO ESCOLAR	67
4.2.2 CONTEÚDOS E COMPONENTES CURRICULARES DESENVOLVIDOS PELAS/OS RESIDENTES AO DECORRER DA FORMAÇÃO NO PRP.....	68
4.2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELAS/OS BOLSISTAS RESIDENTES NO PERCURSO.....	69
4.2.4 MOMENTOS FORMATIVOS NA UNIVERSIDADE E DEMAIS AMBIENTES EDUCACIONAIS	71
4.3 ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL II: : APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO	72
4.3.1 RECONHECIMENTO E IMERSÃO EM CAMPO ESCOLAR	72
4.3.2 CONTEÚDOS E COMPONENTES CURRICULARES DESENVOLVIDOS PELAS/OS RESIDENTES AO DECORRER DA FORMAÇÃO NO PRP.....	73
4.3.3 MOMENTOS FORMATIVOS NA UNIVERSIDADE E DEMAIS AMBIENTES EDUCACIONAIS	76
4.4 AVALIAÇÃO DAS/OS RESIDENTES: SABERES E APRENDIZAGENS EFETIVADAS NO DECORRER DO PERÍODO DE ATUAÇÃO	77
5. CONSIDERAÇÕES	96
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	105

1. PONTOS DE PARTIDA

Muito me identifico com a seguinte passagem de Freire: “Me movo como educador, porque, primeiro me movo como gente” (FREIRE, 1996, p. 37). Movo-me! E sempre me movi em busca de uma nova realidade a qual só foi possível vivenciar por meio das transformações de vida que a educação me permitiu e me permite.

Emociono-me ao lembrar que, venho de uma família de avós pouco escolarizados, meus pais concluíram apenas o Ensino Médio enquanto seus irmãos e irmãs, muitos, concluíram somente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹. Das dezenas de primas e primos que tenho, poucas/os acessaram e concluíram o Ensino Superior e, desde muito cedo, percebi que a educação seria para mim um divisor de águas.

Meu percurso formativo teve início em escolas privadas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devido ao auxílio creche que minha família dispunha na época. Por sua vez, os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio foram realizados em escolas Estaduais em minha cidade natal, Araçatuba, interior de São Paulo.

Recordo que, no último ano do Ensino Médio, comecei a trabalhar na intenção de custear um cursinho preparatório para o vestibular. Acalentava-me, na época, a ideia de ingressar em uma Universidade Pública. Porém, em virtude de minha condição socioeconômica, não cheguei a tentar vestibulares nessas instituições.

A constatação de que minha família não teria condições de manter as despesas de moradia e alimentação fora da minha cidade e a falta de acesso às informações sobre a possibilidade de bolsas de auxílio e programas de permanência estudantil, fizeram-me desistir naquele momento.

Aos dezessete anos não me sentia segura ou confiante para sair da residência de meus pais e tentar subsidiar minhas despesas sozinha, como faço desde quando me mudei para Florianópolis. Por essa razão, iniciei minha primeira graduação no curso de Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda, sendo concluída em 2011.

¹ O Ensino Fundamental, atualmente com nove anos de duração é a etapa mais extensa da Educação Básica e divide-se em Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e Anos Finais (6º ao 9º Ano), atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Para maiores informações, consultar: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.

1.1 O ENCONTRO COM O CURSO DE PEDAGOGIA

Embora tenha me dedicado à realização da minha primeira graduação, sentia que algo faltava para poder prosseguir com minha vida profissional. Além disso, exercer tal profissão, em minha percepção, não geraria as mudanças ou contribuições que desejava e considerava significativas tanto em minha vida quanto na das pessoas ao meu redor.

Tais constatações surgiram após meus inúmeros questionamentos a respeito de como viabilizar parte do meu compromisso ético-político com a vida, sendo capaz de propor mudanças por meio da “tarefa de educar”.

Compreendi, então, que tais sentimentos que tanto almejava só viriam por meio de um trabalho diretamente relacionado com o coletivo e com a sociedade. Enfim, almejei uma profissão na qual pudesse colaborar com a construção do conhecimento, com a formação de cidadãs e cidadãos, vislumbrando, assim, o exercício da docência, a Pedagogia, como um novo caminho a ser percorrido por mim.

Ainda expressando o desejo de me tornar pedagoga, sabia que as instituições de minha cidade natal não ofereciam o que buscava. Estes e outros motivos me fizeram resgatar o sonho de realizar minha formação superior em uma universidade pública.

Em 2011, conheci Florianópolis em virtude da visita a um amigo de infância que estudava na UFSC. Com isso, vislumbrei a possibilidade de residir nesta cidade e retomar os estudos. Após um período de organização pessoal e financeira, em março de 2014, mudei para a capital de Santa Catarina e, então, conheci a UDESC onde ingressei como estudante de Pedagogia em 2015.

1.2 ENCONTRO COM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Novos conhecimentos e percepções relacionadas à educação e à infância foram desenvolvidos em meu percurso acadêmico. Em 2016, tive a oportunidade de trabalhar como professora de apoio pedagógico em uma ONG que atendia crianças matriculadas no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em contraturno escolar. Essa experiência me permitiu, além de conviver com as crianças em idades de 6 a 13 anos, compreender aspectos pertinentes ao seu desenvolvimento e às questões presentes na relação ensino-aprendizagem, alfabetização, construção de vínculos e entendimento das infâncias.

Ressalto que as diferenças e a diversidade de lugares, dos quais as crianças eram oriundas, me permitiram vislumbrar a importância da escola visibilizar as diferenças regionais e suas variações linguísticas, bem como outras diferenças como as de gênero, as do campo da constituição das famílias e trabalhá-las na riqueza das diferenças e, assim, não perpetuar preconceitos ou exclusões sociais.

Considero a experiência junto à ONG como minha primeira experiência profissional na área da educação. Essa convivência diária com muitas crianças matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental me possibilitou presenciar momentos, diálogos e dúvidas desta etapa escolar.

Em 2017, encerrei minhas atividades na referida ONG e comecei a atuar como bolsista de Iniciação Científica – I.C. e como integrante do Grupo de Pesquisa EDUSEX – Formação de Educadores e Educação Sexual². A tríade Ensino, Pesquisa e Extensão passaram a fazer parte das minhas vivências, estas que não foram proporcionadas em minha formação anterior e que tanto desejava experimentar.

Conciliando as cargas horárias, paralelamente trabalhei como voluntária na Escola de Educação Básica Adotiva Liberato Valentim em Florianópolis, por meio do Programa Novo Mais Educação³. Nessa instituição, desenvolvi o trabalho de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática no contraturno escolar de crianças matriculadas nos Anos Iniciais. Além disso, essa experiência me fez refletir ainda mais sobre minha prática docente diante das questões cotidianas que permeavam o universo desta etapa escolar.

O voluntariado me permitiu refletir sobre minha prática docente diante das questões cotidianas que permeavam a alfabetização. Com o decorrer do tempo e das vivências, confirmava-se o ensinamento de meus professores universitários ao tratar da sala de aula como

² O EDUSSEX é coordenado pela Prof^a Dr^a Sonia Maria Martins de Melo. Nesse Programa são desenvolvidos estudos que buscam contribuir para as reflexões sócio-histórico-filosóficas e político-pedagógicas sobre a sexualidade humana, tomando como tema referencial as principais matrizes teóricas da modernidade sobre a questão e suas heranças voltadas aos processos educativos, na perspectiva da construção de uma abordagem emancipatória de educação sexual. Tal referencial é compreendido pelo grupo como expressão do pensamento científico que desenvolve um estatuto de análise e interpretações que destacam os aspectos econômico, estético, político e ético da significação da sexualidade no mundo contemporâneo por meio da educação sexual.

³ O Programa Novo Mais Educação, criado pela [Portaria MEC nº 1.144/2016](#) e regido pela [Resolução FNDE nº 17/2017](#), é uma estratégia do Ministério da Educação cujo objetivo se volta à melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

um lugar vivo, pulsante, um lugar de formação rico, o que, de acordo com Antônio Nóvoa (1992, p.38), perpassa a formação docente que

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Essa vivência na escola aguçou ainda mais meu interesse pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O desejo em aprender e compreender melhor como atuar nesta etapa escolar trouxe o desejo em ter outras experiências docentes mais aprofundadas.

1.3 ENCONTRO COM O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)

Ao término da pesquisa na qual atuava como I.C., foram abertas inscrições para seleção discente para participação no PRP. Essa era uma oportunidade de aprofundar as minhas experiências nos Anos Iniciais, tendo em vista que o estágio curricular obrigatório é constituído, na matriz curricular do curso de Pedagogia, por dois períodos distintos em campo. O primeiro período é composto de uma semana de observação em escola-campo, seguido de orientações e de planejamento do projeto de docência. Por conseguinte, o segundo período é composto de duas semanas de prática docente supervisionada.

Idealizava estar imersa no contexto escolar pois como licencianda preocupava-me em como desempenhar e desenvolver práticas docentes cada vez mais conscientes, planejadas e de modo a contemplar, da maneira mais adequada possível, as necessidades das/os educandas/os, respeitando-as/os e reconhecendo-as/os, sob as lentes de Sarmiento (2004), como diferentes de adultos em sua forma de ser, de agir, de pensar e como atores sociais.

Conforme nos traz Dias e Santos (2013, p.114), a diferença entre adultos e crianças reside no fato de que

[...] meninos e meninas que frequentam as instituições de educação infantil precisam ser compreendidos como agentes sociais; portanto, como protagonistas que tanto afetam a sociedade quanto são afetados por ela, ou seja, tanto reproduzem a cultura historicamente produzida pela humanidade, quanto também ajudam a reelaborar, modificar, recriar, com formas culturais e manifestações específicas próprias da infância e da condição de ser criança.

As autoras destacam a importância de um olhar para as infâncias que existem não apenas na Educação Infantil, mas também nos Anos Iniciais, enquanto sujeitos históricos, agentes sociais, em interação com a cultura. Grosso modo, as autoras desconstróem a ideia de uma infância passiva, levando-me a reconhecer as infâncias em uma perspectiva de construção social e como categorias do tipo geracional, reconhecidas de modo a serem respeitados diversos fatores que atuam na construção de múltiplas infâncias.

Corroborando com Martins Filho (2011, p. 48), é possível reconhecer a infância

[...] como construção social e das crianças como sujeitos sociais, culturais e de direitos foi constituído historicamente e é fruto de longas lutas e profícuas resistências às concepções que consideram a infância e a criança como naturais, universais, absolutas e abstratas.

Ao longo do curso de Pedagogia – por meio dos estudos sobre as crianças e suas infâncias, os processos de aprendizagem e conteúdos curriculares –, frequentemente, surgiam diálogos entre os acadêmicos da turma (entre os quais também me incluo) que se relacionavam acerca da atuação profissional e dos desafios esperados após o findar da graduação.

O referido curso habilita para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais. Porém, relatos e comentários relacionados ao medo e/ou insegurança para exercer a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dada a falta de oportunidade de iniciação à docência nesta etapa da educação, eram corriqueiros.

Concomitantemente ao primeiro semestre de residência, também atuava como monitora voluntária da disciplina “Psicologia e Educação: Teorias da aprendizagem”, visando maiores aprofundamentos que agregassem à minha futura prática docente no período como residente.

Atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como residente possibilitou estabelecer vínculos com a comunidade escolar, com os docentes e com as crianças, que foram de extrema importância, valia e certamente um diferencial em meu processo de formação inicial que contribuiu positivamente para atuar como regente de uma turma.

Destaco, então, a importância da aproximação entre docentes em formação inicial e seu futuro campo de atuação. Acrescento que é possível comprovar a relação entre o aprendido e o vivenciado tanto na academia quanto na prática oportunizada em espaço escolar (GARCIA, 2010).

Concordo com Garcia (2010, p.26) ao afirmar que “tornar-se professor é um longo processo” e, mesmo ao findar dessa formação, sinto-me em constante aprendizado propiciado pelo curso de mestrado em Educação.

Percebi então o PRP na FAED/UDESC como uma possibilidade de iniciação à docência para graduandas/os do curso de Pedagogia. Além de um fator significativo na formação inicial de professoras e professores de Anos Iniciais, ele também oportuniza momentos de formação continuada para os docentes da Escola Básica.

Considero que tais fatores se dão por meio de vivências mais alargadas e por práticas pedagógicas possibilitadas por uma imersão no campo escolar que propiciam uma maior interação com todos os sujeitos envolvidos no processo formativo. Ressalto o envolvimento da professora orientadora, auxiliares de ensino, educandas e educandos e toda comunidade escolar em uma relação que aconteceu de maneira rica e acolhedora.

Ao final do Curso de Pedagogia, o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, viabilizou estudos sobre o PRP, o que possibilitou compreender a necessidade de políticas públicas para a formação inicial de professoras/es. Logo, ele chamou a atenção para as experiências que trazem maior segurança na atuação em escolas, além de sinalizar a necessidade de refletir e pesquisar ainda mais sobre a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sobre o Programa.

1.4 ENCONTRO COM O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E REENCONTRO COM O TEMA DE PESQUISA

Meu primeiro contato com a pós-graduação ocorreu em 2018.2 após processo seletivo para cursar uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da FAED/UDESC como aluna especial.

A experiência de cursar uma disciplina da pós-graduação concomitantemente ao período de residência e licenciatura em Pedagogia despertaram interesse e um olhar mais atento para as possibilidades de pesquisa que problematizassem a formação docente inicial.

Em meu último ano de graduação, iniciei o processo seletivo como aluna regular visando aprofundar estudos e investigações sobre políticas públicas atuais para formação inicial de professoras/es.

Na Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais, Ensino e Formação” vislumbrei a possibilidade de pesquisar sobre o PRP na formação de pedagogas/os nos Anos Iniciais. Nesse passo, valendo-me do pensamento de Martins Filho e Souza (2015, p. 108), compreendo que ser docente exige processos formativos que estejam fundamentados “na autonomia do fazer pedagógico no ambiente escolar” e que as realidades deste espaço e em movimentos dialéticos entre teoria e prática.

1.5 JUSTIFICATIVA

Percebemos a oportunidade e relevância de investigar políticas públicas para formação docente inicial na atualidade a partir de dados da primeira turma de residentes do curso de Pedagogia da FAED/UEDESC contidos no NAPE.

No tocante ao PRP, destaca-se a relação entre teoria e prática na formação inicial de professoras/es prevista pelo Programa que, por sua vez, proporciona o contato com o cotidiano escolar por meio de vivências que aproximam Universidade e Escola Básica e os sujeitos pertencentes a esses espaços.

Em respeito à prática da docência, Tardif (2011) explana que é no exercício de sua função que professoras/es desenvolvem saberes específicos embasados no conhecimento de seu meio educacional. Ainda de acordo com o autor, “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2011, p. 39). Esses saberes são denominados de *saberes experienciais* ou *práticos* e buscam evidenciar o quanto os saberes são “elementos constitutivos da prática docente” (TARDIF, 2011, p. 39).

Ressaltamos a importância que o NAPE tem como espaço de pesquisa para analisar os fenômenos nesses ambientes de formação. Assim, a presente pesquisa pode contribuir para a consolidação do campo teórico da formação docente uma vez que, concordando com Tardif e Lessard (2008), a docência se constitui pelas relações humanas, análise crítica sobre o trabalho pedagógico, renovação de saberes de forma constante e permanente. Desse modo, a instituição que forma (Universidade) e a que acolhe (Escola) o estudante de licenciatura estabelecem uma sinergia onde a escola também é protagonista na formação de docentes.

Pautamo-nos em Martins Filho (2011, p. 111) para abordar as concepções acerca da formação docente que as delineiam como

[...] um processo intelectual, e de produção-apropriação-objetivação do conhecimento cientificamente elaborado de todas as áreas de conhecimento. Dizemos também que isto só é possível quando professor participa de processos de formação que o humaniza, o intelectualiza e amplia sua formação cultural.

Ainda em relação ao referido autor, é possível constatar a importância de destacarmos

[...] a relação teoria-prática, não no sentido da sobreposição da teoria sobre a prática e vice-versa, mas na mediação da prática pela teoria. Ou seja, o professor desenvolvendo o sensível e o inteligível no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Sem temor (medo) destacamos os conhecimentos dos professores como articuladores da prática didática escolar. Tal perspectiva é indicada no sentido de romper com o abismo existente entre a produção teórica e o chão da escola. Abismo existente entre o que a produção teórica evidencia, produz e pesquisa e o que se faz na escola. (MARTINS FILHO, 2011, p. 111)

Salientamos, portanto, que as ações e reflexões sobre as práticas pedagógicas realizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a relação entre Universidade e Escola Básica desempenham um papel significativo, segundo Souza et al. (2012), no tocante ao acolhimento de estudantes de licenciatura que buscam vivências de cunho formativo.

O posicionamento de Martins Filho (2011) também se relaciona à perspectiva freiriana (1996) de compreensão dos processos de ensino aprendizagem de maneira dialética. Em outras palavras, quem aprende ensina ao aprender (nas relações e processos de aprendizagem, transformando-se em sujeito de construção e reconstrução dos saberes ensinados) e quem ensina aprende ao ensinar, de modo geral, exigindo criticidade, bom senso, respeito e ética. Para Freire (1996), a docência e a discência caminham lado a lado. Segundo o estudioso, uma não existe sem a outra. Elas comungam de movimento mútuo, partilha, construção.

Percebemos que políticas de formação docente propiciadoras de uma vivência mais contínua e alongada nos contextos educacionais, como decorre do PRP, possam e devam compor objetos de pesquisas no campo da Educação. No caso deste estudo, compreendemos que o período de início da docência é composto por vivências de inserção em campo, o que costumamos chamar “chão da escola”, um momento de socialização entre a/o docente iniciante e toda a comunidade escolar.

É nesse período de inserção na cultura escolar e de socialização entre os sujeitos pertencentes a esse espaço que a/o licencianda/o tem a oportunidade de conhecer, também, a gestão, a cultura escolar, os valores e as normas institucionais dentre outras questões não experienciadas no ambiente universitário.

Destacamos a prática docente experienciada pelas/os residentes e a importância de sua relação dialética com o viés teórico da formação inicial de professores. Com base nessa inter-relação teórico-prática, buscamos investigar indicativos das contribuições das vivências possibilitadas pelo Programa na formação inicial de Pedagogas/os da FAED/UDESC.

1.6 PROBLEMA DE PESQUISA

Implementada nos cursos de Geografia e Pedagogia da FAED/UDESC em 2018, a primeira edição do PRP oportunizou aos dois grupos de residentes uma imersão em escolas de Educação Básica da Rede Pública de Florianópolis ao decorrer de 18 meses.

Estas/es licenciandas/os frequentaram o espaço escolar, conheceram sua organização, interagiram com a comunidade escolar e realizaram períodos de docência supervisionada que, conseqüentemente, aguçou-nos a busca por investigar os processos de formação inicial vivenciados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Percebemos a relevância em desenvolver um estudo sobre a formação inicial de pedagogas/os que participaram do Programa, assim, suscitando seguinte problema de pesquisa:

Quais as contribuições do PRP na formação inicial de professoras/es do curso de Pedagogia da FAED/UDESC?

1.7 OBJETIVOS

Objetivo geral:

- Investigar as contribuições do PRP no percurso formativo de estudantes do curso de Pedagogia da FAED/UDESC.

Objetivos específicos:

- Descrever os princípios, organização e sistemas de orientação e acompanhamento do PRP no curso de Pedagogia da FAED/UDESC;
- Apresentar as práticas pedagógicas realizadas pelas/os bolsistas residentes no percurso do PRP;
- Identificar os saberes e aprendizagens efetivados no decorrer do período de atuação como residentes do Programa;

1.8 ESTRUTURA DA PESQUISA

O presente trabalho encontra-se estruturado em capítulos e apresenta-se da seguinte maneira: O primeiro capítulo traz um memorial com os percursos pessoais, profissionais e acadêmicos. Em seguida apresentamos a justificativa do trabalho, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos.

O segundo capítulo está composto pelo caminhar teórico e metodológico, nele apresentamos a busca em banco de dados que foi realizada no início de 2020 nos permitindo selecionar pesquisas que se aproximam da temática desta dissertação.

Ainda no segundo capítulo realizamos a contextualização e cenário da pesquisa, estes seguidos dos procedimentos técnicos realizados.

Trazemos a análise do Edital CAPES nº 06/2018, do Projeto Institucional da UDESC, do Subprojeto para o curso de Pedagogia e do Plano de trabalho para as/os residentes no terceiro capítulo e no capítulo seguinte a análise dos relatórios.

O quarto capítulo conta com a análise de 19 relatórios finais de residentes do curso de Pedagogia que participaram até o findar da primeira edição do PRP. Tal processo nos possibilitou a identificação das categorias.

Finalizamos a pesquisa com o quinto capítulo, este em que apresentamos as considerações propositivas com a síntese de cada capítulo, as considerações propositivas em que refletimos sobre as contribuições da pesquisa para com campo da formação inicial de professores e o curso de Pedagogia, além de um olhar subjetivo de como o desenvolver deste trabalho acrescentou na vida pessoal e acadêmica.

2. CAMINHAR TEÓRICO E METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos as aproximações ao tema da pesquisa, incluindo a busca realizada em plataformas de pesquisas que nos permitiu encontrar e selecionar trabalhos a nível *strictu-sensu* que relacionavam-se com a formação inicial docente e propostas que assemelhavam-se com a do PRP para então utilizarmos como parte das bases referenciais.

Em seguida trazemos a contextualização e o cenário da presente pesquisa, posteriormente a isto sua metodologia e abordagem, detalhando os procedimentos metodológicos e apresentando os fundamentos e técnicas utilizadas. Finalizamos o capítulo com a coleta e análise dos dados.

2.1 APROXIMAÇÕES AO TEMA DA PESQUISA

No decorrer da realização do projeto de pesquisa, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2020, foi realizado uma busca em plataformas de pesquisas publicadas em nosso país. O foco deu-se sobre dissertações de mestrado e teses de doutorado e neste processo de busca encontramos poucos trabalhos diretamente relacionados com a formação inicial de professores com uma proposta que semelhante com a do PRP.

Para este processo utilizamos as seguintes bases de dados: Periódico CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (<http://bdtb.ibict.br>), artigos publicados no SciELO, Scientific Electronic Library Online (<http://www.scielo.org/>) e Sistema de Publicação Eletrônica Teses e Dissertação – TEDE da UDESC (<http://tede.udesc.br/>).

Dividimos a busca em dois grandes grupos e as palavras compostas foram utilizadas aspas a fim de buscar a composição total das palavras. Foram eles:

a) Política Nacional de Formação de Professores; Política de Formação de Professores; Formação inicial de Professores dos Anos Iniciais.

b) Programa Residência Pedagógica; Programa Residência Pedagógica no curso de Pedagogia ou Programa Residência Pedagógica em cursos de Pedagogia; Programa Residência Pedagógica UDESC ou Programa Residência Pedagógica Universidade do estado de Santa Catarina.’

Tabela 1: Primeira Busca Sistemática por palavras-chave

Banco de dados e palavras-chave	Periódico CAPES	BDTD	SciELO	TEDE UDESC
Política Nacional de Formação de Professores	39	23	44	0
Política de Formação de Professores	13	251	44	14
Formação inicial de Professores dos Anos Iniciais.	39	12	44	0

Fonte: Elaborado pela autora

Política Nacional de Formação de Professores foi a primeira busca no BDTD, utilizamos aspas para a busca e filtro para selecionar trabalhos em português e obtivemos com 23 resultados, porém ao acessarmos os resumos tratavam se de programas como PARFOR, PROINFO, PNAIC e INEP, sendo que alguns abordavam a formação continuada.

No banco de dados da CAPES, acessando o catálogo de teses e dissertações, foram encontrados 39 resultados. Ao analisar os títulos e resumos dos trabalhos encontramos trabalhos que abordavam programas como PARFOR e PIBID, sendo dez trabalhos e cinco respectivamente. Considerando para tanto que, alguns trabalhos eram anteriores à Plataforma Supupira, não podendo ser acessados virtualmente como os demais.

Ao realizar a busca na Scielo, foram encontrados um total de 57 trabalhos, sendo **44 em português**, logo consideramos estes. Ao acessarmos os resumos, as temáticas mais recorrentes tratavam sobre o PNAIC, sendo 4 trabalhos e 5 discutiam acerca da Educação especial e Inclusiva. Dentre os outros foi possível identificar temas que abordavam o Ensino Religioso, Educação Ambiental, formação de educadores físicos, Educação à distância, gênero na Educação Básica, formação docente pré-escolar na época da ditadura militar e um artigo recente, datado de março de 2019 intitulado “**A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica**”.

A busca realizada na TEDE/UDESC foi feita utilizando filtros para selecionar apenas teses e dissertações e neste caso não obtemos resultados.

Na busca por “**Política de Formação de Professores**” no BDTD, foram encontrados 251 trabalhos, visando filtrar trabalhos, sendo 169 dissertações e 82 teses.

Ao realizar a busca por **Política de Formação de Professores** em Scielo foi possível acessar 44 resultados os quais destacam-se maior quantidade de artigos que apresentam estudos referentes ao PARFOR, PNAIC, políticas para Educação Especial e Inclusiva. Há também artigos que abordam Educação Ambiental, Educação Nutricional, Ensino Religioso, Educação Física, entre outros. Nesta busca destaca-se também o trabalho mencionado anteriormente abordando o PRP.

Na busca no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertação – TEDE da UDESC, utilizamos os seguintes filtros para área de conhecimento: “Ciências Humanas” e Ciências Humanas – Educação” um total de 14 trabalhos ao utilizar “Política de Formação de Professores” como palavras chave de busca, no campo “assunto” ao selecionar “Formação de professores” foi possível encontrar uma dissertação intitulada “Memórias e vida escolar: relatos de formação de professoras da educação infantil Brusque/SC”, defendida em maio de 2006.

Buscando por **Formação inicial de Professores de Anos Iniciais**: Ao realizar a busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES, encontramos um total de 39 trabalhos, porém consideramos pertinente destacar que, ao acessarmos os resumos a maioria relaciona-se na área de exatas. Exemplificamos com os trabalhos encontrados foram uma dissertação em Educação Matemática, uma tese em Educação para Ciência e Matemática, uma dissertação de mestrado profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, uma dissertação em Ensino de Matemática, dois trabalhos de profissionalizante em Ensino de Ciência e Matemática, uma dissertação de mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática.

Quanto aos cursos *strictu-sensu* em Educação foram encontradas três dissertações e uma em Educação e Contemporaneidade. Sendo assim posso concluir que apenas três dissertações estão diretamente ligadas aos cursos de Mestrado em Educação.

Esta busca nos permitiu constatar também que seis desses trabalhos foram realizados anteriormente à Plataforma Sucupira, impossibilitando acessar seus resumos por meio digital. Para além desta observação ressaltamos que apenas sete são posteriores à 2012, o que aponta a necessidade de pesquisas que abordem a temática.

No BDTD ao buscarmos por "Formação inicial de Professores dos Anos Iniciais" foram encontrados 12 trabalhos e na Plataforma Scielo 44. Já a busca realizada na TEDE/UDESC foi feita utilizando filtros para selecionar apenas teses e dissertações e neste caso não obtemos resultados.

Tabela 2: Segunda Busca Sistemática por palavras-chave

Banco de dados e palavras-chave	Periódico CAPES	BDTD	SciELO	TEDE UDESC
Programa Residência Pedagógica	139 (27 com filtro)	03	0	0
Programa Residência Pedagógica no curso de Pedagogia	0	0	0	0
Programa Residência Pedagógica UDESC	0	0	0	0
Programa Residência Pedagógica Universidade do Estado de Santa Catarina.	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Ao buscarmos por “**Programa Residência Pedagógica**” foram encontrados **139** trabalhos ao todo, acessamos os resumos e verificamos que os trabalhos encontrados eram referentes à área da saúde.

Visando refinar a busca por trabalhos que abordem o Programa Residência Pedagógica, vigente entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, destinado aos cursos de licenciaturas e formação inicial de professoras/es, utilizou-se filtro para um recorte dos trabalhos defendidos entre 2018 e 2020.

Objetivemos um total de 27 trabalhos, contendo nesta busca trabalhos em outras áreas que não da educação, sendo da área de medicina e enfermagem por exemplo.

Um novo filtro foi aplicado, utilizando então “Programa de Pós-Graduação em Educação” resultando em dois trabalhos, porém nenhum deles refere-se ao PRP.

No banco CAPES foram encontrados três trabalhos, sendo um da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e dois da Pontifícia Universidade Católica - PUC – São Paulo, abordando o PRP. Intitulados “PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - UNIFESP: UM ESTUDO DA INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA” e o outro A INSERÇÃO PROFISSIONAL DO EGRESSO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP), dissertações defendidas em 2018.

Ao buscar por “Programa Residência Pedagógica no curso de Pedagogia” e no catálogo CAPES não foram obtidos resultados, assim como nos demais bancos de dados que utilizamos.

Verificando se houveram estudos a nível strictu-sensu acerca Programa Residência Pedagógica implementado na UDESC, realizamos a busca nas quatro plataformas e não constaram trabalhos em nenhuma delas. Para esta etapa final utilizamos “Programa Residência Pedagógica UDESC” e “Programa Residência Pedagógica Universidade do Estado de Santa Catarina”. Logo, foi possível constatar a inexistência de dissertações e teses que sobre a primeira edição do PRP idealizado pelas CAPES.

Ao findar os processos da primeira e segunda busca, foi realizada a leitura dos resumos de dissertações e teses que oportunizou encontrar e selecionar trabalhos que discutem a temática para então realizar um processo de leitura detalhada.

Após este procedimento foram selecionados para leitura detalhada Costa (2015) e Poladian (2014) que abordam experiências desenvolvidas em São Paulo e no Rio de Janeiro e apresentam o cenário do processo de constituição e do PRP desenvolvidos nesses estados, também trazendo em suas pesquisas a temática sobre professor/a iniciante/ início da carreira docente.

Após realizar a busca, foi possível perceber que as pesquisas que encontrei fogem, em sua maioria, ao que proponho desenvolver, compreendo então a ausência de resultados que sejam significativos para as buscas que foram realizadas.

Constatando-se então a necessidade de desenvolver este estudo de análise da formação inicial no curso de Pedagogia FAED/UDESC relacionado ao Programa Residência Pedagógica evidencia-se já que:

- a) Constata-se a inexistência de dissertações ou teses que abordem o PRP, edital CAPES nº 06/2018;
- b) Pesquisas acerca da temática referida para a linha de pesquisa nos Programas de Pós-graduação em Educação, bem como para o Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente (GPDD) e ao Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE) se faz fundamental;
- c) Possibilidade de desvelar categorias, por meio de relatórios de ex-residentes sobre a formação inicial de pedagogas/os da FAED/UDESC que participaram do PRP;
- d) Contribuição direta ao Programa de Pós-graduação em Educação da FAED/UDESC, na linha Políticas Públicas, Ensino e Formação, GPDD e NAPE, os quais este estudo é pertencente;

e) Este estudo pode subsidiar discussões futuras acerca de políticas públicas para formação inicial de professoras/es de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também contribuir para outros grupos de pesquisas e/ou outras linhas da Pós-Graduação.

Para melhor compreensão dos processos de formação inicial em um modelo que busca articular e estreitar as relações entre a Universidade, Escola Básica e os sujeitos pertencentes a esses espaços, foram realizados estudos dos trabalhos de Poladian (2014) e Costa (2015), selecionados por meio do processo de busca nas plataformas de pesquisa citadas anteriormente.

As referidas pesquisas apontam que a formação inicial de docentes é um tema consolidado no campo da Educação. Porém, estudos acerca de políticas de inserção docente na Escola Básica são mais recorrentes nos anos 2000, conforme constatado por Costa (2015) ao analisar o acervo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd que trata dessa temática. Além disso, ela também destaca pesquisadoras/es nacionais que investigam processos formativos. Dentre os estudiosos mencionados, Costa destaca André, Brzezinski, Lüdke, Fontoura e Pimenta. Já os estudos de Charlot, Tardif, Nóvoa, Zeichner e Marcelo Garcia se destacam no cenário internacional.

São identificados por Costa (2015, p. 21) estudos que apontam a necessidade de realização de pesquisas relacionadas às políticas de inserção de professoras/es na escola básica, destacando Vaillant, Garcia, Avalos e Alen enquanto precursores de estudos voltados para este fim. De acordo com a pesquisadora,

[e]stes trabalhos trazem uma dimensão importante para os estudos sobre os primeiros anos do trabalho docente, os contextos, demandas políticas e retóricas que tornam o professor elemento incontestado na implementação de reformas educacionais e a importância do acompanhamento dos novos docentes. (COSTA, 2015, p. 17)

Ainda sobre o cenário das pesquisas em Educação nas últimas décadas, nas últimas três décadas as pesquisas sobre formação docente se consolidaram no cenário nacional (ANDRÉ, 2006; COSTA, 2015). Segundo André (2006), o lócus das pesquisas não estava nas Universidades, mas foi a partir de 1971 - com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, sob a coordenação de Bernadete Gatti - que surgiram pesquisas mais especializadas no campo da educação e, conseqüentemente, voltadas à formação docente.

Em 2004, André e sua equipe compararam dados de teses e dissertações que foram defendidas no período de 1992 a 2002, apresentando uma conclusão geral tanto do crescente

tato dos Programas de Pós-Graduação em Educação quanto do interesse de pós-graduandos em pesquisar sobre a formação docente. A autora destaca o motivo provável de tal interesse afirmando que

[é] muito provável que esse crescente interesse esteja ligado às políticas governamentais que têm atribuído à formação docente um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação escolar e aos organismos eternos de financiamento da educação que têm enfatizado sobremaneira o peso da formação de professores no sucesso ou fracasso escolar. (ANDRÉ, 2006, p. 21)

A autora também apresenta um apanhado dos resultados dos estudos elencados sobre formação docente ao longo da linha do tempo pesquisada. Brevemente, os dados de 2002 mostram que “[...] apenas 24% das pesquisas tratam dos cursos de formação inicial, enquanto 37,6% investigavam identidade e profissionalização docente e 25% a formação continuada” (ANDRÉ, 2006, p. 21).

Tem-se destacado, a partir dos dados apresentados, a crescente relevância de pesquisas que abordam a formação inicial de professoras/es no cenário atual. Sobre essa questão, as pesquisas de Costa (2015) e Poladian (2014) tratam de um formato de formação docente denominado de Residência Pedagógica cuja finalidade se aproxima do PRP proposto pela CAPES (Edital nº 06/2018).

A pesquisa de Poladian (2014) visou identificar quais os fundamentos que caracterizavam a experiência entre a Universidade e a Escola no Programa Residência Pedagógica da UNIFESP⁴ (Campus Guarulhos). Além disso, ela analisou como foi concebida e concretizada a aproximação entre as duas instituições envolvidas, bem como identificar quais as metodologias e as estratégias responsáveis para tal finalidade

No tocante à relação teórico-prática vinculada ao exercício da profissão docente, a autora descreve em sua dissertação como essa articulação se consolidou nas ações do PRP da

⁴ Segundo Poladian (2014) “A partir da segunda metade do curso de Pedagogia (5º semestre) começa a ser vivenciado pelos estudantes o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que substitui as PPP’s na função de aproximar a prática profissional da formação inicial. Mais do que isso, o PRP amplia estas vivências de modo articulado com algumas escolas municipais de Guarulhos, que são parceiras na função de formar os futuros professores. Além dos benefícios aos estudantes, o PRP propõe a aproximação da formação inicial e continuada, já que as escolas que participam do Programa, como contrapartida, participam de momentos de formação continuada desenvolvidos pelos professores preceptores e pela própria universidade.” Sendo assim ao nos referirmos à este Programa trataremos como “PRP da UNIFESP”.

UNIFESP Com isto, propôs-se identificar a concepção formativa que embasa tal formação profissional inicial e, desse modo, compreender a relevância do programa e a complexidade da formação docente e seus processos.

Para tanto, foram realizadas entrevistas que permitiram à pesquisadora conhecer os pontos de vista e as avaliações dos sujeitos participantes acerca do PRP da UNFESP, assim, identificando os fundamentos da experiência formativa, as metodologias e as estratégias que foram utilizadas para a aproximação entre as instituições envolvidas.

Para Poladian (2014, p. 34), é mergulhando na rotina escolar que a/o futura/o docente terá possibilidades de “[...] aprender a profissão (ou sobre ela) com colegas mais experientes”, pois é nesse ambiente onde acontecem as oportunidades para conhecer o dia-a-dia da profissão. Em outras palavras, é nesse local que as demandas, os prazos e as dificuldades da profissão ganham destaque pela observação e vivência na escola como educador/a. Para a autora,

[a] formação inicial de docentes vem se constituindo progressivamente como um campo de estudo com muitos desafios teóricos, práticos e políticos. Este tema vem sendo discutido e pesquisado por diversos estudiosos que estão envolvidos de alguma forma com formação de professores. Cada vez mais crescem as críticas em relação a baixa qualidade dos recém-formados e lançam-se olhares e discussões para os cursos de licenciatura. Todavia, se considerarmos a História da Educação no Brasil, essa área do conhecimento é bastante recente. (POLADIAN, 2014, p. 20)

Ainda sob as lentes da autora, os momentos de observação e de experiência no ambiente escolar oportunizam às/aos licenciandas/os o entendimento da dinâmica desse espaço. Esse entendimento está voltado às relações entre professor/a e alunas/os tanto pelo modo como conduzem os processos de ensino e aprendizagem quanto pela maneira como organizam as propostas pedagógicas, administram o tempo das dinâmicas escolares, lidam com possíveis conflitos (não) familiares da/os estudantes e demais desafios que se apresentam no fazer laboral docente.

Para além disso, Poladian aponta a importância da reflexão acerca do que foi observado na prática pelos acadêmicos, evidenciando que este processo

[...] acontece na universidade, com a supervisão dos professores, que o ajudarão a entender escolhas, fortalecerão concepções teóricas, encaminharão discussões que visem a fazer o aluno avançar, tanto para transitar da posição de aluno para a de professor, quanto para desenvolver atitudes investigativas e reflexivas, buscando alternativas possíveis para solucionar conflitos observados na prática da sala de aula e para dirimir angústias concernentes ao

processo de aprendizagem e apropriação de um saber profissional. (POLADIAN, 2014, p. 38)

A pesquisadora ressalta que, para a formação inicial, os momentos de observação e reflexão têm funções específicas e importantes que se complementam e se alternam.

Por sua vez, no que diz respeito às relações entre docentes da escola básica e estudantes de licenciatura, Poladian explana acerca da importância dos docentes no processo formativo de seus pares e como eles consideram a escola como um espaço de aprendizagem colaborativo, ressaltando também seu papel como formadores. Assim sendo,

[o]s professores da escola básica, embora tenham grande importância na formação tanto dos seus pares, quanto dos aprendizes que circulam no ambiente escolar, não estão habituados a reconhecerem-se desta forma. Sendo a escola um espaço de formação contínua e um ambiente de aprendizagem colaborativa, é necessário construir a identidade formadora dos professores mais experientes, de modo que incorporem habilidades de formadores e reconheçam suas responsabilidades e possibilidades de atuação no processo de formação dos iniciantes. (POLADIAN, 2014, p. 41)

Ainda dialogando sobre a formação de professores e concordando com Poladian (2014), Tardif (2002) afirma que “[...] o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior” (TARDIF, 2002, p. 86).

Considerando a Resolução do CNE/CP 01/06, os cursos de Pedagogia exigem obrigatoriedade de 3.200 horas distribuídas da seguinte maneira:

1. 2.800 horas de atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização em pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudo e visitas a instituições educacionais e culturais;
2. 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto político pedagógico da instituição;
3. 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria; (BRASIL, 2006a).

É demonstrado na resolução referenciada o fator tempo como um dos elementos componentes para se pensar uma formação de professores. Contudo, ao tratar do Plano Nacional de Educação (PNE) atual, além da carga horária, Costa (2015) sinaliza a importância de se

considerar as diretrizes, metas e objetivos de programas de iniciação à docência ainda na graduação. Em se tratando das metas apresentadas e relacionadas com a formação de professoras/es, a pesquisadora destaca a meta 18, cuja proposta versa:

[i]nstituir programa de acompanhamento do professor iniciante, supervisionado por profissional do magistério com experiência de ensino, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação ou não-efetivação do professor ao final do estágio probatório. (BRASIL, 2010)

Sendo assim, percebe-se a necessidade de pesquisas que abordem a imersão do professor em formação no campo escolar com enfoque nas vivências desses sujeitos nesse âmbito.

Destacamos a problematização e análise das experiências do PRP e também das conexões promovidas entre uma universidade pública estadual e a Educação Básica realizada por Souza et. al (2020, p. 137) cujos resultados da pesquisa “[...] demonstraram que o PRP intensificou as relações com as escolas e a participação das professoras preceptoras possibilitou aos residentes uma contínua e ampliada convivência com o contexto escolar, aprimorando o processo formativo e fomentando a relação teoria e prática”.

Para além disso, os autores também afirmam que houve outras problematizações acerca de questões como o formato e a abrangência do Programa referido no âmbito de política de formação de professoras/es.

Ao decorrer do trabalho pautamo-nos em Tardif (2011) para refletirmos sobre os conhecimentos docentes, as competências e habilidades cotidianas das/os professoras/es em seu ambiente de trabalho, sua natureza e como são adquiridos para que possam exercer a profissão nos espaços escolares.

A autora também nos ampara nos diálogos sobre o trabalho, a formação docente e como esta se desenvolve entre pares (a relação entre professoras/es que estão iniciando a carreira com as/os mais experientes), os saberes pedagógicos, experienciais, a prática docente e o exercício da docência como processo formador.

Ao tratarmos sobre a formação inicial de professoras/es e as relações nesses processos também contamos com Souza et al. (2012) e Martins Filho e Souza (2015), trazendo apontamentos sobre a experiência no cotidiano escolar e a relação teoria e prática.

Acerca da importância de políticas públicas para formação inicial docente, vivências que perpassam a profissão e tenham a escola como espaço formador de professoras/es, contamos com Nóvoa (2009) para respaldar nossas discussões.

Freire (1996) compõe nosso aporte teórico permitindo reflexões sobre a necessidade do educador conhecer e respeitar as/os estudantes, a importância do afeto, do olhar sensível, saber escutar e todo processo de ensinar com ética, respeito e criticidade.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E CENÁRIO DA PESQUISA

O contexto da presente pesquisa é a primeira edição do PRP, Edital CAPES nº 06/2018, implementado no Curso de Pedagogia da UDESC em parceria com três escolas da rede pública, sendo uma estadual e duas da rede municipal.

O Programa diz respeito a uma política pública proposta pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que, por sua vez, objetivou o aperfeiçoamento da formação de licenciandas/os em cursos de graduação. Assim, para que isso se realizasse, tornou-se pública a seleção de Instituições de Ensino Superior com interesse em implementar Projetos Institucionais de Residência Pedagógica, conforme processo de nº. 23038.001459/2018-36 e, de acordo com as normas deste Edital, da Lei nº 8.666 (de 21 de junho de 1993), da Lei 9.784 (de 29 de janeiro de 1999), da Lei 13.473 (de 08 de agosto de 2017), do Decreto 8.752 (de 09 de maio de 2016), da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (de 1º de julho de 2015), da Portaria Capes nº 38 (de 28 de fevereiro de 2018) e demais dispositivos aplicáveis à matéria.

O referido edital CAPES traz em seu corpo a proposta de desenvolvimento de projetos institucionais por meio dos quais os estudantes de graduação fossem conduzidos a exercer ativamente a relação entre teoria e prática docente. Para tanto, ele adota metodologias e didáticas diversificadas, além de trabalhar as relações entre universidades e escolas de modo a fortalecer seus laços de responsabilidade sobre a formação docente.

Após o desenvolvimento, encaminhamento e aprovação do Projeto Institucional e do Subprojeto específico dos cursos de graduação, a Residência Pedagógica foi implementada no curso de Pedagogia da FAED/UDESC na modalidade presencial e no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Essa ação possibilitou a realização do presente estudo que, por sua vez, está vinculado ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE⁵ e cujo foco abarca a formação docente inicial.

⁵ O NAPE é um espaço de produção e socialização de estudos e pesquisas em Educação. Seu funcionamento se dá na sala 315 da FAED/Udesc. Além disso, o NAPE é também um espaço de articulação da Associação Brasileira de Alfabetização - ABALF e do Fórum Catarinense de Alfabetização.

As pesquisas desenvolvidas pelas/os pesquisadoras/es do NAPE abrangem os estudos produzidos e as relações sobre (i) formação de professores, (ii) alfabetização, (iii) docência e (iv) políticas educacionais para o trabalho educativo com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Compõe o acervo do NAPE relatórios finais e individuais para envio à CAPES, estes que foram realizadas de maneira individual pelas/os residentes do curso de Pedagogia, sendo assim, tais documentos são fonte de dados para a pesquisa.

Ressaltamos que são asseguradas que, conforme consta no Edital CAPES nº 06/2018⁶, as informações geradas nos projetos financiados no âmbito do Edital são de domínio público. Sendo assim, a documentação que compõe o acervo do grupo de pesquisa é parte dos dados gerados no decorrer da primeira edição do Programa e, por tal razão, sua utilização como material de pesquisa é legal e metodologicamente apropriada.

2.3 METODOLOGIA E ABORDAGENS DE PESQUISA

Elegemos como aporte metodológico de investigação a abordagem qualitativa de cunho descritivo, pautada em Prodanov e Freitas (2013). Desconsiderando a adoção de métodos e técnicas estatísticas, essa abordagem aponta o/a pesquisador/a como um elemento fundamental para a realização de uma pesquisa. Isso se justifica pelo fato de o sujeito que pesquisa manter contato direto com o ambiente que é fonte tanto de seu objeto de estudo quanto para assegurar a coleta dos dados (PRODANOV e FREITAS, 2013).

Tal abordagem, segundo os autores, considera a existência de uma relação entre o sujeito e o mundo real, o que denominam de “vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 70).

Os autores também chamam a atenção para a fonte de coleta de dados nesse tipo de pesquisa, o ambiente natural. Tais dados coletados são descritivos, visando retratar ao máximo os elementos presentes na realidade que está sendo estudada. Assim, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) afirmam que

[o] pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse

⁶ Para maiores informações, consultar o sítio eletrônico seguinte: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf>.

caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Complementarmente à perspectiva investigativa de Prodanov e Freitas, segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem as seguintes características: o/a pesquisador/a tem seu foco nos sujeitos e nos contextos e evita iniciar os estudos com hipóteses formuladas previamente e com questões específicas para obtenção de respostas. Esse posicionamento se deve à prevenção de prejulgamentos à análise da realidade social estudada, evitando, assim, mascarar aquilo que se observa e percebe em campo com base em suposições hipotéticas a respeito do fenômeno estudado.

As etapas de coleta e de análise de dados se configuram como elementos principais da investigação, pois o/a pesquisador/a se baseia em dados e na sua análise para que uma investigação rigorosa seja possível. Além disso, ela deve ser realizada de maneira sistemática e documentada cuidadosamente. Com isto, constata-se que

[o] investigador passa uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico recolhendo laboriosamente e revendo grandes quantidades de dados carregam peso de qualquer interpretação, desde modo, o investigador tem constantemente de confrontar suas opiniões próprias e preconceitos com eles. Além do mais, muitas das opiniões e preconceitos são bastante superficiais. Os dados recolhidos proporcionam uma descrição muito mais detalhada dos acontecimentos do que mesmo a mente mais criativamente a mente mais preconceituosa poderia ter construído, antes do estudo ser efectuado. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 67)

A pesquisa desenvolvida é de caráter exploratório. Além disso, também buscou-se descrever os fatos ocorridos em um determinado período no qual os dados analisados trouxeram indicativos da formação inicial das pedagogas/os envolvidas no PRP.

As pesquisas descritivas, segundo Gil (1999), apresentam a descrição das características de determinado fenômeno ou população como principal finalidade. O autor conceitua a pesquisa exploratória como pesquisas planejadas que têm como objetivo proporcionar uma visão geral, com caráter aproximativo, acerca do objeto de pesquisa.

2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: FUNDAMENTOS E TÉCNICAS

Realizamos uma pesquisa documental que, segundo Lakatos e Marconi (2001), trata-se de coleta de dados em fontes primárias, como, por exemplo, documentos pertencentes a arquivos públicos, arquivos particulares de instituições e domicílios e fontes estatísticas. Os autores evidenciam que este tipo de pesquisa requer a coleta de documentos para análise.

Acompanhando os apontamentos de Gil (1999), constata-se que este tipo de pesquisa se torna particularmente importante quando o problema de investigação demanda a coleta de muitos dados para ser respondido. O autor evidencia também a necessidade de atenção à qualidade das fontes a serem utilizadas para a pesquisa.

Segundo Cellard (2012, p. 295), o documento escrito é uma fonte preciosa para quem desenvolve a pesquisa e “[...] permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. O autor ainda ressalta que com frequência “ele permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (CELLARD, 2012, p. 296). Assim, a análise documental requer de quem pesquisa um processo de localização dos textos e avaliação da credibilidade e representatividade.

Atentando-nos as especificidades de realização de uma análise documental, selecionamos os documentos analisados nesta pesquisa por meio de acesso aos relatórios de licenciadas/os do curso de Pedagogia da FAED/UDESC que atuaram como residentes no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Por conseguinte, esses relatórios que compõem o acervo do NAPE, demandaram uma leitura exaustiva e sua análise possibilitou desvelar cinco dimensões que culminaram nas seguintes categorias:

- Reconhecimento e imersão em campo escolar;
- Conteúdos e Componentes Curriculares desenvolvidos pelas/os residentes ao decorrer da formação no PRP,
- Práticas pedagógicas realizadas pelas/os bolsistas residentes no percurso;
- Momentos Formativos na Universidade e demais ambientes educacionais;
- Avaliação das/os residentes: Saberes e aprendizagens efetivadas ao decorrer do período de atuação.

2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Conforme previamente mencionado na subseção anterior, de número 2.4, os dados analisados são provenientes dos relatórios finais de residentes do curso de Pedagogia. Eles totalizaram 19 relatórios, parte componente do Projeto Institucional de Residência Pedagógica.

Considerando, conforme o Edital CAPES 06/2018, que o material escrito pelas(os) residentes é de domínio público, os solicitamos aos coordenadores do grupo de pesquisa para que fossem analisados em toda sua riqueza como fontes potenciais para a investigação de cunho qualitativo. Sendo assim, foi possível acessar o acervo de forma digital disponibilizado pela docente que atuou como orientadora da turma de residentes e também coordenadora do NAPE.

Desde seu início, a intenção da pesquisa não foi informar e confirmar hipóteses construídas previamente, mas sim realizar uma investigação acerca das contribuições do PRP nos processos de formação inicial de estudantes do curso de Pedagogia que vivenciaram a primeira edição do Programa composta por processos diversificados, dentre eles uma imersão na Escola Básica, mais especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Essas contribuições, que giraram em torno de práticas pedagógicas, de desafios e aprendizagens, de sentimentos, de vivências e de significados, foram de extrema importância e vitais para a pesquisa, pois, conforme Mason (2013), um dos interesses da abordagem qualitativa é o modo como diferentes sujeitos dão sentido às suas vidas, como experimentam, como interpretam suas experiências e o modo como elas/es próprios estruturam o mundo social o qual são pertencentes.

Evidenciamos que o modelo dos relatórios está disponibilizado para consulta nos anexos.

2.6 ANÁLISE DE DADOS

Para análise dos dados foi utilizada uma análise interpretativa, proposta por Severino (2013). Para o autor “[i]nterpretar, em sentido restrito, é tomar uma decisão própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas” (SEVERINO, 2013, p. 59, destaque do autor), relacionando as ideias expostas com outras. Com isto, realizamos uma análise interpretativa visando a busca de significado dos documentos (relatórios), estabelecendo relações entre o conteúdo neles encontrado e as discussões teóricas da temática da pesquisa.

Para que esse tipo de análise seja desenvolvida é necessário a realização de diversas etapas, sendo característico das duas primeiras a busca por um “relacionamento lógico-estático das ideias do autor no conjunto da cultura daquela área assim como o relacionamento lógico-dinâmico se suas ideias com as posições de outros autores” (SEVERINO, 2013, p. 60).

A etapa seguinte, apontada por Severino como um “ponto de vista estrutural”, consiste na busca de “uma compreensão interpretativa do pensamento exposto e explica os *pressupostos* que o texto implica” (SEVERINO, 2013, p. 60). É possível compreender também acerca desses pressupostos como ideias que não estão, em todos os casos, expostas no texto.

Estabelecer uma associação e a aproximação das ideias presentes no texto com outras semelhantes compõe a etapa antecessora ao momento seguinte da interpretação, que é a análise crítica. Assim,

[o] que se visa, durante a leitura analítica, é a formulação de um juízo crítico, de uma tomada de posição, enfim, de uma avaliação cujos critérios devem ser delimitados pela própria natureza do texto lido. (SEVERINO, 2013, p. 60)

É possível constatar acerca da avaliação destacada por Severino que ela tem duas perspectivas. Em uma delas o texto pode ser julgado considerando a coerência interna que apresenta. Na outra perspectiva, considera-se os seguintes pontos: “originalidade, alcance, validade e a contribuição que dá à discussão do problema” (SEVERINO, 2013, p. 61).

Sendo assim, para que a realização da análise interpretativa da pesquisa a ser feita seja possível, os dados recolhidos serão analisados por meio da leitura exaustiva dos relatórios, aglutinação de ideias que se repetem nos relatórios, proposição de unidades de significados a partir dos dados e discussão com referenciais contemporâneos da área.

- Ainda sob as lentes do referido autor as unidades foram organizadas nas seguintes categorias: (i) Apresentação e contextualização da escola-campo, (ii) Conteúdos e Componentes Curriculares desenvolvidos pelas/os residentes ao decorrer da formação no PRP, (iii) Práticas pedagógicas realizadas pelas/os bolsistas residentes no percurso, (iv) Momentos Formativos na Universidade e demais ambientes educacionais e (v) Avaliação das/os residentes: Saberes e aprendizagens efetivadas ao decorrer do período de atuação.

3. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Para contextualizar o PRP, descrever os princípios, a organização e os sistemas de orientação e acompanhamento do Programa no curso de Pedagogia foram selecionados os seguintes documentos: Edital CAPES nº 06/2018, Projeto Institucional da UDESC, Subprojeto para o curso de Pedagogia e o Plano de Trabalho para residentes do curso referido.

Com base no primeiro documento identificamos que o PRP consiste em um programa idealizado pela CAPES que, em 2018, lançou o primeiro edital de seleção das IES para sua implementação, posteriormente, selecionando os discentes dos cursos de licenciatura, preceptoras/es de escolas de Educação Básica, docentes orientadores/as e coordenadoras/es institucionais de Ensino Superior.

Por sua vez, identificamos no edital CAPES nº 06/2018 que as propostas no âmbito do PRP objetivaram a seleção de IES para a implementação do Programa e projetos que visavam estimular a interação entre a teoria e a prática pedagógica.

Para que o PRP fosse realizável, escolas da rede pública atuaram em parceria com as Universidades, conduzindo, assim, as propostas de trabalho para estudantes de licenciatura. Além disso, para a seleção das universidades, houveram alguns critérios como: serem públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas desde que ofertassem cursos de licenciaturas para educandas/os participantes do Programa Universidade para Todos – Prouni.

Ainda conforme o Edital anteriormente mencionado, é possível destacar que, além de ter como objetivo a implementação de projetos que possibilitassem a articulação entre a teoria e a prática, o Programa também visou conduzir licenciadas/os ao exercício docente numa perspectiva ativa, objetivando fortalecer e alargar as relações entre as instituições que estivessem envolvidas nesse processo formativo.

Ainda como objetivos, é possível pontuar com base no edital CAPES nº 06/2018, que o Programa visou estimular a reformulação do estágio curricular baseando-se na experiência da/o estudante como residente. Para tanto, elegeu-se um período de 440 horas distribuídas ao longo de 18 meses, estruturando-se da seguinte maneira:

- 60 horas destinadas à ambientação da/o residente na escola-campo,
- 320 horas para imersão em escola-campo;
- 60 horas para demandas relativas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização das atividades desenvolvidas pelas(os) residentes.

Salienta-se também que o edital aponta os critérios para seleção de estudantes dos cursos de licenciatura que atuaram como residentes: deveriam estar devidamente matriculadas/os em cursos de licenciaturas e terem cursado no mínimo 50% do curso ou com matrícula ativa no 5º período.

Assim, instituiu-se que os residentes fossem acompanhados por preceptoras/es (docentes da Educação Básica) a atuarem na acolhida, no acompanhamento e na realização da supervisão para, com base nestes e em outros parâmetros, serem viabilizadas práticas docentes como técnicas de ensino, didáticas e metodológicas nos momentos em que residentes estivessem atuando na escola-campo.

A elaboração dos relatórios, bem como das demais atividades provenientes das vivências, experiências e participação nos processos avaliativos das/os residentes no PRP também compõem as atividades fundamentais desses discentes, incluindo a prática docente

O/a docente orientador/a exerce um papel fundamental para que se cumpram as exigências do edital, realizando intervenções pedagógicas e práticas de planejamento e execução de atividades pedagógicas.

A realização de planos de aula, sequências didáticas, atividades que compõem os processos avaliativos das aprendizagens de estudantes da Escola Básica e outros projetos foram instruídos a serem planejados com base nas relações que envolvessem orientador/a, preceptor/a e residente.

3.1 O PROJETO INSTITUCIONAL DA UDESC

Na UDESC o Campus I está localizado em Florianópolis e conta com três centros, são eles: Centro de Artes - CEART, Escola Superior de Administração e Gestão - ESAG, Centro de Educação a Distância - CEAD e o Centro de Ciência Humanas e da Educação - FAED.

A FAED foi o Centro que aderiu ao PRP e, dentre os cursos ofertados por ele - Pedagogia, História, Geografia e Bacharelado em Biblioteconomia -, encontram-se a Pedagogia e a Geografia. Por sua vez, esses cursos foram organizados da conforme explicitado a seguir:

O núcleo da Pedagogia foi composto por uma docente orientadora da IES, três preceptoras professoras efetivas de Escolas Básicas da rede pública da Grande Florianópolis, sendo duas municipais e uma estadual, e 30 participantes matriculadas/os regularmente no curso de graduação na modalidade presencial. Além disso, desses 30 participantes, 24 eram bolsistas e seis estavam inscritos como voluntárias/os.

Em se tratando do núcleo de Geografia foi composto por uma docente orientadora da IES, dois preceptores e uma preceptora da rede pública da Grande Florianópolis, sendo duas escolas estaduais e uma municipal e 35 bolsistas matriculadas/os regularmente no curso de Geografia.

Em análise do Projeto Institucional da UDESC para implementação do PRP, foi possível constatar que a instituição se comprometeu a contribuir com a Política Nacional de qualificação e também com a contínua atuação dos cursos de licenciatura em parceria com os sistemas de Educação Básica.

Constatamos que a UDESC se posicionou a favor da participação crítica e criativa em programas realizados pelo MEC/CAPES, percebendo no PRP uma oportunidade de contribuir com a formação inicial dos acadêmicos e atuar em parceria com Escolas da Rede Pública. Para tanto, como meio de alcançar esses objetivos, a UDESC se utiliza de um diálogo contínuo de ações que envolvem o ensino, pesquisa, extensão e estágios.

Identificamos a relevância do posicionamento da instituição ao aderir aos programas de iniciação à docência, conforme é possível destacar tal importância nos processos de inserção profissional como

[u]m momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado. (NÓVOA, 2009, p. 38)

A UDESC também conta com registros de participações em programas anteriores que visa à formação inicial de seus/uas licenciandos/as, tendo participado, por exemplo, do PIBIB, além de estar dialogando e estando presente nos órgãos educativos e movimentos sociais.

O Projeto Institucional que possibilitou a implementação do PRP em agosto de 2018 trouxe como objetivo geral “contribuir na formação crítica dos licenciados em Geografia, História e Pedagogia da UDESC, por meio do Programa Residência Pedagógica e seu alcance previsto no repensar dos estágios, práticas curriculares e inserção nos contextos escolares” (UDESC, 2018). No processo de análise do documento em questão identificamos nos objetivos específicos a proposta de repensar estágios, a inserção das/os graduandas/os nos contextos escolares e também contribuições do PRP para formação crítica inerente aos processos formativos destas/es estudantes.

Ademais, a imersão das/os residentes nas escolas de educação básica tem o intuito de estabelecer parcerias entre eles e os/as professores/as, em uma perspectiva inclusiva objetivando aprendizagens múltiplas no desenvolver de escolas.

Constatam-se olhares teóricos no projeto referido no que tange à formação inicial de docentes, conforme afirmam os autores ao destacar que a universidade

[...] tem como função social formar sujeitos capazes de construir de forma autônoma seus sistemas de valores, e a partir daí, atuarem criticamente na realidade que os cerca. Isso deve acontecer durante todo o curso, numa atitude interdisciplinar, envolvendo todas as disciplinas do curso, buscando uma relação com os demais, buscando sempre uma interligação entre a teoria e a prática. (SOUZA et al., 2012, p. 23)

Ainda compondo os objetivos do Projeto Institucional em questão, destacamos a contribuição do PRP para a formação crítica das/os estudantes de licenciatura, bem como outros apontamentos e as seguintes propostas: repensar os estágios, as práticas curriculares e a inserção desses estudantes em contextos escolares.

Destaca-se que os estágios e os desenhos curriculares dos cursos de licenciatura recebem ênfase por meio do Programa, visando apresentar práticas pedagógicas satisfatórias. Para além disso, compõem os objetivos específicos a formação continuada, que visa uma prática numa perspectiva colaborativa a realizar movimentos e ações de integração entre a Universidade e as Escolas envolvidas.

Fica evidente que o PRP compreende que, ao estar na escola, a/o licencianda/o será oportunizada/o com o vivenciar e o desfrutar de experiências do ofício docente e ao desenvolvimento de atividades, em que tais elementos são compreendidos como fundamentais nos processos de formação inicial.

A formação continuada de professora/es da educação básica também encontra-se como pauta da proposta formativa implicada no Projeto Institucional do PRP a partir de uma proposta de desenvolvimento de momentos reflexivos entre IES e escola básica em uma perspectiva colaborativa e integrada.

As atividades conjuntas articuladas ao Projeto Institucional trouxeram uma proposta que visou a integração entre docentes das instituições envolvidas tanto do ensino superior quanto da educação básica. Por sua vez, estas instituições passam a ser consideradas parceiras, cabendo a ambas a problematização das necessidades vinculadas às realidades dos contextos escolares e das/os educandas/os destes espaços.

Essa problematização do espaço escolar realizada pela união entre universidade e escola se aproxima do que Freire (2013) denomina de “educação problematizadora”. Segundo os apontamentos de Freire, a educação problematizadora “[...], de caráter altamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade”, buscando “[...] a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade” (FREIRE, 2013, p. 77).

Conhecer tanto as realidades quanto as necessidades escolares e aquelas dos sujeitos nelas envolvidos são passos fundamentais para uma prática educativa proposta por Freire, pois conforme elucida o autor,

[q]uanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo. Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. Por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se. (FREIRE, 2013, p.109)

Cabe salientar que os subprojetos das licenciaturas também foram desenvolvidos em consonância com o projeto institucional. Sobre esse quesito, destaca-se o movimento do Departamento de Pedagogia da UDESC em atender às recomendações e exigências do Edital CAPES. Esse movimento culminou no Regulamento do Programa Residência Pedagógica, este podendo ser consultado nos anexos.

Ao tratarmos das sequências didáticas destacamos que elas incluem a valorização do trabalho docente, aproximação entre Universidade e escola Básica e produção científica. Além disso, constatou-se que elas seguem uma proposta de trabalho que parte da investigação e buscam a promoção de cidadania, esta que na práxis pedagógica de Freire (1997) é um direito assegurado pelo Estado e com ampla participação popular.

Nas propostas do Projeto Institucional identificamos a intencionalidade de, por meio do PRP, auxiliar no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura por meio de desenvolvimento de trabalhos em parceria entre os subprojetos dos cursos que aderiram à primeira edição do Programa.

Nos indicadores do referido Projeto identificamos a proposta de estimular o convívio com o fazer docente e de promover a aproximação das/os residentes com o contexto escolar. Esse estímulo ao fazer docente no contexto escolar está alicerçada em práticas curriculares em

movimento, atividades de docência compartilhadas e ações de planejamento, envolvimento e vivência do currículo escolar (PPP), promovendo então a valorização da docência, troca de experiência entre pares, promoção da articulação teoria e prática por meio de recursos e práticas diversificadas.

Sobre a Política Nacional de Formação de Professores traz atualmente o PRP como uma das ações, Souza et al. (2020) demarcam que

[...] como professores e pesquisadores do campo da educação, em especial da formação de professores, que nossa decisão quanto à participação no PRP foi acompanhada de uma postura crítica, criativa e investigativa, não apenas no sentido de realizar os subprojetos e planos de trabalho previstos, mas também de problematizar, analisar e estudar a proposta. (SOUZA et al., 2020, p. 139-140)

Ainda com base nos autores supracitados, sobre a adesão da UDESC ao Programa, é possível destacar a intencionalidade e compromisso para com a política pública de formação inicial docente implementada. Para além disso, Souza e colaboradores seguem destacando que o desenvolver de parcerias dialógicas e participativas para um fazer pedagógico inclusivo e solidário são práticas defendidas por eles como “[...] premissas construídas ao longo de nossa trajetória e experiência na formação de professores, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão” (SOUZA et al, 2020, p.140) e que, por essa razão,

[...] o Programa Residência Pedagógica assumiu uma concepção de aprendizagem em que a cultura e a formação humana ocorrem desde o nascimento e precisam ser mediadas e qualificadas por parceiros mais experientes e com formação para travar relações intencionalmente mediadas nos contextos escolares. Assim, há sem dúvida uma necessidade de pensarmos os processos educativos como atividade social mediadora qualificando o trabalho docente, e esse profissional terá como função selecionar, organizar, sistematizar e planejar os conteúdos a serem explorados nos ambientes escolares. (SOUZA et. al, 2020, p.141)

Sendo assim, é possível considerar por meio da análise do Projeto Institucional e com base nos autores o compromisso e ética em desenvolver uma atividade formativa para suas/seus estudantes de licenciatura visando estreitar relações entre as instituições (escolas e universidades), trabalhando de forma colaborativa e integrada, visando contribuições positivas em ambos espaços educativos e para os sujeitos envolvidos.

3.2 PRP NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UDESC

A análise do Subprojeto do curso de Pedagogia nos permitiu desvelar a intencionalidade de atuação com ética e compromisso nas turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo com a promoção de “[...] aprendizagens e garantir aos/as estudantes os conhecimentos atinentes a esse nível de ensino de forma contextualizada e inclusiva considerando os diferentes processos do desenvolvimento e aprendizagem” (UDESC, 2018, p. 11). Além disso, destacamos como parte dos objetivos específicos

[a]dotar uma postura ética e respeitosa, colaborativa de intensa cumplicidade diante das atividades propostas contribuindo com o grupo de residentes, supervisoras e preceptoras de RP. (UDESC, 2018, p. 11)

Os termos ética e comprometimento, destacados no documento institucional supracitado, estão presentes nas propostas educativas de Freire (1996). Segundo o autor, ensinar exige ética e respeito aos saberes dos educandos e seu oposto implica em “[...] estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós mulheres e homens é uma transgressão” (FREIRE, 1996, p.33).

Desse modo, inferimos que o subprojeto do curso de Pedagogia da UDESC considera a importância de uma postura respeitosa como um dever que vai além de consideração aos saberes dos educandos, mas também implica em, como propõe Freire, “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 30). Em suma, o autor nos orienta a aproveitar a experiência que os alunos já têm, possibilitando discutir com eles “[...] a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina” (FREIRE, 1996, p. 30).

O Subprojeto traz em seu corpo a intencionalidade de “Reconhecer a prática docente como constituinte da cultura escolar, numa perspectiva ampliada, crítica e propositiva” (UDESC, 2018, p. 11). Para além disso, o documento indica que o desenvolvimento da interação com o espaço escolar é recomendado ser feito de forma ativa e orientada para práticas das/os residentes a realizarem

[...] observação, registro e análise buscando identificar as distintas manifestações expressivas do/as estudantes dos anos iniciais e nessas manifestações seus saberes, suas relações com os conhecimentos escolares, formas de interagir e aprender. (UDESC, 2018, p. 11)

A esse respeito, Freire (1996) ressalta a importância dos processos de identificação das manifestações das/os estudantes e seus saberes ao elucidar que o processo de ensinar também exige saber escutar, conforme enunciado pelo estudioso,

[e]scutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 1996, p. 119)

Comungando com o pensamento do autor, concordamos que é o processo de escuta que nos possibilita o preparo para melhor nos colocarmos ou situarmos em relação ao ponto de vista das ideias.

Acerca da prática docente das/os residentes, destacamos que o Subprojeto para o curso de Pedagogia se caracteriza pela articulação de propostas que perpassam todo um processo de planejamento, organização, realização, gestão e avaliação de ensino-aprendizagem sob supervisão e orientação de docentes das instituições envolvidas. Para além disso, esse documento oportuniza aos residentes o desenvolvimento da autonomia, de forma gradativa, visando propiciar uma educação e construção de conhecimento.

Constatamos também a existência do Plano de Atividades que rege os processos de inserção, imersão e autonomia das/os residentes nas escolas-campo que, por fim, conta com processos avaliativos a serem realizados de maneira individual, coletiva e auto-avaliativa.

O documento objetivou o desenvolvimento de vivências em uma perspectiva de promoção das aprendizagens, assim, assegurando aos/às estudantes os conhecimentos apropriados ao nível de ensino superior. Para tanto, ele aborda sensivelmente a formação de pedagogas/os de maneira contextualizada e inclusiva, considerando também que os processos do desenvolvimento e aprendizagem podem acontecer de maneiras diversas.

Nesse sentido, é relevante ressaltar que a imersão das/os residentes no ambiente escolar foi realizada de forma intencional, sistematizada, gradativa e seguindo os preceitos subjacentes ao subprojeto do curso de Pedagogia. Com isto, ela visou oportunizar vivências e planejamento docente de modo a possibilitar que relações entre as diferentes dimensões do conhecimento nos âmbitos teóricos, pedagógicos e curriculares fossem construídas.

Constatamos também que o subprojeto referido defende uma postura ética, respeitosa, colaborativa e é composto por objetivos que abarcam diversas esferas como a compreensão dos princípios da estrutura, dos objetivos e das etapas do PRP.

O Subprojeto também uma proposta de interação ativa entre residentes e a escola-campo de forma a identificar a estrutura física e administrativa, proposta pedagógica, funcionamento tanto da gestão quanto do planejamento, rotinas e relações com a comunidade.

Essa proposta de interação ativa se estende ao reconhecimento e ao acompanhamento das atividades docentes, pedagógicas e de gestão/organização da instituição campo do PRP, visando o reconhecimento dos residentes acerca de diversas especificidades do ambiente escolar como a organização curricular dos Anos Iniciais, das disciplinas e respectivos conteúdos, projetos em andamento, formas de planejamento, avaliação e ação docente.

Outras especificidades como planejamento, organização, realização, avaliação de situações de ensino-aprendizagem das(os) residentes, que eram submetidos à orientação e supervisão dos orientadores e preceptores e visavam a autonomia de maneira gradual desses discentes, encontram-se nas propostas do Subprojeto da Pedagogia.

Ficaram destinados aos residentes, ao decorrer do período de atuação, momentos de observação, registro e análise com o propósito de identificar as suas distintas manifestações expressivas a respeito dos Anos Iniciais; e, a partir dessas manifestações, buscar a identificação de seus saberes, suas relações com os conhecimentos escolares, como interação e aprendem.

Esse movimento proposto objetivou a elaboração do projeto de docência das/os residentes, levando em consideração orientações e princípios da PRP, Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo.

Fundamentais para a elaboração dos projetos e período de atuação docente, também se destacam as orientações e indicações da professora preceptor, da professora orientadora e da Proposta Curricular (sistema de ensino da escola-campo).

A relação entre residentes e preceptoras foi proposta visando vivências em uma perspectiva de colaboração, formação e articulação com as demandas escolares, incluindo a valorização dos saberes e conhecimentos das preceptoras advindos de suas experiências ao decorrer da carreira docente.

A participação ativa das atividades de formação, reuniões tanto para estudos quanto para socialização de projetos/roteiros, orientação, organização de diário de campo e registros fotográficos (componentes do portfólio), avaliação coletiva e socialização durante e ao fim do PRP, tanto na escola-campo quanto na universidade, também são objetivos que foram demarcados no subprojeto em questão.

As atividades e vivências das/os residentes nas escolas-campo foram propostas de maneira articulada e prevendo, de forma gradativa, a inserção, imersão e autonomia desses discentes. Vivências nos diversos espaços e participação de atividades da escola, momentos de

observação e interação em sala de aula também compuseram os processos de reconhecimento e familiarização do contexto escolar a serem experienciados pelas/os estudantes de licenciatura.

A compreensão dos processos pedagógicos, de gestão escolar e o estudo de documentações como planos de ensino e de aula, do PPP, da organização de proposta docente, de períodos destinados à regência e de elaboração de relatório final compõem a proposta de atividades das/os residentes. Assim, consideramos que o documento se entrelaça com olhares teóricos, fazendo-se coerente aos conceitos apontados por Nóvoa ao afirmar que

[s]er professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p. 30)

Identificamos ainda como parte das tarefas a serem desenvolvidas pelas(os) residentes os registros contínuos em diversos suportes como diários de campo, registros fílmicos e fotográficos. Como relatado anteriormente, essas tarefas receberam acompanhamento constante das professoras preceptoras e orientadora que avaliaram os processos ocorridos na escola-campo. Essas profissionais também auxiliaram na produção de relatórios baseados/pautados nos registros e trajetória feitos de forma reflexiva pelas/os acadêmicas/os.

A respeito desse incentivo ao relato reflexivo Freire (2016) afirma que

[é] mediante reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto, que o homem se torna sujeito. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais ele “emergirá”, plenamente consciente, engajado, pronto a intervir sobre e na realidade, a fim de mudá-la. Uma educação assim – cuja finalidade seja desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica em virtude da qual o homem escolhe e decide - liberta o homem. (FREIRE, 2016b, p. 68)

Ressaltamos que a reflexividade expressa pelo autor reverbera na prática docente e, por sua vez, acaba constituindo uma educação libertadora, consciente e transformadora de mudanças na realidade escolar e social.

O Subprojeto também demarca a participação ativa das/os licenciandas/os envolvidas/os, viabilizando, para isto, atividades de formação, reuniões para estudos, socialização de roteiros, organização de portfólio composto por registros em diário de campo

e fotográficos, orientação, avaliação coletiva e socialização do PRP ao decorrer e ao fim da vigência

Em respeito aos processos avaliativos, conforme descrito anteriormente, foram propostas ações a serem desenvolvidas de maneira individual, coletiva e auto-avaliativa. Os critérios avaliativos deveriam ponderar fatores como desempenho e compromisso em diferentes momentos da prática docente, como os de interação com os sujeitos em sala de aula, postura ética, assiduidade, pontualidade, organização, apresentação de materiais didáticos, registros, elaboração e organização dos projetos de docência, planos de aula, preparo dos materiais, suportes e o desempenho nos momentos destinados à docência e socialização.

Ações que visam o estímulo à participação em seminários, eventos da área da educação e reuniões objetivando a socialização das experiências cotidianas na escola, a divulgação de experiências provenientes dos momentos de docência, bem como os materiais e sequências didáticas utilizados nestes momentos são identificadas no documento.

Além disso, ele aborda a relação que aproxima as instituições envolvidas e na intencionalidade de superar o paradigma de um campo de estágio numa perspectiva de um espaço comum receptor de estagiárias/os, onde nessa proposta, a escola passa a ser um espaço de inserção na cultura escolar tendo por consequência a possibilidade da/o residente compreender as relações entre os sujeitos escolares, família e comunidade.

Além disso, o documento trata da discussão sobre os processos de ensino-aprendizagem e gestão escolar atrelados ao formato do PRP. Por conseguinte, essa formatação da formação docente vai ao encontro com a proposta de Nóvoa acerca da formação inicial de professores ao afirmar que ela “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

3.3 PLANO DE TRABALHO DOS RESIDENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: VIVÊNCIAS E FORMAÇÕES CONDUZIDAS PELAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Esta seção conta com a análise do Plano de Trabalho, atividades e vivências resultantes da primeira edição do PRP no curso de Pedagogia da FAED/UDESC em 2018.

Conforme mencionado, foram selecionadas duas escolas municipais e uma estadual na Grande Florianópolis. Para cada instituição uma professora efetiva de Anos Iniciais atuou como preceptora, recebendo, para tanto, formação tanto na UDESC quanto nas escolas-campo para atuarem no PRP.

A interação e a troca de experiências entre as instituições (de ensino básico e superior) envolvidas caracterizam um momento formativo diferenciado por estar marcado pela co-orientação entre os profissionais do ensino superior e da escola que, conforme defendido por Nóvoa (2009, p. 37-38), agregam um valor inestimável à formação docente dada a

[...] necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas junções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Seguindo o Plano de Trabalho, as reuniões do PRP tiveram início em agosto de 2018 e envolveram o grupo de residentes selecionados. Os primeiros encontros formativos serviram para a organização e divisão das escolas, das preceptoras e das duplas de residentes para atuação. Além disso, também houve a contextualização do Plano de Atividades das/os residentes e do Subprojeto para o curso de Pedagogia.

Com 440 horas a serem distribuídas no decorrer de 18 meses, o referido Plano de Trabalho foi estruturado da seguinte maneira: 60 horas de ambientação na escola-campo, 320 horas compostas por imersão (contando com 100 horas de docência e planejamentos e replanejamentos) e 60 horas para desenvolvimento de relatório, socialização e avaliação.

As reuniões formativas estenderam-se durante todo o período de vigência do PRP, contando como objetivo principal a contextualização e orientações mediadas pela professora orientadora.

Foram realizadas orientações metodológicas acerca do período de observação e da elaboração de registros em forma de diário de campo a serem utilizados posteriormente na escrita de relatórios e potenciais instrumentos de auxílio para o desenvolvimento de projetos e planejamento de aulas. Em relação à produção de documentos ligados à realidade escolar, Nóvoa (2009, p. 40) explica que

[o] registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão 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.

Constata-se também com o autor a importância dos espaços escolares no processo de formação docente e os diversos sentidos e significados que esse espaço pode proporcionar às futuras/os professoras/es, deixando evidente que a experiência ocorre não somente na sala de aula, mas em todo contexto escolar (NÓVOA, 2009). Em outras palavras, as desenvolturas ligadas à formação docente acabam envolvendo

[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. (NÓVOA, 2009, p. 41)

O período de inserção das/os residentes se deu em setembro de 2018 e teve como primeira atividade formativa a ambientação/reconhecimento do espaço escolar pelos acadêmicos. Essa contextualização envolveu o contato com aspectos educacionais de cunho administrativo, pedagógico e documental, bem como aqueles relativos à postura ética e respeitosa para com o espaço e os sujeitos pertencentes a ele.

É possível compreender a importância de oportunizar uma formação que integre os acadêmicos ao seu campo de atuação de maneira planejada e sólida, pois quando

[...] transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 38)

O “I Seminário do Programa Residência Pedagógica UDESC - Escola e Universidade na construção de Espaços de Formação Docente” foi realizado em outubro de 2018. Esse evento reuniu os residentes dos cursos de Pedagogia, Geografia e suas/seus respectivas preceptoras/es da Educação Básica e propiciou a reflexão e a socialização do percurso inicial, a integração dos grupos, bem como viabilizou a avaliação processual e contínua da trajetória.

Próximo ao fim do segundo semestre letivo de 2018, houve uma reunião contando com a socialização e avaliação de vivências, a entrega do diário de campo e de relatório referente ao primeiro semestre (2018.1) de PRP, bem como encaminhamentos para estudos e atividades a serem cumpridas até a retomada do ano letivo em 2019.

Com uma nova reunião formativa, realizada em 04 de fevereiro de 2019, foram abordadas questões referentes à organização, às orientações para a retomada na escola-campo

e à atualização da nova carga horária das atividades da residência. O início do ano letivo também envolveu o encaminhamento de procedimentos burocráticos acerca do aproveitamento de carga horária investida no PRP junto ao estágio Curricular Supervisionado III realizado nos Anos Iniciais.

Além disso, a formação também contou com orientações para elaboração do projeto de docência, planos de aula e seus respectivos roteiros (previamente disponibilizados). Ainda compondo esta reunião, houveram momentos de esclarecimento de dúvidas sobre o novo período letivo; devido ao novo modelo de imersão em campo composto por uma nova carga horária referentes à docência e à produção de relatórios.

Com base em Costa (2014), é possível constatar que as primeiras experiências docentes na escola vão além de aprender a ensinar, pois entende-se

[...] 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, da interiorização das normas, valores institucionais, preceitos, comportamentos, procedimentos. Algo que se efetiva no local de trabalho do professor, e por acontecer na escola propicia o desenvolvimento de competências profissionais. (COSTA, 2015, p. 20)

A autora destaca em sua escrita elementos relevantes que são desenvolvidos e contemplados na iniciação à docência e fatores essenciais para o desenvolvimento da/o licenciada/o como professor/a.

Posteriormente aos períodos destinados à observação, novas orientações foram realizadas acerca dos roteiros para início da docência a ser assumida pelas/os residentes. Decorrente dessas orientações, duas ações foram tomadas. Primeiramente, projetos e planos de aula elaborados pelos acadêmicos foram encaminhados e revisados pela orientadora e pelas preceptoras para ajustes finais. Em segundo lugar, uma socialização com o grande grupo foi agendada para que as/os residentes apresentassem seus projetos de trabalho antecipadamente ao período de prática docente em abril.

Esse dinamismo nas relações de troca de conhecimento envolvidos na construção, compartilhamento e revisão das propostas de trabalho das/os residentes mostra o quanto, de acordo com Freire (1997), o planejamento é vivo e está embasado nos conhecimentos experienciais ligados à cultura escolar.

No que diz respeito ao tópico avaliação, tanto aquela voltada ao desempenho das/os residentes quanto a vinculada à aprendizagem das crianças foram orientadas a seguir um

formato processual e contínuo. Essa avaliação também se caracteriza por sua configuração atenta e sensível para o que havia sido desenvolvido para, com isto, serem geridos novos planejamentos visando consolidar os aprendizados efetivados e aprofundar novos saberes. Essa refacção de planejamento com base nos apanhados de uma avaliação é, para Luckesi (2011), uma forma de investigar a realidade escolar de modo a revelá-la.

Conforme elucidado por Madalena Freire (1997), a avaliação ganha destaque com o desenvolvimento de um planejamento que esteja voltado às particularidades individuais e coletivas das/os educandas/os, em especial as crianças, de maneira a contribuir com a realização de um ensino-aprendizagem intencional e voltado às especificidades dos estudantes.

O período destinado à docência foi permeado por momentos de observação, diálogos com os educandos e orientações com as professoras orientadora e preceptora para que fosse possível traçar um planejamento que contemplasse as crianças. Essa orientação fornecida aos residentes pode ser caracterizada como um eco do pensamento de Nóvoa ao afirmar que

[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. (NÓVOA, 2009, p. 36)

É possível compreender que é nos processos e nas relações entre pares que o/a futuro/a professor/a realiza reflexões acerca dos acontecimentos do cotidiano escolar, examina as situações, buscando superação de desafios por meio da observação das ações da/o regente da turma que, por sua vez, por ser um profissional mais experiente, também acompanha e orienta o/a professor/a em formação.

Para Freire (1996), ensinar exige bom senso, pesquisa, reflexão crítica e aceitação do novo. É possível afirmar, com base no autor, que a docência requer criticidade incessante sobre o trabalho pedagógico e renovação de saberes constantemente. Para ele, a docência é provocar curiosidade epistemológica nos educandos com ética e respeito aos saberes que já trazem.

Logo, planejamento, avaliação e prática docente devem estar entrelaçados, coerentes em um processo o qual a/o docente esteja sempre atenta/o aos saberes de suas/eus educandas/os para então desenvolver os planejamentos, métodos avaliativos de forma contínua e processual, facilitando assim realizar o replanejamento, se necessário for.

Para Arce (2001), um/a docente configura-se como um intelectual que realiza planejamentos, que repensa e replaneja a sua prática pedagógica e todas essas demandas exigem

processos de leitura, análise e interpretação. Sendo assim, a docência está estreitamente ligada a uma relação entre teoria e prática.

Registramos que a FAED/UDESC promove eventos que propiciam a visibilidade das experiências formativas de suas/eus estudantes e docentes às comunidades interessadas (escolar ou não), a exemplo da 2ª edição do Parque das Profissões, ocorrido em 22 de agosto de 2019 na sede do Campus I, cujas apresentações contemplaram os 58 cursos de graduação da Universidade.

Com um total de sete mil visitantes, dentre eles estudantes do Ensino Médio e cursinhos pré-vestibulares de diversas escolas e cidades, as/os visitantes tiveram a oportunidade de visitar os estandes dos cursos de graduação, organizados em dois pavilhões. Esses visitantes também puderam participar de atividades de orientação vocacional, oficinas criadas por graduandas/os e docentes de diversas áreas. O curso de Pedagogia se fez presente no evento, contando com a participação de residentes, bolsistas do NAPE e orientadora do PRP para diálogos e mostra de materiais.

Em setembro de 2019 ocorreram dois eventos ligados ao PRP. O primeiro evento, vinculado à Semana da Pedagogia, contou com o tema condutor “Educar como ato de resistência: Saberes e utopias”. Nesse evento, as atividades do PRP fizeram-se presentes com um momento destinado à exposição de materiais utilizados nas práticas pedagógicas das/os residentes. Além da troca de experiências e encontros entre as turmas de residentes de Pedagogia e Geografia, também houve a socialização da narrativa de residentes, preceptoras/es, orientadoras, coordenador institucional, chefe de departamento e diretor de ensino da FAED.

Por sua vez, o segundo evento, intitulado “Programa de Residência Pedagógica na Pedagogia e na Geografia - Trajetória, propostas e aprendizagens”, também contemplou o diálogo e a socialização do trabalho desenvolvido no PRP, contabilizando a participação de residentes, professoras orientadoras dos cursos participantes, coordenador institucional, preceptoras e preceptores, chefe de departamento, diretora geral da FAED e diretor de ensino.

Fica evidente nas palavras de Nóvoa (2009) que em determinados momentos formativos, como aqueles propiciados pela Universidade e pelo PRP em forma de eventos, contribuem positivamente na formação e na vida de futuras/os professoras/es. Ou seja, nas palavras do estudioso,

[e]stamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas

de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. (NÓVOA, 2009, p.39)

Para o encerramento das atividades da primeira edição do programa houve o “VI Seminário de Práticas Educativas, PIBID e Residência Pedagógica da E. M. B. João Alfredo Rorh”, reunindo residentes que atuaram na instituição, professoras, equipe de gestão da escola referida e docentes da FAED.

O evento de encerramento da primeira edição do PRP, ocorrido em dezembro de 2019, articulou os grupos de Pedagogia e Geografia. Com o objetivo de socializar práticas e vivências realizadas no decorrer do ano letivo, o evento reuniu todas/os as/os agentes sociais envolvidas/os nessa empreitada formativa, como residentes, preceptoras/es, orientadoras, coordenador institucional e contou também com a participação de gestoras/es e professoras/es das escolas participantes, autoridades da UDESC e Secretaria da Educação de Florianópolis.

4. ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DAS/OS RESIDENTES

Seguindo as diretrizes para leitura, análise e interpretação propostas por Severino (2013), nesta seção, iniciamos o processo de análise dos relatórios finais elaborados pelas/os residentes. Para tanto, apropriamo-nos da *análise textual* conceituada por Severino como uma leitura atenta, sem esgotar toda a compreensão do texto, buscando, assim, uma visão panorâmica do material analisado.

Essa ação analítica também contou com um levantamento dos elementos básicos dos relatórios cuja finalidade implica em “[...] assinalar todos os pontos passíveis de dúvida e que exijam esclarecimentos que condicionam a compreensão da mensagem do autor” (SEVERINO, 2013, p. 54).

Passamos a realizar dois tipos de análise, a temática e a interpretativa. Em se tratando da *análise temática*, é possível defini-la como a ação de “[...] ouvir o autor, apreender, sem intervir [...] [no] conteúdo de sua mensagem” (SEVERINO, 2013, p. 56). Por conseguinte, o segundo tipo de análise, a *análise interpretativa*, é definida por Severino enquanto a prática de interpretar, implicando na tomada de

[...] uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar um autor a um diálogo, é explorar toda fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, dialogar com o autor.” (SEVERINO, 2013, p. 59)

Ainda corroborando com o autor, desses primeiros momentos de análise sucede o momento da busca da “compreensão interpretativa do pensamento exposto e explicitam-se os *pressupostos* que o texto implica” (SEVERINO, 2013, p. 60, destaque do autor). Ele ainda afirma que no desenvolver da análise as ideias expostas no texto se aproximam de outras semelhantes e tal fato ocorre independente de influências variadas.

Ainda sob as lentes do autor, a interpretação crítica é adotada pelo pesquisador que, durante o processo de leitura analítica, posiciona-se de modo a formar “[...] um juízo crítico, de uma tomada de posição, enfim, de uma avaliação” (SEVERINO, 2013, p. 60).

A partir do aporte teórico-metodológico adotado, foi realizada a análise de 19 relatórios referentes aos residentes do curso de Pedagogia da FAED/UDESC que participaram até o fim

da primeira edição do Programa. Essa análise dos relatórios foi realizada para cada escola-campo⁷.

A análise nos permitiu identificar as categorias: **Reconhecimento e imersão em campo escolar; Conteúdos e Componentes Curriculares desenvolvidos pelas/os residentes ao decorrer da formação no PRP; Práticas pedagógicas realizadas pelas/os residentes no percurso; Momentos Formativos na Universidade e demais ambientes educacionais; e Avaliação das/os residentes: Saberes e aprendizagens efetivadas no decorrer do período de atuação.**

O **Reconhecimento e imersão em campo escolar** trata-se do período em que as/os residentes tiveram os primeiros contatos e vivências nas escolas-campo as quais atuaram. Este processo foi composto por observação das questões estruturais e propostas pedagógicas das escolas, acesso ao Projeto Político Pedagógico – PPP. Assim a turma de residentes pode conhecer o espaço e cultura escolar em sua totalidade, desde a estrutura física ao administrativo.

O período de imersão estendeu-se até o findar do ano letivo de 2019, pois iniciou-se com o processo de reconhecimento da escola-campo, passando pela observação, observação participativa e períodos de docência supervisionada.

Identificamos os **Conteúdos e Componentes Curriculares desenvolvidos pelas/os residentes ao decorrer da formação no PRP** presentes nos projetos de docência supervisionada que foram realizados e em seguida trazemos as **Práticas pedagógicas realizadas pelas/os residentes no percurso** para o desenvolvimento da prática docente.

Ao tratarmos dos **Momentos Formativos na Universidade e demais ambientes educacionais**, consideramos as vivências, apontadas pelas/os residentes, que ocorreram fora da sala de aula das escolas-campo e contemplaram formações, atividades de orientação, socialização de materiais didáticos e experiências, saídas de campo, seminários, estudos entre outros.

Por fim abordamos a **Avaliação das/os residentes: Saberes e aprendizagens efetivadas no decorrer do período de atuação**, na qual apresentamos a “voz” das/os bolsistas por meio de seus relatos sobre a experiência vivenciada ao decorrer dos 18 meses do PRP.

⁷ Para o desenvolvimento deste trabalho, consideramos importante preservar as identidades e perfis das/os residentes e professoras preceptoras. Logo por questões éticas (CELANI, 2005; SANTOS, 2013) os nomes reais foram substituídos de maneira aleatória e no caso das escolas-campo mantivemos apenas “Escola Estadual”, “Escola Básica Municipal I” e “Escola Básica Municipal II”.

Evidenciamos que foram preservados os nomes das escolas e identidades dos sujeitos envolvidos, utilizando nomes fictícios destes.

4.1 ESCOLA ESTADUAL: APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO E PRECEPTORA

Localizada no Bairro Trindade, Florianópolis – SC, a Escola Estadual foi inaugurada em 1968, disponibiliza para cerca de 300 educandas/os o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, em período matutino e vespertino.

A instituição conta com secretaria, sala dos professores, biblioteca, sala de artes, cozinha, refeitório, banheiros femininos e masculinos, oito salas de aulas, quadra coberta, pátios e no ano de 2019 o espaço educativo passou por reformas.

Segundo dados dos relatórios, identificamos que a professora preceptora é egressa do curso de Pedagogia da FAED/UEDESC e no período de desenvolvimento do PRP atuou com as turmas de 4º e 5º ano em 2018 e 2019 respectivamente, acolhendo oito residentes e contando com a colaboração de uma Professora de Educação Especial (AEE) que contribuiu nos processos de ensino aprendizagem de duas alunas da classe.

4.1.1 RECONHECIMENTO E IMERSÃO EM CAMPO ESCOLAR

Esse item trata do período em que as/os residentes tiveram os primeiros contatos e vivências nas escolas-campos nas quais atuaram. Este reconhecimento decorreu da observação das questões estruturais do ambiente escolar, da análise das propostas pedagógicas dos docentes e da leitura e interpretação do PPP. Com isto, a turma de residentes pode conhecer o espaço e cultura escolar em sua totalidade, desde a estrutura física ao administrativo.

O período de imersão estendeu-se até o fim do ano letivo de 2019, pois iniciou-se com o processo de reconhecimento da escola-campo em 2018, passando pela observação da escola como um todo, observação participativa e períodos de docência supervisionada na sala de aula dos Anos Iniciais.

Conforme é possível constatar acerca dos Componentes Curriculares Nacionais, existe uma base comum a ser adotada pelas escolas e pelos profissionais da educação em todo o território brasileiro (BRASIL, 2018). Sendo assim, os Conteúdos e Componentes Curriculares desenvolvidos pelas/os residentes ao decorrer do PRP contemplam essa prerrogativa legal da

BNCC de forma a desenvolver projetos condizentes com a etapa escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao decorrer do processo educativo, segundo descreve a BNCC,

[...] a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2018 p. 59)

As práticas pedagógicas realizadas pelas/os bolsistas durante o período de docência supervisionada fazem referência ao desenvolvimento das aulas com as turmas de estudantes das escolas-campo, isto é, como as/os residentes conduziram o processo de ações docentes com as crianças e constatamos com Souza et. al (2020) quais foram as intencionalidades e como foi desenvolvida esta etapa

As ações docentes do PRP/Pedagogia foram organizadas por meio de projetos de docência. A partir de temas oriundos do contexto da escola e da sala de aula, e com base nos conteúdos escolares os/as residentes organizaram os planos de aula com problematizações e atividades mobilizadoras. Os projetos de docência possibilitam que os componentes curriculares tomassem forma e sentido seguindo uma dinâmica mais aberta e integrada, primando por um processo ensino-aprendizagem mais contextualizado e participativo, sem minimizar ou deixar de lado os componentes e conteúdos curriculares. (SOUZA *et. al*, 2020, p.144)

Vivências que propiciem o brincar, participar, explorar, conviver, expressar-se e conhecer-se fazem parte das infâncias, onde a criança, numa perspectiva de sujeito de direitos, é um ser observador, questionador, produz cultura e conhecimento.

Compreendemos também com OSTETTO (2011) a importância em desenvolver e proporcionar às crianças práticas pedagógicas que promovam a aproximação aos diversos códigos estéticos, bem como alargar e ampliar seus repertórios em perspectivas vivenciais e culturais, visando encorajar o ato de criação e experimentação delas como autoras e produtoras.

Foi realizado no período inicial da residência a ambientação das oito bolsistas na escola-campo com atividades e vivências que contemplaram a observação das questões estruturais, administrativas, curriculares e pedagógicas da instituição.

A etapa seguinte proporcionou a imersão em sala de aula para observação inicial, desenvolvimento de vínculos com a preceptora e estudantes dos Anos Iniciais seguida de observação participativa e pequenas intervenções, atividade esta que permitiu aos residentes desenvolver as primeiras práticas pedagógicas com orientação da professora regente.

Destacamos o relato de Gabriela acerca deste período

[a] professora Fabiana sempre se preocupou em me deixar confortável dentro daquele espaço. No período de observação, ela nos incentivava a auxiliar nas atividades e nos deixava a vontade para realizar pequenas atividades com o grupo, se fosse do interesse meu e da minha dupla. (RELATÓRIO GABRIELA, 2019)

Identificamos que o período de imersão em sala de aula as relações entre residentes e preceptora também se desenvolveu de forma tranquila e respeitosa entre os sujeitos envolvidos possibilitando, por parte da preceptora, as primeiras intervenções das residentes.

4.1.2 CONTEÚDOS E COMPONENTES CURRICULARES DESENVOLVIDOS PELAS/OS RESIDENTES AO DECORRER DA FORMAÇÃO NO PRP

Contemplando os componentes curriculares, foram planejadas, organizadas e desenvolvidas aulas com uma turma de 5ª Ano, composta por 27 estudantes. Essas aulas planejadas foram trabalhadas de forma interdisciplinar, contemplando-se as diferentes disciplinas do currículo escolar. Em outras palavras, em um mesmo projeto foi possível contemplar uma, duas ou três disciplinas.

Abordando Ciências, o projeto intitulado “De onde vem a energia?” oportunizou, dentre outras vivências em sala, uma saída de campo para visita à Companhia de Geração e Transmissão de Energia Elétrica do Sul do Brasil - CGT Eletrosul- que atua nas áreas de geração, transmissão, comercialização de energia e telecomunicações, e trabalhando a interdisciplinaridade entre Ciências, Matemática e Artes, as residentes trouxeram como proposta a pirâmide alimentar, análise de informações nutricionais nas embalagens dos alimentos, alimentação e Receitas saudáveis.

A Língua Portuguesa foi contemplada com atividades visando o reconhecimento de biografia e sua função sociocomunicativa, reconhecimento da receita médica como gênero textual, produção de um texto biográfico do/a colega de turma além desenvolvimento de atividade acerca dos tempos verbais. Os gêneros textuais como teatro, poema, biografia e receita

médica por meio de produção de poema e desenvolvimento de uma “receita para felicidade”, esta que contemplou a Matemática por meio da interdisciplinaridade.

Para desenvolver e contemplar a Matemática, o grupo de residentes elencou aprofundar os conceitos de horas, minutos e segundos e suas conversões, para isso desenvolveram estratégias diversificadas para resolução de problemas matemáticos e a prática de cálculos de tempo de intervalos para administrar medicamentos.

Visando que as crianças conhecessem as mesorregiões de Santa Catarina e para trabalhar sobre a capital do estado, foram desenvolvidas atividades que, além de contemplarem a Geografia, foram contempladas as Artes e a História no projeto desenvolvido pelas residentes.

Os componentes curriculares de História também fizeram-se presentes ao abordarem a História de Florianópolis bem como de maneira lúdica e brincante na semana do dia das crianças, com jogos e brincadeiras antigas.

4.1.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELAS/OS BOLSISTAS RESIDENTES NO PERCURSO

Para desenvolvimento e execução dos projetos, as residentes trabalharam com práticas pedagógicas diversificadas e os momentos de docência supervisionada aconteceram com aulas de forma colaborativa, expositiva, prática, investigativa, dialogada e propositiva.

Os relatórios e nos indicam que para que isso fosse possível as práticas pedagógicas contemplaram uma perspectiva pautada em teóricos contemporâneos da educação, como Paulo Freire. Sendo assim fez-se presente o diálogo das residentes com a turma do 5º ano visando saber o que conheciam sobre os temas e conteúdos a serem trabalhados para então, a partir dos conhecimentos prévios das crianças sequenciar o processo de aprendizagem.

Constatamos isto por meio do relato da residente Gabriela ao relatar que

[a] proposta foi de dialogar sobre o que sabiam sobre o estado, fatores geográficos, históricos e colocar isso em um desenho. Para a partir de seus conhecimentos prévios continuar a sequência didática. (RELATÓRIO GABRIELA, 2019)

Conhecer sobre a/o educando e sua realidade também perpassou o projeto, com práticas que também contemplam uma proposta freiriana, conforme relata a residente Valentina

[a] primeira atividade para formar o mural foi a escrita de um questionário contendo informações sobre si, nome, idade, onde nasceu, onde mora, sua constituição familiar, amigos, coisas que gosta e não gosta de fazer. (RELATÓRIO VALENTINA, 2019)

Tais práticas também comungam com Nóvoa (2009), quando nos propõe uma “escola centrada na aprendizagem”, afirmando que

[...]promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal. (NÓVOA, 2009, p.88)

Destacamos ainda um relato sobre suas práticas “foi perguntado se eles sabiam como havia sido o processo de colonização do Estado - e Brasil”, assim percebemos nas práticas pedagógicas exercidas a intencionalidade em desvelar os saberes das crianças sobre os conteúdos a serem trabalhados quanto articular isto com a história de vida e especificidades delas para o desenvolvimento do trabalho docente.

Ao todo foram desenvolvidos sete projetos pela turma de residentes que atuou no 5º Ano, foram eles: “Descobrimo e Vivendo o Universo dos Jornais”, “Em Busca de uma Vida Saudável”, “De onde vem a energia?”, “Linguagens Significativas”, “Exploradores de Santa Catarina”, “Que horas são?” e “Biografias” que atuaram como fios condutores para que as residentes desenvolvessem os conteúdos e componentes curriculares buscando atender as demandas e especificidades da turma.

4.1.4 MOMENTOS FORMATIVOS NA UNIVERSIDADE E DEMAIS AMBIENTES EDUCACIONAIS

Foram desenvolvidas diversas atividades educativas e formativas tanto organizadas pela universidade quanto pelo grupo de residentes que planejaram vivências para além dos muros escolares com as crianças.

Por meio da análise dos relatórios identificamos que o grupo de residentes da Escola Estadual participou de formações e eventos na FAED/UDESC como orientações com a coordenação do PRP, formação inicial, realização de estudo da BNCC, Reunião de Apresentação e socialização de projetos a serem realizados com a turma de 5º ano, exposição de materiais didáticos e pedagógicos utilizados no desenvolvimento dos projetos, mesa redonda na semana acadêmica de Pedagogia e Geografia na Semana das Licenciaturas, Organização

Semana da Pedagogia e mesa redonda no evento, I e II Seminário PRP, reuniões com professora orientadora e residentes de Pedagogia, reunião de avaliação e socialização.

Saídas de campo foram planejadas e viabilizadas, compondo os projetos e articulando com as propostas curriculares, sendo assim ocorreu uma visita à Eletrosul aulas -passeio em dois museus no Centro Histórico de Florianópolis e formatura do Programa Educacional de Resistência às Drogas - PROERD, no Centro Integrado de Cultura – CIC, além da Feira de Ciências e da Gincana do Dia das Crianças que foram realizadas no espaço escolar.

4.2 ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL I: APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO

Fundada em 1955, no Bairro Lagoa da Conceição, em Florianópolis – SC, a Escola Básica Municipal contempla o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano nos períodos matutino vespertino, é conveniada ao Estado e no período noturno contempla o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferecidos pela Prefeitura Municipal de Florianópolis.

A escola oferece apoio pedagógico duas vezes por semana para as crianças do Ensino Fundamental no período de contraturno escolar que é coordenado por uma pedagoga além de contar com mais duas pedagogas e outros professores de áreas específicas.

O espaço educativo passou por reformas em 2018 e 2019, conta com uma biblioteca é coordenada por uma bibliotecária além do auxílio de uma professora readaptada, a escola também disponibiliza em suas dependências uma sala informatizada, uma brinquedoteca, sala multimeios, quadra de esportes, banheiros para alunos, sala de professores com banheiro, pátio ao ar livre e coberto, e horta.

4.2.1 RECONHECIMENTO E IMERSÃO EM CAMPO ESCOLAR

Foi realizada a ambientação das quatro bolsistas e um bolsista na escola-campo com atividades e vivências que contemplaram desde conhecer o espaço físico educativo, passando por conhecer o espaço escolar em sua totalidade e incluindo os setores pedagógico e administrativo, a cultura escolar, currículo e o PPP.

A etapa seguinte proporcionou a imersão das residentes em salas de aulas do 1º, 2º, 4º e 5º Ano, sala de apoio pedagógico, e biblioteca para observação inicial, seguindo de acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas pelas/os docentes regentes dessas turmas de Anos Iniciais.

Trazemos o depoimento da residente Rebeca sobre este período inicial:

[j]á durante a observação, nos primeiros meses de Residência, me senti muito acolhida pelas crianças. Criamos um vínculo especial, que foi se fortalecendo de forma natural, por meio de conversas e brincadeiras, que me fizeram perceber muitas coisas em comum nas vivências de cada ser. Por isso, este vínculo foi dando-se de forma muito afetiva, respeitosa e cheia de significados, tanto com as meninas quanto com os meninos.

Assim, ainda nesse período, a partir de uma observação sensível e ativa, comecei a perceber seus contextos, gostos e preferências, o que logo me instigou a pensar em práticas.

Minha relação com as crianças foi algo que eu nunca havia vivenciado, vi quanto amor existe na relação professor-aluno, bem como o quanto precisamos estar atentos ao que eles precisam; ao que está acontecendo em sala; em suas conversas e em suas vidas.

É importante ter um olhar sensível e é a partir deste olhar que pude me aproximar deles, compreendê-los e criar um vínculo com eles, colocar limites de forma respeitosa e assim desenvolver um trabalho pedagógico voltado ao olhar sensível e às aprendizagens significativas, tanto para mim quanto para eles. (RELATÓRIO REBECA, 2019)

Encontramos indicativos referentes à interação entre os sujeitos envolvidos, o seu desenvolver com sensibilidade e atenção frente às especificidades das crianças e suas realidades, já com intencionalidades pedagógicas futuras e a importância de serem significativas. Neste período inicial a turma de residentes também realizou registros em diário de campo e deu início à observação participativa.

4.2.2 CONTEÚDOS E COMPONENTES CURRICULARES DESENVOLVIDOS PELAS/OS RESIDENTES AO DECORRER DA FORMAÇÃO NO PRP

A turma de residentes desenvolveu o período de docência supervisionada atuando com o 5º Ano, composto por aproximadamente 30 estudantes, e para contemplar os componentes curriculares planejaram, organizam e desenvolveram os projetos elencados a seguir.

Intitulado “Exploradores do Universo”, o projeto possibilitou trabalhar o Sistema Solar, constelações, fases da lua, movimentos da Terra, estações do ano, ano bissexto, a chegada do homem na Lua e a Via Láctea trabalhando de forma interdisciplinar os conteúdos curriculares de Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, História e Matemática. Ainda na perspectiva de interdisciplinaridade foi desenvolvido o projeto “Culturas, Linguagens e Ciências” e “Lixo – Reduzir, Reutilizar e Reciclar”.

Os conteúdos curriculares da Língua Portuguesa também estiveram presentes nos projetos “Estímulo a leitura, oralidade e escrita”, “Poema e Poesia” e “Cartas Pessoais”.

Trabalhando as quatro operações matemáticas e envolvendo o uso do dinheiro em situações cotidianas, o projeto “Sistema Monetário” possibilitou desenvolver sobre as relações sociais de troca de produtos e serviços (compra e venda), escambo e dinheiro, sistema monetário brasileiro e sua relação com os contextos familiares além de abordar e conceituar as formas de pagamento à vista, à prazo e as possibilidades de utilizar dinheiro e cartões para isso, contemplando os componentes curriculares de História e Matemática.

No projeto “Estado de Santa Catarina” foram trabalhadas as mesorregiões (norte, sul, oeste catarinense, Grande Florianópolis, Serrana), além disso o projeto trouxe questões sobre localização, relevo, pecuária, vegetação, indústria, produção agropecuária, atividade portuária e clima. Ainda contemplando Geografia, foi desenvolvido também o projeto Mapeando e desenhando nosso território.

4.2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELAS/OS BOLSISTAS RESIDENTES NO PERCURSO

Os momentos de docência supervisionada foram realizadas utilizando aulas expositivas, dialogadas, práticas, investigativas e propositivas para desenvolvimento e execução dos projetos que contaram com processos de sensibilização frente as temáticas propostas, rodas de conversa, sessões filmicas e musicais, vivências que possibilitassem desenvolver a teoria com ludicidade e estética, produção textual, leituras, aulas passeio, pesquisas em laboratório de informática, produção de material expositivo relacionado aos conteúdos desenvolvidos

[m]inha relação com as crianças foi algo que eu nunca havia vivenciado, vi quanto amor existe na relação professor-aluno, bem como o quanto precisamos estar atentos ao que eles precisam; ao que está acontecendo em sala; em suas conversas e em suas vidas.

É importante ter um olhar sensível e é a partir deste olhar que pude me aproximar deles, compreendê-los e criar um vínculo com eles, colocar limites de forma respeitosa e assim desenvolver um trabalho pedagógico voltado ao olhar sensível e às aprendizagens significativas, tanto para mim quanto para eles. (RELATÓRIO REBECA, 2019)

O processo de elaboração realização dos projetos e escolha das práticas pedagógicas sucedeu contando com constante acompanhamento e registros dos processos de ensino

aprendizagem, contando com avaliação processual e contínua das/os educandos, conforme é possível constatar com o relato da residente acerca dos momentos destinados para tais atividades conforme indicado por Miranda como

[p]eríodo para construção dos registros reflexivos acerca das aulas já ministradas – avaliação das docências realizadas até o momento (ritmo, aprendizagens individuais e coletivas dos/das educandos/as, coordenação) por meio de documentação pedagógica. (RELATÓRIO MIRANDA, 2019)

Ela também relata como ocorreram algumas de suas práticas, possibilitando desvelar o processo que conta com a preocupação em contemplar os componentes curriculares, ludicidade, práticas que articularam a teoria e a prática com o material selecionado

[a]través do contato lúdico e estético com Poemas próprios à faixa etária, apropriar-se do gênero textual Poema, sentindo-o, sendo capaz de reconhecê-lo e interpretá-lo. Familiarizar-se e apropriar-se deste como pertencente ao gênero textual lírico, apreciando-o, compreendendo suas possibilidades e particularidades textuais (estrutura, musicalidade, entre outras), descobrindo-o e ressignificando o mundo – de maneira sensível e poética – a partir dele. Percebendo a diferença entre Poesia e Poema, bem como compreendendo a linguagem metafórica, muito utilizada neste gênero textual.

Em um ambiente de letramento, identificar-se como autor, protagonista de seu aprendizado, através de vivências teóricas e práticas, lúdicas e estéticas (sensíveis) que lhe confirmam experimentações diversas e significativas no que concerne à aprendizagem. (RELATÓRIO MIRANDA, 2019)

Para o desenvolvimento dos projetos também foram proporcionadas à turma momentos de audição de músicas para que pudessem explorar poemas em diferentes linguagens, atividades escritas e rodas de conversas abordando a temática e questionando as características percebidas (estrutura textual), emoções, sentimentos e interpretações, além de realizarem leituras coletivas e declamações de Poemas e possibilitar a expressão de sentimentos e interpretação dos textos por meio de desenhos e então realização de mural de desenhos poético.

É possível acompanhar por meio do relato de Patrícia sobre o desenvolvimento das práticas realizadas

[b]uscando compreender a aprendizagem de cada aluno como um processo (etapas graduais, individuais e particulares), fugindo de sistemas de avaliação normativos, quantitativos e excludentes (com fins em si mesmos), baseados (apenas) em notas e conceitos classificatórios.

A proposta consistiu em valer-se do instrumento “Documentação Pedagógica” para verificar, de forma processual, contínua e qualitativa o desempenho não

só das crianças, mas também nosso (residentes), como ministrantes das aulas. Para que possamos trabalhar nossas propostas (e aprender com elas) de forma consciente e flexível, visando o alcance exitoso dos objetivos, de acordo com a percepção da demanda de ajustes durante o processo de exercício docente.

Durante as aulas, observamos e registramos informações no que concerne:

à aprendizagem individual e coletiva dos alunos, buscando identificar o desempenho dos mesmos (suas particularidades na aprendizagem, dificuldades, dúvidas, questionamentos, posicionamentos observados, situações significativas);

à coordenação (observação e registro da postura pedagógica da, da didática aplicada pela ministrante, dificuldades enfrentadas pela mesma, pontos a melhorar, pontos positivos, principais aprendizagens quanto à prática docente);

à dinâmica (ao ritmo das aulas, participação e envolvimento das crianças com as propostas apresentadas, situações significativas).

Após realização de cada aula, foi realizada, pela dupla de residentes, uma avaliação dos resultados obtidos, por meio da compilação dos registros feitos por ambas, dos quesitos mencionados acima, para verificação do êxito ou não no que concerne ao alcance dos objetivos estabelecidos previamente para cada prática / aula. (RELATÓRIO PATRÍCIA, 2019)

Ostetto (2011) sugere a/o docente como “parceiro de aventuras poéticas” e o percebe “[...]como essa pessoa-chave para mediar os caminhos da criança no mundo simbólico da cultura, da arte”. Destacamos nas práticas desenvolvidas a diversidade de recursos explorados e disponibilizados como as rodas de conversa, sessões fílmicas e musicais, saídas de campo bem como a preocupação em relacionar a teoria com ludicidade e estética.

Para a autora “Aprende-se a gostar, a ver e ouvir, assim como a combinar materiais, a inventar formas, por isso um dos papéis do professor é abrir canais para o olhar e a escuta sensíveis, disponibilizando repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, fílmicos)[...]”(Ostetto, 2007, p. 06).

Ainda compondo as práticas pedagógicas, ocorreram saídas de campo à Biblioteca do CEC - Centro de Educação Continuada (Florianópolis), Biblioteca Comunitária Barca dos livros, localizada na Lagoa da Conceição – Florianópolis e Fortalezas históricas na Ilha de Santa Catarina.

4.2.4 MOMENTOS FORMATIVOS NA UNIVERSIDADE E DEMAIS AMBIENTES EDUCACIONAIS

O grupo de residentes participou das atividades formativas desenvolvidas na Universidade como formação inicial, estudos acerca da BNCC, reunião de apresentação e

socialização dos projetos de docência, reuniões com professora orientadora do PRP e preceptora, além de participar dos eventos como Semana Acadêmica da Pedagogia e Geografia, Semana da Geografia, mesa redonda na Semana da Pedagogia, II Seminário da Residência Pedagógica, reunião de avaliação e socialização.

As saídas de campo contemplaram espaços como Biblioteca do CEC - Centro de Educação Continuada (Florianópolis) visita à biblioteca comunitária Barca dos livros, localizada na Lagoa da Conceição – Florianópolis e Fortalezas históricas na Ilha de Santa Catarina para visitação e desenvolvimento de atividades pedagógicas com as crianças em ambos espaços. Ainda compondo as saídas de campo, as crianças visitaram o Shopping Beira Mar para sessão de cinema em atividade de encerramento do ano letivo.

4.3 ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL II: : APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO

Fundada em 1956 a segunda Escola Básica Municipal que foi campo para as/os residentes está localizada no bairro Córrego Grande em Florianópolis -SC, a instituição contempla o Ensino Fundamental I e II nos períodos matutino e vespertino e tem matriculado aproximadamente 346 estudantes.

O espaço físico conta com 8 salas de aula, biblioteca, sala informatizada, sala de direção, secretaria, sala de professores com banheiro, sala de apoio pedagógico, de materiais pedagógicos, sala multimeios para atendimentos educacionais especializados, laboratório de ciências, almoxarifado, banheiros para estudantes, quadra de esporte coberta, refeitório e cozinha interligados, almoxarifado, lavanderia, dispensa. Recursos visando a acessibilidade também constituem o prédio como piso tátil, rampas e amplas áreas de circulação.

A unidade educativa contou com duas preceptoras, ressalta-se que a troca ocorreu devido ao processo de licença premium da primeira docente, a turma também contou com professora Auxiliar AEE.

4.3.1 RECONHECIMENTO E IMERSÃO EM CAMPO ESCOLAR

Este período proporcionou ao grupo de residentes conhecer as questões estruturas e administrativas da escola, o acesso ao PPP, bem como interação com os sujeitos escolares e início de desenvolvimento de vínculo com as crianças e professora preceptora em processos de

acompanhamento das atividades pedagógicas e início observação participativa, auxiliando em atividades complementares.

Para a residente Amélia o período de observação possibilitou conhecer tanto a dinâmica da professora quanto as especificidades das crianças e os processos avaliativos, conforme constatamos com o relato

[O]bservar foi o momento precioso de conhecer as diversas maneiras/modalidades que um professor tem de se organizar, planejar, implementar o seu dia a dia na sala de aula. É um momento rico em aprender diversas abordagens pedagógicas que vão sendo utilizadas e construídas com os alunos. Também ajudando a perceber onde os alunos têm maior dificuldade, apesar de ter tido a sorte de estar numa turma muito rápida em assimilar. A avaliação é concomitante, acontece junto a todo o processo de ensinar, pesquisar junto, construir conhecimento e assimilar com bastante reflexão e criticidade. Em poucos momentos foram usados critérios de notas. Os alunos sabiam que o importante era a apropriação dos conhecimentos e a transformação fazendo pontes para novos aprendizados. (RELATÓRIO AMÉLIA, 2019)

Para Madalena Freire (1996) os processos de observação não são invasivos, sem planejamento, tão pouco sem “encontro marcado” e a proposta da RP permitiu que esses momentos ocorressem de forma organizada, estruturada, processual e contínua de forma a propiciar vivências conforme podemos constatar com a autora que

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica. (FREIRE. Madalena, 1996.p.14)

Os momentos de observação relatados anteriormente pela residente nos trazem o quanto perpassaram por diversas vivências escolares sendo a forma como a professora regente atua em seu cotidiano, a percepção para com as crianças e suas especificidades, o processo avaliativo em sua totalidade, nos permitindo relacionar teoricamente com Madalena Freire.

4.3.2 CONTEÚDOS E COMPONENTES CURRICULARES DESENVOLVIDOS PELAS/OS RESIDENTES AO DECORRER DA FORMAÇÃO NO PRP

O período de docência foi realizado em turmas de 3º Ano (matutino e vespertino), e foram desenvolvidos projetos que abordaram as características dos animais, a relação de

equilíbrio e desequilíbrio entre a natureza, os animais e os seres humanos, a questões ambientais, consciência ecológica, cadeia alimentar, teia alimentar, vida, evolução, natureza, qualidade de vida, ambiente, degradação e conservação de meio ambiente, o projeto “Equilíbrio Entre as Relações dos Seres Vivos” contemplou os componentes curriculares de Ciências.

Intitulado “Conhecendo Seu País”, contemplou os conteúdos das disciplinas Geografia, História, Português, Matemática e Artes onde foram desenvolvidas atividades utilizando o Mapa do Brasil para sua interpretação e particularidades, ainda contemplando as disciplinas mencionadas foram desenvolvidas com as crianças atividades abordando o Brasil e suas particularidades, agricultura, pecuária, contextualização histórica, relevo, clima, estatística, legendas, escala, multiplicação, produção textual, técnica de mosaico.

“Entre o concreto ao abstrato e micro-intervenções linguísticas: refletir sobre meu bairro é pensar sobre cidadania” contemplou os componentes curriculares de Geografia e Português e visou a compreensão do espaço urbano como um todo dinâmico e oportunizar que as crianças conhecessem e/ou reconhecessem as proximidades da escola além de trabalhar as relações grafo-fonêmicas da língua escrita a partir da reflexão linguística e do uso de gêneros textuais orais/escritos.

Ainda contemplando os conteúdos curriculares de Geografia, a também foi desenvolvido um projeto que contemplou as questões da migração imigração e emigração, abordando com as/os estudantes dos Anos Iniciais como ocorrem tais processos, a diversidade cultural e trabalhando conceitos de bairro, cidade, estado e país.

Os componentes curriculares de Língua Portuguesa estiveram presentes no projeto “Ler para aprender e aprender a ler/escrever: O letramento literário na formação de crianças leitoras/escritoras no 4º ano” que articulou a literatura infantil nacional e internacional visando desenvolver a leitura e escrita, trabalhando ao longo do projeto gênero literário, sinais de pontuação, ortografia, reconhecimento de sílaba tônica e suas classificações (monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo). Também foi trabalhado o uso social de gêneros textuais orais e escritos, funcionamento das normas linguísticas que regem a escrita e a estruturação textual na Língua Portuguesa.

Desenvolvendo conceitos de metro, centímetro e milímetro; quilograma e grama; litro e mililitro; hora, minuto e segundo, o projeto “Unidades de medida” oportunizou vivências e disponibilizou recursos para uma compreensão mais concreta e efetiva do conteúdo trabalhado que contemplou a disciplina de Matemática assim como outro projeto que desenvolveu-se de forma interdisciplinar e baseou-se no livro “Os problemas da família Gorgonzola” e abordou interpretação de texto, operações matemáticas e Artes.

Articulado de modo interdisciplinar (Língua Portuguesa e Matemática), o projeto “Aprendizagem, novos desafios” visou promover condições para o desenvolvimento de atividades que contemplassem dificuldades específicas das crianças, abarcando regras gramaticais e de acentuação, o uso de pronomes e coletivos além de trabalhar com as unidades de medidas.

Acompanhamos com o relato de Bianca, como ocorreram alguns dos processos de elaboração dos projetos, bem como os cuidados para tal

[a] elaboração dos projetos de docência decorreu a partir da observação das necessidades da turma 41 em conjunto com as contribuições da professora preceptora Melina contando também com a participação das crianças da turma. Podendo assim contemplar o projeto político pedagógico da instituição bem como os documentos de educação nacional. Cada projeto foi elaborado de modo singular visando contribuir para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e afetivo do grande grupo, possibilitando o replanejamento e reestruturação de atividades de acordo com a necessidade específica de cada criança. (RELAÓRIO BIANCA, 2019)

Também evidenciamos estes processos na fala do residente Vicente ao relatar acerca da apresentação de

[u]m esboço inicial das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas de modo a fazer com que os estudantes reflitam sobre a importância de sua participação e contribuição nas aulas.” (RELATÓRIO VICENTE, 2019)

O residente também relata acerca dos processo de elaboração dos projetos e para isto considerou-se as

[...]possibilidades de reelaboração de seu conteúdo, em especial dos planos de aula deles decorrentes, sempre que necessário, pois lidamos com uma visão dialética, de ida e vinda sobre o pensar técnico-prático e a realidade sócio-cultural do contexto escolar onde residimos.” (RELATÓRIO VICENTE, 2019)

A análise dos relatórios também desvela que foram trabalhadas questões de ortografia, pronomes, coletivos, acentuação; grandezas e medidas e que os projetos foram desenvolvidos visando contemplar o PPP da escola-campo, os documentos norteadores da educação nacional e municipal, considerando também, como nos relata Vicente “as opiniões, gostos, dificuldades e conhecimentos prévios das crianças do 4º Ano.”

4.3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS PELAS/OS BOLSISTAS RESIDENTES NO PERCURSO

No período de docência supervisionada o grupo de residentes viabilizou por meio do desenvolvimento dos projetos aulas expositivas, dialogadas, práticas, colaborativas, investigativas, propositivas, leituras individuais e coletivas, desenvolvimento de pesquisas em sala multimídia, contação de histórias, produção e interpretação textual, dinâmicas de acolhimento, elaboração de gráficos, jogos, debates, momentos reflexivos, questionários, aulas práticas e saídas de campo.

Conforme é possível observar, o relato da residente Angélica acerca das atividades e intencionalidade pedagógica, este que também encontra-se presente no relatório de Samanta, pois atuaram em parceria/dupla, em que desenvolveram

[a]tividades que envolvam o raciocínio dos alunos e o desenvolvimento da criticidade sobre o mundo que os cerca. Tais atividades pretendem instigar a participação ativa das crianças para que elas possam construir os saberes em uma relação dialética entre professor e aluno. (RELATÓRIO ANGÉLICA, 2019)

O processo de elaboração realização dos projetos e escolha das práticas pedagógicas sucedeu contando com constante acompanhamento e registros dos processos de ensino aprendizagem, contando com avaliação processual e contínua das/os educandos, conforme é possível identificar com o relato de Samanta acerca dos momentos destinados para tais atividades.

4.3.4 MOMENTOS FORMATIVOS NA UNIVERSIDADE E DEMAIS AMBIENTES EDUCACIONAIS

Na Universidade foram desenvolvidas reuniões formativas sendo elas: formação inicial, estudos acerca da BNCC, reunião de apresentação e socialização dos projetos de docência, reuniões com professora orientadora do PRP e preceptora, além de participar dos eventos como Semana Acadêmica da Pedagogia e Geografia, Semana da Geografia, mesa redonda na Semana da Pedagogia, II Seminário da Residência Pedagógica, reunião de avaliação e socialização

As saídas de campo possibilitaram visitas ao Parque Linear do Córrego Grande, Praça Berman, Horta comunitária, Supermercado e Farmácia, sendo estes localizados no bairro o qual é situada a escola. Visita ao Museu do Lixo da Companhia de Melhoramentos da Capital –

COMCAP, à Casa da Memória. Os espaços visitados encontram-se articulados aos projetos de docência e contemplam a perspectiva de aulas-passeio.

4.4 AVALIAÇÃO DAS/OS RESIDENTES: SABERES E APRENDIZAGENS EFETIVADAS NO DECORRER DO PERÍODO DE ATUAÇÃO

Durante o processo de análise textual dos relatórios, pautada em Severino (2013), foi possível encontrar nos documentos as “considerações finais” de cada residente. Ao realizar a leitura, seguindo os procedimentos técnicos, identificamos que retratam a avaliação das/os bolsistas frente suas vivências e experiências durante o PRP, trazendo então a voz de cada um/a sobre o período como bolsista e as contribuições na formação inicial de pedagogas/os.

Para dialogarmos acerca da formação de professores com uma perspectiva de que esta seja construída dentro da profissão, contamos com aporte teórico pautado em Nóvoa (2009), Martins Filho e Souza (2015), Tardif (2012) e Freire 1996.

Após o processo de leitura e análise desta categoria final, agrupamos os relatos com indicativos em comum. No primeiro agrupamento trazemos a voz de cinco participantes do PRP, são elas: Eliana, Gabriela, Miranda, Amélia e Angélica que trazem acerca do período de vivências por meio PRP sendo, sob as perspectivas das residentes, diferenciados ao compararem ao estágio curricular obrigatório devido à carga horária e imersão.

Além disso elas compartilham sobre a formação propiciada pelo Programa e os possíveis reflexos para suas práticas pedagógicas futuras, articulando suas vivências formativas com teóricos contemporâneos da educação, conforme podemos acompanhar na fala de Eliana

[o] programa Residência Pedagógica foi o principal caminho trilhado por mim durante a graduação em pedagogia, serviu como um alimento para a minha formação acadêmica e profissional, qualificando-me melhor para compreender os desafios dentro de uma sala de aula nos Anos Iniciais, bem como conhecer os diferentes processos que acontecem no ambiente escolar que envolve aspectos administrativos, pedagógicos e familiares, que infelizmente o estágio supervisionado não da conta, durante toda carga horaria destinada a ele.

Sendo assim, acredito estar mais preparada a atuar no contexto de educação pública, pois o projeto conseguiu possibilitar um contato mais efetivo nessa esfera da educação, desta maneira podemos afirmar que [...] não é possível formar professores sem a presença de outro professor e sem a vivência das instituições escolares. (NÓVOA, 2017, p. 1122)

A imersão na escola campo, com o acompanhamento da professora preceptora foi de extrema importância, pois ficamos amparadas com o suporte da professora, fazendo com que a segurança na atuação docência fosse percebida

de maneira mais efetiva, colaborando para o andamento das aulas, bem como a execução dos projetos criados a partir do período de observação. Para Freire: Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento nem devolução, e muito menos sem encontro marcado... Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la; mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 14)

Os estudos dirigidos nesse processo também foram de grande significado, pois nos deixaram a par dos documentos mandatários, aprimorando nosso conhecimento e aflorando nossos projetos e planos de aulas. (RELATÓRIO ELIANA, 2019)

Já Gabriela traz apontamentos sobre sua compreensão do espaço escolar e o funcionamento, que segundo ela, é um diferencial do PRP devido ao fato de proporcionar um período de inserção mais extenso.

Além disso a estudante compartilha seu desejo em atuar na Educação Básica e sua percepção sobre o Programa em seu percurso formativo, conforme seu relato

[a]credito que o principal diferencial da Residência pedagógica, é que temos tempo para estar dentro da escola por um longo período. Essa inserção nos proporciona entender como uma escola funciona. Nenhum estágio nos permitiria conhecer tão profundamente uma instituição.

Eu trabalhei na área da educação, apenas na educação infantil, então estar na residência com alunos maiores me fez conseguir ver as diferenças e semelhanças entre alunos da educação infantil e da educação básica e me possibilitou me imaginar no futuro, como docente dentro da educação básica. A residência contribuiu muito para a minha formação e foi um privilégio poder participar deste programa. Além de toda a contribuição para a minha formação, acredito que a residência reforçou dentro de mim o desejo de lutar, como professora, para que tenhamos uma educação pública cada vez melhor. (RELATÓRIO GABRIELA, 2019)

Os dois primeiros relatos nos permitem articular teoricamente com Nóvoa (2009) a respeito da formação docente, o autor exemplifica outras profissões que trazem em sua formação inicial a vivência e preparo da/o graduanda/o passando pelo seu futuro campo de atuação, conforme é possível constatar

[...]é preciso a formação de professores para dentro da profissão – soa de modo estranho. Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração. (NÓVOA 2009, p.17-18)

As expressões de Miranda trazem sobre essa formação por dentro da profissão que Nóvoa (2009) elucida, a residente atribui ao Programa a oportunidade vivências diversas no espaço escolar e o que contribuiu em sua formação.

[F]azer parte do Programa permite a nós, residentes, construir a compreensão sobre o que é ser docente, de fato, na sala de aula. Vivências práticas, através da imersão, observação, exercício da docência dentro de uma escola básica tem sido de extrema importância para compreender a posição do professorado, sua atuação política como educadores/as de seres sociais, os desafios que os/as docentes enfrentam em seu cotidiano profissional, tendo que lidar com adversidades diversas que desembocam nas escolas e que, conseqüentemente, afetam na aprendizagem dos/as estudantes, lhes exigindo portanto também a competência da inteligência emocional para mediar inúmeras questões que vão além o ensino aprendizagem dentro das salas de aula.

O Programa de Residência Pedagógica supre uma lacuna fundamental no curso de Graduação da Pedagogia, nos possibilitando uma formação prática mais sólida e continuada, vivenciada nas comunidades escolares da Educação Básica, indo muito além dos estágios curriculares supervisionados ofertados na graduação. Que possuem carga horária mínima de atuação nas escolas, o que não possibilita contatos reais e aprofundados com as realidades da Educação Básica, tão pouco suprem a demanda de uma formação prática que dê conta de colocar o/a discente em contato, de fato, com a atuação prática do professorado em seu ambiente de trabalho – as salas de aula.

Ao longo desse percurso, construímos uma relação muito valiosa com as crianças, durante o período em que tivemos a oportunidade de trabalhar o exercício prático da docência, junto a elas. Essa trajetória permite compreender a realidade da Educação Básica (respeitando os contextos locais e não generalizando jamais essa perspectiva) a partir e com o foco, obviamente, a partir do contexto escolar/local daquela comunidade em que estivemos inseridos e participando, por meio da prática docente e observações participantes. (RELATÓRIO MIRANDA, 2019)

A estudante também aponta sobre uma prática docente pautada em Freire, desenvolvida com amorosidade, respeito, sensibilidade e atenta às subjetividades e realidades das crianças, buscando a docência de modo a fazer sentido para elas e possibilite que sejam protagonistas de suas aprendizagens, concomitantemente à construção de uma práxis que permite que a/o docente também aprenda ao ensinar.

Em seguida acompanhamos a fala de Angélica, que nos sobre acerca de sua intencionalidade em atuar em escolas e a importância de estar em campo ainda em sua formação inicial, por um período mais alargado. Dentre outras experiências nos traz sobre a relação entre teoria e prática e experienciar a realidade escolar cotidiana.

[O] Programa da Residência Pedagógica foi muito importante para a minha formação, me trouxe conhecimento e experiência como futura pedagoga que irá atuar em sala de aula. O projeto me deu a oportunidade a possibilidade o

contato direto com a escola. Percebi que durante o tempo de observação e atuação na residência, foi possível conhecer a realidade da escola, a realidade da sala de aula e como é que devemos fazer um planejamento de aula. A professora preceptora foi muito importante para esse aprendizado. A experiência de ficar um tempo a mais que a dos estágios curriculares, foi importante para saber o que vamos encontrar no nosso campo de trabalho. O Programa é importante conhecer a realidade dos estudantes, suas trajetórias da vida, para que possamos compreender por onde iniciar o planejamento das diferentes temáticas. Sendo assim, só tenha a agradecer a oportunidade dessa participação na residência pedagógica. Foi muito importante para o aprendizado, para novas descobertas pedagógicas, curriculares e, principalmente, uma experiência valiosa para minha formação. Ou seja, aperfeiçoar e adequar a formação dos professores, unindo a teoria e a prática dentro da sala de aula. (RELATÓRIO ANGÉLICA, 2019)

Ainda sobre o período de atuação e o impacto em vivenciar na sala de aula, apontamos o relato de Amélia que nos indica sobre tais experiências, estas que a estudante denomina como “ímpar” devido ao período de imersão e vivências, expressando sua percepção frente estes processos

[O] Programa de Residência Pedagógica chegou como uma novidade sem que entendêssemos logo no seu início o que realmente esperar. (...)Acrescentou uma experiência ímpar que não poderia ser vivida com os estágios curriculares obrigatórios da Pedagogia, pois os estágios tem um período muito curto. Estar na residência, foi uma imersão da profissão, na sala de aula, da vida dos alunos, no ser docente, no ser “humano”. Com toda certeza tornou o entrar numa sala de aula um momento mais seguro, mais rico, mais profissional. Quem teve o privilégio de estar na residência, com toda certeza sai com uma visão de metodologia, práticas pedagógicas, ensino/aprendizagem e relações humanas, mais consolidado.

Espero que esse projeto persista e continue aprimorando a formação dos futuros profissionais de ensino e que as observações que cada participante trouxe, sirva de contribuição para o aprimoramento do projeto. Ainda importante ressaltar a orientação sistemática e persistente que recebemos o tempo todo desde os responsáveis pelo andamento do projeto nas nossas Instituições de Ensino Superior, até pelas preceptoras que estiveram lado a lado nas nossas buscas, angústias e vitórias. Sem esse suporte não nos seria possível continuar e aprender.

Desejo que outros colegas possam vivenciar esse projeto e que tenha vida longa. (RELATÓRIO AMÉLIA)

Acerca da formação de professoras/es Martins Filho e Souza afirmam sobre os processos desenvolvidos em escolas e com a experiência do cotidiano, compreendendo o espaço escolar e articulando a teoria e a prática, constatamos com os autores que ser docente

[...] requer formação longa e contínua, fundamentada na autonomia do fazer pedagógico no ambiente escolar, enfrentando problemas decorrentes da

realidade profissional na tomada de decisões e na superação dos mesmos. Além da autonomia e compreensão da realidade, a instrumentalização do conhecimento no desenvolver de ações de formação pode fomentar a aquisição de teorias que constituem referenciais para subsidiar a intervenção docente, pois suas ações resultam de um movimento dialético entre teoria e prática, que mutuamente se confrontam e completam-se na direção de avançar no conhecimento, além de subsidiar alternativas na própria ação de intervenção. (MARTINS FILHO E SOUZA, 2015, p.108)

Sendo assim, consideramos que os relatos das egressas do PRP nos trazem indicativos de que o Programa possibilitou uma formação inicial diferenciada e permitiu que estudantes de Pedagogia estivessem no chão da escola vivendo as realidades e culturas do espaço e dos sujeitos pertencentes a ele, além do fazer pedagógico, a prática docente de forma crítica e reflexiva, com olhar sensível, pautado em teóricos contemporâneos da educação em uma imersão constantemente amparada, supervisionada e trazendo a oportunidade de exercer a prática nas escolas, esta defendida por Tardif (2011, p.53) ao afirmar que

[...] a prática pode ser vista como processo de aprendizagem através do qual professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que ode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, uma efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avalia-los e portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2011, p.53)

Evidenciamos também a importância da prática também como momentos de aprendizagem e como a experiência provoca o que Tardif conceitua como retroalimentação dos saberes e possibilita esse movimento.

Ainda em diálogo com a autora, trazemos o segundo agrupamento de relatos, este que iniciamos com o de Fabíola e sequenciamos com de Lilian, Isadora e Taís

[E]star em campo, em uma imersão tão intensa nestes 18 meses me possibilitou criar um olhar atento acerca das intencionalidades pedagógicas, as quais antes talvez não conseguisse identificar tão acentuadamente, que ressignificam o pensar e o fazer. Foi uma oportunidade única de enfrentar essa dicotomização da teoria e prática, uma não se faz sem a outra e os estágios apenas não são suficientes para entender muitas destas vivências. Os aprendizados são imensos ao se trabalhar com o ensino fundamental, trabalhar com essa idade é um desafio. De início, ainda durante a observação, a maior dificuldade foi a interação com eles, mas logo fomos nos conhecendo e aprendendo seus interesses e dificuldades. Assim foi possível ajudá-los melhor nas atividades em sala.

Além disso, entender as necessidades de cada um. É uma ação que também exige ter ciência do contexto que os alunos estão inseridos, conhecer a realidade e compreender que cada um tem seu ritmo e suas dificuldades.

A Residência Pedagógica me deu a oportunidade de experimentar fazer o que acredito, de conciliar diversos anseios, dificuldades, rotina apressada, faculdade e ainda conseguir estar me preparando para a vida docente. Aprendi que é uma construção e renovação diária o trabalho docente. Defender a Educação Pública é nosso dever e reforçar a importância do fazer científico universitário que se transforma em ações na e para a sociedade.

Gratidão. (RELATÓRIO FABÍOLA, 2019)

Acompanhando o relato também é possível articularmos com a perspectiva freiriana acerca deste olhar atento o qual Fabíola nos traz, características presentes não somente neste, porém em outros relatos seguintes como por exemplo de Lilian e Roberta. Logo, para Freire

Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade é fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorizada e faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância científica, assume a humanidade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 1996, p. 112-123)

O respeito, atenção e consideração para com a turma em geral, com as/os estudantes e suas especificidades o qual Freire aponta também se faz presente quando Lilian nos relata acerca de seus processos tanto com as crianças, quanto ao que se faz referência ao seu fazer pedagógico, que esteve atento tanto com elas e vínculos estabelecidos, quanto o modo o qual reagem frente às práticas pedagógicas, visando cuidadosamente experiências positivas para todos os sujeitos envolvidos, considerando também a relação de troca e dialogicidade com a professora preceptora.

[...]Cada etapa, com suas cargas horárias extensas, faz com que façamos parte do contexto escolar, entendendo as realidades ali presentes, criando vínculos com a escola e com as crianças, compreendendo os processos de aprendizagens, analisando as reações das crianças em cada conteúdo e atividades propostos, não sendo apenas um recorte. Nos encontros realizados buscamos aprimorar o olhar sensível para que a experiência vivenciada fosse

positiva para todos os envolvidos a partir da observação respeitosa, da troca de saberes e diálogo com a professora preceptora Carolina e do planejamento das aulas por meio de projetos, que nos possibilitaram a relação entre teoria e prática utilizando metodologias e didáticas para levar novas possibilidades e questionamentos considerando o contexto da escola e o perfil da turma.

[...]O vínculo entre universidade e escola é positivo e importante para ambas as partes. É onde se unem a teoria dos estudantes que estão dentro das universidades com a prática da sala de aula, fazendo com que nós, estudantes, passemos a entender onde e como cada coisa ensinamento deve ser aplicado. Proporciona o conhecimento do campo, de si e do outro.

O Programa de Residência Pedagógica contribuiu para fazermos uma observação sobre a estrutura e funcionamento do espaço da instituição ampliando os conhecimentos sobre a gestão administrativa e a prática pedagógica para que na reflexão e escrita pudéssemos estabelecer uma relação entre teoria aprendida na Universidade e a prática docente no nosso futuro campo de atuação, para pensarmos novas possibilidades e questionamentos considerando a realidade da educação brasileira e as especificidades do Ensino Fundamental I. (RELATÓRIO LILIAN, 2019)

A importância de vivências como essas na formação inicial de professoras/es e as relações que se estabelecem nesses processos educativos é possível constatar com Souza *et al* (2012, p.17)

A cooperação escola universidade é fundamental para a formação de novos docentes: a universidade tem o papel de promover conhecimentos teóricos e metodológicos fundamentais para o exercício da docência, mas a escola também tem um papel importante. Ao conceder um espaço para realização de estágio, ela se dispõe a contribuir com essa formação que vai além desse gesto: significa propiciar aos novos docentes a convivência com o cotidiano da escola, com o movimento da sala de aula e da prática docente, além de destinar um precioso tempo para discutir, avaliar e propor em conjunto. Assim estabelecer um diálogo contínuo no sentido de conhecer e participar do projeto de prática de ensino, de avaliar a trajetória e traçar possíveis alterações é fundamental para um trabalho conjunto.

A leitura do relato de forma articulada com o aporte teórico apresentado, trazem indicativos que o PRP desenvolvido na FAED/UEDESC e escolas da rede pública de Florianópolis que atuaram como campo e em parceria, trouxe desde seu Projeto Institucional, passando pelo Projeto para o curso de Pedagogia, até o desenvolvimento e práticas cotidianas o compromisso de estar teoricamente pautado e em compromisso para uma formação que efetivamente proporcionou essa relação estreita e positiva entre as instituições de ensino de modo o qual as/os licenciados vivessem as realidades escolares e permitissem diálogos, planejamentos, desenvolvimento de projetos e ações que articulassem a teoria e prática visando benefícios mútuos, trocas de saberes e experiências entre os sujeitos envolvidos.

Ainda relacionando acerca da importância dos processos citados, trazemos o relato de Isadora que, além de conter trechos evidenciando tais aspectos, aponta a sensibilidade para com as/os educandas/os.

A estudante pauta-se em Freire, este o qual também nos ancoramos e destacamos a necessidade de saber escutar, para ele “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala *com* ele.” (FREIRE, 1996, p. 113).

[A]través das observações, das conversas com as professoras e com os alunos, percebi o quanto o ambiente dos Anos Iniciais é carregado de aprendizagens, pois além da interação entre a prática e teoria da sala de aula, aprendi muito sobre respeito, atenção e a importância do afeto no cotidiano escolar. Outro ponto importante é que com o convívio com os alunos percebi o quanto um abraço, parar para escutar e conhecer as histórias por trás de cada indivíduo é fundamental para estabelecer laços de respeito que refletirão na hora de planejar e executar uma boa aula.

Através do Programa Residência Pedagógica, compreendi a importância de como professora continuar sempre pesquisando e estudando para sempre melhorar a prática pedagógica. Portanto, vivenciei na prática as palavras de Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para me constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, Paulo. 2008, p.29) (RELATÓRIO ROBERTA, 2019)

Roberta traz em seu relato o olhar sensível, a escuta e a ausculta, a relação estabelecida com as/os educandos e o quanto isso impactou em sua formação como professora e sobre a necessidade de tais práticas nos Anos Iniciais. Refletimos com Freire (1996) que “ensinar exige saber escutar” e concordamos que

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. (FREIRE, 1996, p. 113)

Evidenciamos também a importância da afetividade nas relações e a percepção da residente frente a isto, bem como articula-se aos demais fazeres docentes de forma positiva e de encontro com as propostas sobre “o trabalho docente, a pedagogia e o ensino” elencados por

Tardif (2011), nos trazendo a afetividade como uma das características do objeto de trabalho, conforme constatamos,

Uma terceira característica do objeto de trabalho decorre de sua dimensão afetiva. Um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos tudo caminha perfeitamente; com outros tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pesar nos alunos, mas igualmente perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (TARDIF, 2011, p. 130)

No relato de Isadora também encontramos indicativos acerca da afetividade e sensibilidade que presenciou com sua preceptora ao relacionar-se com a turma, destacando como a relação estreita e afetuosa entre a docente e as crianças foi marcante, evidenciando o quanto ouvir e compreender é essencial nos Anos Iniciais. Destacamos o quanto devemos nos atentar que nesta etapa escolar as/os professoras/es ainda trabalham com as infâncias e com crianças.

[M]uito se fala na importância de se ouvir as crianças durante a Educação Infantil e de escutá-las em suas múltiplas linguagens. Porém, ao trazer as crianças para os Anos Iniciais, essa escuta muitas vezes passa a ser silenciada e esquecida.

Ao observar as aulas da regente do quinto ano, uma das coisas que mais me marcaram foram como esta professora sabia reconhecer os dias bons e ruins dos alunos, como conhecia a história deles e como quando eram abertas discussões nas quais assuntos pessoais deles entravam em cena, ela sabia os escutar e permitir que se abrissem, sem medo de receber rótulos ou serem motivos de preconceito.

(...)Portanto, analisando os inúmeros aprendizados proporcionados pela união dos estudos teóricos nas disciplinas do curso de Pedagogia com a prática vivenciada na Escola Estadual, encerro esse relatório com a palavras de Jorge Larossa, pois a experiência vivida nesse local marcou muito minha formação: A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser quem somos, para além do que vimos sendo. (LARROSA, Jorge, 2017, p. 5) (RELATÓRIO ISADORA, 2019)

Para Tardif (2011) a pedagogia é também um campo de dilemas e tensões, e “o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com seus alunos” (p. 132). Sendo assim, a vivência e formação como residente possibilita que as/os futuras/o pedagogas/os experienciem também esta esfera da profissão. Destacamos ainda a articulação com o teórico contemporâneo Jorge Larrosa na fala de Isadora ao trazer a relevância de sua

vivência no cotidiano escolar ainda em processo de formação inicial, trazendo-nos a experiência conceituada por ele.

Taís articula em sua fala as questões abordadas anteriormente como a relação entre a Universidade e a Escola Básica, teoria e prática, as experiências e relações desenvolvidas e vividas com olhar sensível para contemplar positivamente todas/os e, dentre outros apontamentos também cita a questão do desenvolvimento de docentes como pesquisadores, este também presente dos documentos norteadores da RP.

[O] Programa residência Pedagógica na Escola Estadual localizada no bairro Trindade possibilitou a relação entre a Universidade e a escola-campo. Nos encontros realizados buscamos aprimorar a disposição do olhar para que a experiência vivenciada fosse positiva para todos os envolvidos a partir da observação respeitosa, da troca de saberes e diálogo com a professora preceptora Carolina, do planejamento das aulas por meio de projetos que nos possibilitaram a relação entre teoria e prática utilizando metodologias e didáticas para pensar e elaborar novas possibilidades e questionamentos considerando o contexto da escola e o perfil da turma.

O período do PRP se configurou como um dos momentos para a formação da profissão de professor/a, pois durante o programa exercitamos o que aprendemos na Universidade e aplicamos o conhecimento teórico. Como também conseguimos desenvolver as características de professor-pesquisador da prática pedagógica, enquanto residentes, bem como começamos a construir um perfil de docentes que sejam críticos e reflexivos da sua prática pedagógica. (RELATÓRIO TAÍS, 2019)

Constatamos com Tardif (2011) acerca os saberes das/os professoras/es e como são constituídos e consolidados, como desenvolvem-se essas relações, o cotidiano e como os saberes docentes são produzidos e moldados justamente por meio do trabalho docente. A Autora afirma que “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc. e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*.” (TARDIF, 2011, p. 16).

A fala de Taís nos permite articular suas vivências com o que a autora explana para a construção e consolidação do saber docente, ainda sob as lentes da autora, “[...]o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não somente é utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho.” (TARDIF, 2011, p.17). Logo a articulação do relato com o olhar teórico permite apontar que o PRP possibilita o desenvolvimento dos saberes citados pela autora e que segundo ela “fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional” (TARDIF, 2011, p.18)

Ao realizarmos a análise dos relatos de Valentina, Rebeca, Bianca e Larissa, agrupamos pelo fato de identificarmos sobre a experiência com o ambiente escolar, o cotidiano em sala de aula e a oportunidade de vivenciar a realidade nas instituições educativas, a docência e interação com as crianças e a proximidade e relação, apontada pelas estudantes de forma positiva com as preceptoras.

Além disso, as bolsistas relatam em comum a inexperiência em sala de aula anterior ao Programa, compartilham como foi atuar neste espaço e expressam seus sentimentos frente à experiência e suas intencionalidades na carreira profissional. Além disso, os relatos também indicam sobre as práticas pedagógicas realizadas de forma a contemplar as especificidades da turma e das crianças.

[A]credito que a Residência pedagógica foi fundamental para qualificar a minha formação de professora, tendo em vista que ampliou meu olhar sobre as práticas pedagógicas, os planejamentos diversificados, pensando sempre em todos os alunos, cada qual com suas particularidades.

O projeto me possibilitou o contato direto com a escola, onde futuramente irei atuar como professora, mas nunca tinha tido contato anteriormente. Essa experiência me fez perceber quanto é amplo nossa função e quanto podemos ser a transformação, e incluir na instituição a cultura, comunidade e as famílias, tornando-a um ambiente prazeroso e aberto a todos. Pude também me aproximar da realidade diária dos alunos, entendendo o contexto em que vivem e o que acarreta na sua escolarização.

A parceria que construí com a professora preceptora foi fundamental nesse processo, ela sempre deixou eu e minha dupla a vontade para pensarmos e executarmos nossas propostas, sempre nos auxiliando no que fosse preciso. Com ela, com os alunos e, sobretudo com o programa Residência Pedagógica eu consegui descobrir em que campo pretendo trabalhar. Simplesmente me encantei com os alunos e com as formas de se trabalhar com os anos iniciais. Sendo assim, só tenha a agradecer a oportunidade de poder ter participado da residência. (RELATÓRIO VALENTINA)

Tardif (2011) nos permite refletir acerca de seu conceito sobre “o professor enquanto trabalhador”, para a autora o cotidiano docente é permeado pelas relações humanas e estas demandam um envolvimento pessoal das/os professores. A autora denomina o trabalho docente de “trabalho investido o vivido” e aponta a necessidade da/o profissional dedicar empenho e investir em seu trabalho.

O que se evidencia aqui é que o trabalho docente, no dia a dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Eis que esse trabalho exige, constantemente um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos. Essas relações podem dificilmente ser superficiais. Elas exigem que os professores se envolvam *pessoalmente* nas interações, pois eles lidam com pessoas que podem desviar e anular, de

diferentes maneiras, o processo de trabalho e das quais eles devem obter o assentimento ou consentimento, e mesmo a participação. (TARDIF, 2011, p. 141)

A fala de Valentina indica o envolvimento com os sujeitos escolares quando nos traz acerca de sua experiência docente realizada de modo a estar atenta às/os estudantes e suas especificidades, além da vivência que possibilitou compreensão da realidade e contexto das crianças.

Acompanhamos também em ambos os relatos a relação construída com as professoras preceptoras, indicando que as docentes atuaram de maneira formadora e que ambas estiveram próximas em um trabalho processual e contínuo que resultou, segundo as bolsistas, na percepção, reconhecimento e desejo em atuar como professoras.

Tal aproximação com a profissão evidencia-se na fala de Rebeca ao trazer sobre seus processos, encontrando dificuldades e compartilhando acerca da trajetória e a possibilidade em estabelecer relações cuidadosas com as crianças.

[A] pesar de todas as dificuldades a experiência não poderia ter sido melhor, as dificuldades me fizeram enxergar um caminho cheio de lutas e realizações. Ser professor tem suas dificuldades, porém é muito gratificante receber reconhecimento à sua dedicação, podendo tornar-me o olhar atencioso que pode vir a faltar na casa das crianças. Quero finalizar este texto com uma frase de Madalena Freire: “Só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que observa (se estuda) em sua própria história”. Acredito que se aprende observando, e se ensina aprendendo. (RELATÓRIO REBECA, 2019)

Ainda sob o olhar teórico de Tardif (2011) trazemos sobre as relações estabelecidas no contexto escolar e sobre a atuação e os objetivos do trabalho docente, deixando-nos um questionamento e/ou a oportunidade de pensarmos sobre este trabalho e seus impactos.

Os professores não buscam somente realizar objetivos, eles atuam também, sobre um *objeto*. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. Que características internas o objeto humano introduz no processo de trabalho docente e quais seus impactos sobre a pedagogia? TARDIF, 2011, p. 128)

Há também indicativos no relato de Larissa essa atuação que a autora nos traz, além de estar presente assim como na fala de Bianca, a relação com sua preceptora. Ressaltamos que as

residentes atuaram em escolas e com professoras diferentes e a fala das residentes indicam que período alargado entre estudantes de licenciatura e professoras regentes permitiu criar laços e construir um trabalho em conjunto e parceria.

[A]preendi que nem sempre conseguimos dar conta de realizar tudo o que planejamos para as aulas de docência e, isso é importante ressaltar, porque como estudantes não temos a dimensão de como é o dia a dia em sala de aula com as crianças. Ao me deparar com a realidade de uma escola de ensino fundamental instituição, tive que fazer ao longo dos meses de docência diversas alterações nos planejamentos que elaboramos para cada dia e, com essa experiência, mudei o meu modo de ver e de futuramente, como docente nos Anos Iniciais, planejar as vivências para esta faixa etária. Procurei no nosso período de docência realizar atividades dinâmicas, lúdicas e prazerosas com as crianças, tentando respeitar ao máximo o ritmo de cada uma.

O tempo de imersão e de docência na Residência pedagógica foi, com certeza muito intenso e significativo. Concluí que foi de imensa importância para minha formação. Portanto findei esse período com a sensação de inteira satisfação e agradecimento à Escola Básica Municipal I, que aceitou nos receber, à equipe pedagógica da escola que me fez com que eu me sentisse em casa e principalmente a minha professora preceptora Helena, que juntamente com a turma do 5º ano matutino me recebeu de braços abertos durante todo o período que lá permaneci. (RELATÓRIO LARISSA, 2019)

Encontramos na fala de Bianca indicativos sobre a relação entre pares, apontado por Tardif como a relação entre jovens professores e os mais experientes, estes que atuam também como formadores, para o estudioso

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. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, por tanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Neste sentido, o docente não é apenas um prático mas também um formador. (TARDIF, 2011, p. 52)

A possibilidade da prática, ainda em formação inicial manifestam-se em diversos relatos os quais as/os licenciandas/os apontam sobre as vivências e práticas docentes desenvolvidas no Programa que foram significativas para o processo formativo que, segundo elas/eles, possibilitou o contato direto com a escola, compreensão do ambiente em sua totalidade, das realidades do contexto escolar e sua comunidade, formação que articula a teoria e a prática,

segurança na atuação em sala, construção de perfil docente com criticidade e reflexões sobre a prática, experiência e desejo de atuar nos Anos Iniciais.

Acompanhamos com Nóvoa (2009) a relevância de políticas públicas para a formação de professoras/es, pois segundo o autor

É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho. (NÓVOA, 2009, p.19)

Ainda sob as lentes do autor acompanhamos suas elucidações para a formação de professoras/es, são eles

Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas.

Em segundo lugar, a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. (NÓVOA, 2009, p. 41)

Com isso refletimos sobre a relevância de políticas públicas para a formação inicial de professoras/es que viabilize experiências que perpassem as escolas e que estas também sejam ambientes formadores, possibilitando o exercício da prática e reflexões sobre ela.

Neste contexto e, com base em Nóvoa, o espaço escolar torna-se simultaneamente ambiente formador e concomitantemente o local de desenvolvimento e execução de projetos educativos, além de abordar a docência como processo realizado no coletivo, dialogado e construído entre pares.

[O] Programa de Residência Pedagógica na Escola de Educação Básica Municipal II localizada no bairro Córrego Grande contribuiu para minha formação enquanto sujeito em construção e pedagoga. Considerando minha vivência como aluna escola pública, tenho comigo o amor e a gratidão pelo ensino que, mesmo com dificuldades, obtive. O projeto possibilitou contato direto com a escola, com crianças, com situações, relações e desafios reais, preparando-me assim para a docência de modo autêntico, podendo reunir o fazer pedagógico com a fundamentação aprendida da instituição de ensino da Universidade do Estado de Santa Catarina. A parceria da professora

preceptora em conjunto com a professora orientadora foi fundamental para embasar um planejamento rico e sensível pautado na vivência e experiência de cada criança situada na turma 41. Sendo assim, o sentimento por esse projeto é gerado em torno da gratidão por cada momento e aprendizado com cada sujeito, pela contribuição, pelo afeto, pelas conquistas partilhadas. (RELATÓRIO BIANCA, 2019)

Algumas percepções sobre de experienciar o cotidiano escolar encontram-se presentes na fala de Olívia, que relaciona a atuação como residente com o futuro profissional e traz apontamentos sobre conciliar suas formações acadêmicas.

[E]studo Psicologia na Universidade do Sul de Santa Catarina e Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina. A ideia de articulação de ambos os cursos surgiu a partir do momento em que percebi que a Psicopedagogia auxilia diretamente no percurso escolar das crianças, tornando-o mais tranquilo. Dessa forma, o Programa da Residência Pedagógica ofereceu, ao longo de 3 semestres, uma oportunidade muito rica para experienciar o dia-a-dia de uma turma de crianças da Rede Municipal de Florianópolis que, conseqüentemente, possibilitou a aproximação das demandas e das dificuldades trazidas pelas crianças - oportunizando o conhecimento de elementos pedagógicos fundamentais para minha trajetória como futura profissional. (RELATÓRIO OLÍVIA, 2019)

Segundo Tardif (2011), o exercício cotidiano docente é formador e a atividade docente acontece “numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante” (p.50), ainda sob as lentes da autora é justamente esse fazer docente que permite desenvolver o *habitus*, conforme constata-se:

No exercício cotidianos de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver o *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então através de um saber-ser e se um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2011, p. 49)

O desenvolvimento do que Tardif (2011) conceitua como *habitus* encontra-se presente nos relatos de Heloísa e Vicente sobre a confiança desenvolvida por meio do “exercício cotidiano” trazido pela autora como formador e vivenciado pela egressa do Programa. O relato também evidencia os vínculos estabelecidos e as vivências que articulam a teoria e prática

propiciados pela relação aproximada entre Universidade e Escola Básica por meio da política pública ao decorrer de seu período de vigência.

[P]ercebo o Programa Residência Pedagógica como oportunidade significativa de iniciação à docência que possibilita, na formação inicial, vivências no ambiente escolar e práticas pedagógicas propiciadas por uma imersão na escola campo.

Sinto-me mais confiante ao planejar, ao replanejar e estar com educandas e educandos nos momentos em sala de aula bem como em outros espaços da escola ou fora dela, no caso de saídas de campo.

A prática e a teoria são percebidas por mim como de igual importância, a experiência como residente, ao decorrer de dezoito meses, possibilitou estabelecer vínculos tanto com as professoras (preceptora e orientadora) quanto com as crianças, que foram de extrema importância e valia no processo de formação inicial e para futura prática docente. (RELATÓRIO HELOÍSA, 2019)

Com base no relato há indícios de que os processos formativos no PRP possibilitaram práticas cotidianas diversificadas, sendo elas tanto nos processos de planejamento e replanejamento de aulas quanto na atuação da docência tanto em espaços educativos quanto em situações diversas. Tardif (2011) afirma que a experiência provoca *retroalimentação*, o que segundo ela é “um efeito de retomada da crítica” (p. 53), para ela os saberes experienciais não são como os outros, pois são “submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (p.54) e os conceitua como “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente” (p.48) e afirma que

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2011, p. 49)

Ainda corroborando com a autora é possível afirmar que o exercício cotidiano é formador e que a atuação docente ocorre na interação com outros sujeitos, ou seja, uma rede de interações e isto exige dos professores desenvolver capacidades que atuam de forma geradoras e o quanto o ambiente escolar é propício para isso, conforme autenticamos

Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre o objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como

sujeitos, como atores e serem pessoas em interação com pessoas. Tal capacidade é geradora de certezas particulares, a mais importante das quais consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão. Além disso, as interações ocorrem num determinado meio, num universo institucional que os professores descobrem progressivamente, tentando adaptar-se e integrar-se a ele. Esse meio – a escola – é um meio social construído pelas relações sociais, hierárquicas, etc. (TARDIF, 2011, p. 50)

Sendo assim, com o olhar teórico, encontramos indicativos do PRP como uma política pública que oportuniza o fazer docente, as interações sociais e a prática da profissão realizada de forma a construir os saberes experienciais, estes que segundo a autora “fornecem aos professores certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração” (TARDIF, 2011, p.50).

Articulando com o referencial trazemos o relato de Vicente ao compartilhar que

[T]er sido residente contribuiu para a minha formação enquanto pedagogo em dois aspectos: teórico e prático. No que diz respeito ao aspecto teórico, pude relacionar as várias teorias estudadas em minha formação acadêmica de perto. Em outras palavras, pude prestigiar o funcionamento de teorias que mobilizavam aprendizagens e insights docentes em relação ao fazer pedagógico. Da observação, pude eu nos momentos de regência acionar minhas próprias bases teóricas e relacioná-las àquelas que vislumbrar a serem apropriadas pelas professoras de educação básica nos Anos Iniciais. Por sua vez, no que tange ao aspecto prático, destaco o quanto me sinto confiante e apto a atuar nos Anos Iniciais quando, em um momento anterior à residência, eu sentia insegurança e medo em adentrar em uma sala com crianças a serem alfabetizadas. Sinto-me apto, pois sei como agir em sala de aula, reconheço o espaço escolar, sua estrutura e organização gestora. Consigo me situar para buscar suporte e, assim, qualificar minha docência a partir do que a escola pode me oferecer. Por essas razões anteriormente descritas, atribuo um valor formativo inestimável ao processo complementar de formação docente proporcionado pelo PRP. (RELATÓRIO VICENTE, 2019)

Os relatos das/os residentes acerca de suas experiências e suas considerações trazem indicativos de como o Programa oportunizou saberes, integrações entre os sujeitos, vivências que propiciaram uma relação aproximada entre a Universidade e a Escola Básica, a teoria e a prática, conhecer o campo escolar, suas especificidades e das/os estudantes de Anos Iniciais, realizar planejamentos, replanejamentos e vivenciar a iniciação à docência ainda durante a graduação.

Constatamos a reiterada comparação que as/os licenciadas/os fazem da imersão e carga horária do Programa e dos estágios curriculares obrigatórios, a relação entre Universidade e

Escola Básica e a importância da prática como momentos de aprendizagem como fatores destacados pelas/os residentes.

Além disso encontramos indicativos de que o PRP possibilitou às/os estudantes de pedagogia conhecerem e vivenciarem a realidade dos espaços educativos, a compreensão destes espaços e sua dinâmica, a interação com os sujeitos escolares e possibilitou o exercício da prática ainda no período de formação inicial.

Acerca das relações desenvolvidas destacam-se a afetividade entre as/os estudantes das escolas e residentes, o olhar sensível para as especificidades da turma e crianças de forma individualizada buscando e desenvolvendo práticas pedagógicas que contemplassem as especificidades da turma em geral e das crianças de forma individualizada.

Os relatos trazem também sobre a relação das/os residentes com as professoras preceptoras, indicando que estas atuaram como formadoras das/os novas/os professoras/res em relações de parceria e trabalho processual e contínuo.

Também foram encontrados nas falas das/os residentes a intencionalidade e desejo de exercer a profissão docente em Escolas Básicas e o sentimento de estarem aptas/os para o professorado após a participação no PRP.

À guisa de síntese segue uma tabela retomando as categorias analisadas:

Tabela 3: Síntese das categorias

CATEGORIAS	SÍNTESE
Reconhecimento e imersão em campo escolar	Primeiros contatos e vivências nas escolas-campo em que as/os residentes conheceram o espaço e cultura escolar em sua totalidade, desde a estrutura física ao administrativo.
Conteúdos e Componentes Curriculares desenvolvidos pelas/os residentes ao decorrer da formação no PRP	Conteúdos e componentes curriculares identificados nos projetos de docência supervisionados.
Práticas pedagógicas realizadas pelas/os residentes no percurso	Práticas pedagógicas utilizadas nos períodos de docência supervisionada identificadas nos relatórios.

Momentos Formativos na Universidade e demais ambientes educacionais	Formações, atividades de orientação, socialização de materiais didáticos e experiências, saídas de campo, seminários e estudos que ocorreram fora da sala de aula das escolas-campo.
Avaliação das/os residentes: Saberes e aprendizagens efetivadas no decorrer do período de atuação	A “voz” das/os residentes, identificada por meio de seus relatos, sobre a experiência vivenciada nos 18 meses do PRP.

Fonte: elaborada pela autora

5. CONSIDERAÇÕES

Não se esgotam aqui nossas inquietações diante das possibilidades de aprofundarmos pesquisas acerca das contribuições do PRP na formação inicial docente, ao longo da pesquisa que culminaram neste trabalho apresentamos um estudo sobre a primeira edição do Programa implementado no curso de Pedagogia da FAED/ UDESC.

Realizamos inicialmente uma busca de teses e dissertações sobre a temática e selecionamos pesquisas que assemelhavam-se da proposta implementada em 2018, abordando a iniciação à docência ainda em período de formação inicial.

Em seguida analisamos a documentação para implementação do PRP no curso de Pedagogia da FAED/UDESC, tal procedimento contou com análise do Edital CAPES nº 06/2018, do Projeto Institucional da Universidade e do Subprojeto do curso Pedagogia e Plano de Trabalho, o que nos permitiu contextualizar o Programa, descrever seus princípios, organização, sistemas de orientação e acompanhamento, além de identificar olhares teóricos nos documentos referidos.

- Após estes procedimentos acessamos os relatórios das/os estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia que atuaram como residentes até o findar da primeira edição do Programa, o que nos permitiu apontar as seguintes categorias: “Reconhecimento e Imersão em campo-escolar”, “Conteúdos e Componentes Curriculares desenvolvidos pelos/as residentes ao decorrer da formação no PRP”, “Práticas Pedagógicas realizadas pelas/os bolsistas residentes no percurso”, Momentos Formativos na Universidade e demais ambientes educacionais” e por fim “Avaliação das/os residentes: Saberes e aprendizagens efetivadas ao decorrer do período de atuação”.

Organizada em capítulos, a dissertação apresentou-se da seguinte maneira: O primeiro capítulo contou com memorial trazendo os percursos pessoais, profissionais e acadêmicos, seguido da justificativa, problema e pesquisa, objetivos gerais, específicos e estrutura do trabalho.

O segundo capítulo apresentou o caminhar teórico e metodológico, busca em banco de dados e pesquisas que se aproximam, contextualização e cenário da pesquisa e procedimentos técnicos realizados.

Iniciamos o terceiro capítulo, intitulado “Análise dos documentos Institucionais”, que traz a análise do Edital CAPES nº 06/2018, do Projeto Institucional da UDESC, do Subprojeto para o curso de Pedagogia e do Plano de trabalho para as/os residentes.

Seguimos com o quarto capítulo, este em que apresentamos a análise dos relatórios da primeira edição do PRP, trazendo as seguintes categorias:

- Reconhecimento do campo escolar;
- Conteúdos e componentes curriculares desenvolvidos pelas/os residentes no percurso;
- Momentos formativos na Universidade e demais ambientes educacionais;
- Avaliação das/os residentes: Saberes e aprendizagens efetivadas ao decorrer do período de atuação.

Finalizamos então este trabalho com o quinto capítulo, este em que trazemos brevemente o que foi desenvolvido ao longo dos capítulos anteriores e ressaltamos a realização do objetivo geral e objetivos específicos.

Sendo assim realizamos a investigação das contribuições do PRP para a formação inicial de pedagogas/os da FAED/UDESC, nosso objetivo geral.

Registra-se que, no que tange aos objetivos específicos, foram desenvolvidos da seguinte maneira:

Contextualizamos o PRP e descrevemos os princípios, organização sistemas de orientação e acompanhamento do Programa no curso de Pedagogia da FAED/UDESC, como pode-se observar no capítulo III, realizando a análise dos seguintes documentos: Edital CAPES nº 06/2018, Projeto Institucional da UDESC, Subprojeto para o curso de Pedagogia e o Plano de Trabalho para residentes do curso referido.

Apresentamos as práticas pedagógicas que foram realizadas pelas/os bolsistas ao decorrer do período de vigência da primeira edição do Programa no capítulo IV, este que contou com o processo de análise dos relatórios das/os residentes;

Ainda neste processo de análise dos documentos referidos, identificamos os saberes e aprendizagens que foram efetivados ao decorrer do período da residência, o que também nos permitiu desvelar indicativos referentes ao período de atuação das/os estudantes de pedagogia como residentes.

Logo, cumprimos nosso objetivo geral, os objetivos específicos e relatamos que desenvolvimento da presente pesquisa nos indica a importância e relevância da relação entre teoria e prática na formação inicial de pedagogas/os vivenciado em espaços escolares e em contato com o cotidiano destes espaços em relações que aproximam Universidade e Escola Básica e os sujeitos envolvidos.

Tais vivências contemplaram licenciandas/os com a iniciação à docência em Anos Iniciais de maneira estruturada e seguindo uma organização específica, cronograma, atividades,

planos de trabalho, reuniões e socializações com acompanhamento e supervisão de docentes das instituições envolvidas de forma a proporcionar às/aos futuras/os pedagogas/os um período de imersão e convívio com o universo escolar ainda durante a graduação.

Como sugestão, apontamos a importância da continuidade do PRP na UDESC, considerando o Programa como oportunidade de iniciação à docência nos Anos Iniciais (no caso da adesão do curso de Pedagogia) as vivências que permitem a relação teoria e prática, possibilidade de maturidade profissional e contribuição à permanência estudantil devido pagamento de bolsas que também permitem conciliar com outras atividades remuneradas.

Sugerimos, aos demais cursos de formação de professoras/es participantes do PRP, aproximação e interação entre os sujeitos envolvidos porém cursos distintos. Considerando para tal apontamento, o 1º Seminário realizado na FAED onde os grupos tiveram a oportunidade de integração e socialização.

Ainda nesta perspectiva, exemplificamos a Semana das Licenciaturas que oportunizou às/aos residentes da Pedagogia e Geografia exposições, socialização de materiais, práticas realizadas e diálogos sobre as experiências em campo.

Sugerimos encontros como estes e demais eventos que viabilizem a interação entre pares. Propomos também a interação entre ex-residentes e residentes atuais, disponibilização de acervos, relatos sobre práticas e trocas de experiências além de parcerias para produções acadêmicas como artigos, capítulos de livros e futuras pesquisas.

A realização desta pesquisa possibilitou refletir sobre a necessidade de políticas públicas que contemplem a inserção de licenciandas/os em ambiente escolar de forma planejada, organizada, estruturada e com acompanhamento de professoras/es da Educação Básica nesta perspectiva de atuação como formadores e também em relações de troca com as/os estudantes aproximando assim as instituições envolvidas e os sujeitos por um período mais alargado conforme proposto pelo PRP por exemplo.

Consideramos como Contribuições do PRP no percurso formativo de residentes do curso de Pedagogia da FAED/UDESC, com base nos documentos analisados, identificamos que o PRP contribuiu na formação inicial de pedagogas/os da FAED/UDESC participantes da primeira edição do programa proporcionando uma imersão na profissão docente e contexto escolar onde as /os residentes tiveram períodos específicos para exercer a observação do espaço escolar (estrutura, sala de aula, crianças e suas especificidades, como aprendem e quais são suas dificuldades, observar uma professora regente em suas práticas cotidianas e construir com elas relações de parceria e aprendizado) qualificando as/os licenciandas/os para a compreensão dos desafios dos Anos Iniciais em sala de aula e possibilitando conhecerem o ambiente escolar no

que tange às questões administrativas, pedagógicas e organizacionais além de conhecer e compreender a realidade escolar e seu cotidiano, as crianças e vivenciar relações e desafios que preparam para a vida docente.

Possibilitou que as/os estudantes de Pedagogia estivessem em uma imersão na escolar por um período mais alargado e ter mais tempo para os processos de observação se comparado ao estágio, trazendo sentimento de pertencerem ao contexto escolar e contribuindo para a compreensão das realidades do espaço escolar, aproximando as/os licenciandas/os das demandas deste espaço, conhecer as especificidades e diferenciais das/os estudantes desta etapa da educação básica e as “dificuldades trazidas pelas crianças”.

Destacamos também como contribuições no que tange às vivências em sala de aula a experiência e preparo para carreira docente, há relatos nos trazem que tal experiência que marcou a formação e também possibilitou a compreensão das necessidades individuais das/os estudantes e suas especificidades nos processos de ensino aprendizagem, novas descobertas pedagógicas e olhar atento às intencionalidades pedagógicas, saber o que será encontrado no campo de trabalho, maior segurança e profissionalismo ao adentrar em sala.

Desta forma, pautados nos relatos, consideramos que o PRP contribuiu para o aperfeiçoamento à formação docente, trouxe a oportunidade dessas/es futuras/os pedagogas/os vivenciarem a teoria aprendida na Universidade e prática vivenciada na Escola, relacionar as teorias aprendidas na universidade e na docência poder utilizá-las (fazer pedagógico e fundamentação teórica), além da consolidação de metodologias, práticas pedagógicas e das relações possibilitando o convívio com os sujeitos pertencentes ao contexto escolar, criar e estabelecer vínculos com a instituição e estudantes.

O Programa também contribuiu para que fosse possível às/aos licenciandas/os ampliarem seus repertórios sobre planejamento, prática docente visando contemplar as individualidades e necessidades da crianças, respeitando-as em seus ritmos de aprendizagem e trabalhando também a ludicidade, além de oportunizar a troca de saberes entre pares (preceptoras e futuras/os professoras/es).

Por fim identificamos que o PRP possibilitou aos residentes a iniciação e exercício da docência, contribuindo para que sentissem aptas/os, pois o período como possibilitou o “saber” agir em sala e reconhecimento do espaço escolar em seu todo, este que segundo relatos, possibilitam acionar trabalhar com o que a escola oferece.

Trouxe também aprendizagens acerca da importância da afetividade, olhar sensível e respeito com as/os educandas/os, compreensão da importância da continuidade em pesquisas

e estudos visando qualificar a prática pedagógica, confiança nos processos de planejamento, replanejamento e estar com as crianças e atuar nos Anos Iniciais.

Foram identificados o desejo de atuar como docente na educação básica e lutar pela educação pública e a contribuição para formação no âmbito pessoal (“sujeito em construção”) e profissional, trazendo qualificação à docência.

Registramos que não se esgotaram as possibilidades de pesquisas e aprofundamentos frente à temática, considerando a adesão da UDESC à segunda edição do PRP, nesta abrangendo os cursos de Artes, Geografia, Pedagogia (modalidade presencial e EAD), Química, Física e Matemática. Sendo assim, estes são alguns apontamentos e sugestões recorrentes da pesquisa.

A realização da presente pesquisa, as disciplinas cursadas, participação em eventos, discussões e desafios em um contexto pandêmico, escrita de artigos e demais vivências proporcionadas pelo curso de Mestrado em Educação possibilitou e contribuiu para meu desenvolvimento profissional, qualificando-me ainda mais para exercer a profissão que escolhi.

Ao decorrer dos 27 meses, três deles acrescentados ao período regular devido resolução do CONSUNI em decorrência da pandemia COVID 19, pude cursar em dedicação exclusiva esta formação que possibilitou minha inserção ao universo da pesquisa e desenvolver além deste trabalho, podendo me dedicar à escrita de artigos e capítulos de livros e parcerias de conteúdos científicos.

Concordamos com Freire (1996, p.50), “Aqui chegamos ao ponto do que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano.”

Reconheço-me como um ser inacabado, com inúmeras possibilidades de avançar profissionalmente e pessoalmente; com grande intencionalidade de voltar à sala de aula, atuar como professora buscando partilhar os aprendizados, experiências adquiridas e continuar me desenvolvendo como pesquisadora em estudos vindouros.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **A produção acadêmica sobre formação docente:** um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009
- André, Marli. **A JOVEM PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA** Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, septiembre-diciembre, 2006, pp. 11-24 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275002>> Acesso em: 12 fev. 2020
- ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. Sobre o construtivismo. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução nº. 1/2006a. Diretrizes curriculares da pedagogia. Diário Oficial da União, nº. 92, seção 1, p.11-12, 16 de maio de 2006
- BRASIL, 2010. **Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania.** Projeto de Lei Nº 8.035-B de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12907:legislacoes> Acesso em: 23 set. 2013.
- BRASIL, 2018. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso em 08 fev. 2021
- CELANI, M. A. A. A Relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da Linguística Aplicada** – Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Editora Insular, 2008. p. 17-32.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER R.; PIRES, A. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p.295-315.
- COSTA, Luciana Laureano. **Residência Pedagógica:** criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015. Cap. 4. Disponível em: http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9667. Acesso em: 07 jan. 2020.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Edital CAPES nº 06/2018. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública

para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 1º mar. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf>. Acesso em: 13fev.2021.

DIAS, Julice; SANTOS, Luciana Mara Espíndola. **As infâncias na creche: cenas do cotidiano**. Revista Educação em Questão. Natal, v. 45, n. 31, p. 111-130, jan./abr. 2013.

FREIRE, Madalena; DAVINI, Juliana; CAMARGO, Fátima; MARTINS, Mirian Celeste. **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão: Instrumentos Metodológicos II**. São Paulo: Artcolor, 1997, p.54-58.

FREIRE, Madalena; Educando o olhar da observação: Aprendizagem do olhar. In: FREIRE, Madalena. Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo/Paulo Freire; organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fontes Mendonça – 1. Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.**

FREIRE, P. **Conscientização**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016b.

Freire, Paulo, 1921-1997 **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013. recurso digital

GARCIA, Marcelo C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte (MG): v. 02, n. 03, p. 11-49, ago/dez 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem - Componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. **Educação Infantil: especificidades da docência**. Florianópolis: Udesc, 2013. 168 p.

MARTINS FILHO, Lourival et al. **O PIBID FRENTE OS CAMINHOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**. Revista Educação, Artes e Inclusão, [s.l.], v. 11, n. 1, p.108-126, 1 out. 2015. Universidade do Estado de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.5965/198431781112015108>.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Tem azeite na botija?** A Docência e o Componente Curricular Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Florianópolis: Editora da Udesc, 2011. 176 p.

MARTINS FILHO, Lourival José.; LIZ, Lucilene Lisboa de. Alfabetização: **A formação de professores em tempos de convergência/divergência** – Variação/aspectos linguísticos. Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória, v. 01, n. 05, 2017. p. 101-122.

MARTINS FILHO, Lourival José; SOUZA, Alba Regina Battisti de. **Formação de professores e PIBID: Olhares da Prática.** Caderno Pedagógico, Lajeado, v. 12, n. 2, p.103-121, 2015.

MARTINS FILHO, Lourival; SOUZA, Alba Regina Batistti de; ATRIB, Julia; PICINATO, Débora; BRANCO, Caroline Paulinha. **O pibid frente os caminhos e desafios da formação docente para a educação básica.** Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 11, n. 1, p.108-126, out. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/5692/4617>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MASON, J. **Qualitative research.** New York: Sage, 2002.

NÓVOA, A. **Professor: Imagens do Futuro Presente.** Lisboa: Educa, 2009 Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/53200450/antonio-novoa-2009-professores-imagens-do-futuropresente>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

NÓVOA, Antônio. (2001) **Fala, mestre!** Revista Nova Escola. São Paulo: Abril. nº 142, maio, p.13-15.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente.** In: Nóvoa, Antônio. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992

NÓVOA, Antônio. Trecho retirado da entrevista concedida pelo Professo Antônio Nóvoa à Paola Gentili, publicada na Revista Nova Escola no dia 01 de maio de 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa#>

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis.** 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso em: 18 de março de 2021.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP::** uma aproximação entre universidade e escola na formação de professores. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Cap. 9. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16141>. Acesso em: 07 jan. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013. 277 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Edições Asa, Portugal, 2004. p. 09-34

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª Ed. SÃO PAULO: CORTEZ, 2013.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARLERNO, Laura Peretto; MARTINS FILHO, Lourival José (Org.). **De mãos dadas: discussões e vivências sobre a relação escola e universidade**. Florianópolis: Editora da Udesc, 2012. 270 p.

SOUZA, A. R. B.; MARTINS FILHO, L. J.; MARTINS, R. E. M. W.; Programa de residência pedagógica: conexões entre a formação docente e a educação básica: Form. Doc., Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 137-150, set./dez. 2020 Disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br> Acesso em: 20 dez. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13.ed. Petrópolis. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2012. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6.ed. Petrópolis. Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos metodológicos. Ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Jan/Fev/Mar/Abr, n° 19, 2002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica de Pedagogia (PRP/Pedagogia). Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2018.

ANEXOS

Anexo A: Modelo do Relatório Final

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

PLANO DE ATIVIDADE

O Plano de Atividade do Residente corresponde ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas para atender **as 440 horas exigidas como requisito para o cumprimento da residência**. O documento deve ser elaborado pelo residente, juntamente com o seu preceptor e ser homologado pelo docente orientador.

IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

Residente:		Nº Matrícula na IES	
Curso			
IES/Código			
Subprojeto/Código			
Docente Orientador			
Preceptor:			
Código/Escola (s)			

PLANO DE ATIVIDADE

1. REGÊNCIA ESCOLAR: atividades desenvolvidas como regência na sala de aula (mínimo de 100 horas)

Atividade (turma, conteúdo que pretende abordar)	Período da realização da atividade	Código/escola (s)	Quantidade de horas

2. ATIVIDADES DA RESIDÊNCIA DESENVOLVIDAS NA ESCOLA – extra sala de aula

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas

3. ATIVIDADES DA RESIDÊNCIA DESENVOLVIDAS NA IES

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade

4. ATIVIDADES DA RESIDÊNCIA DESENVOLVIDAS EM OUTROS ESPAÇOS (outros espaços educacionais, como feiras, congressos, secretaria de educação, etc)

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas

5. REGENCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)

5.1 Nome da Escola:

5.2 Etapas de atuação:

5.3 Quantidade de turmas nas quais atuou:

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas

6. DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Docência dos Projetos	Período de realização	Quantidade de horas

7. CONTEXTUALIZAÇÃO

Ambientação e conhecimento da escola, observação e Docência	Período de realização		Quantidade de horas	

Avaliação	Período de realização		Quantidade de horas	

Socialização	Período de realização		Quantidade de horas	

8. Considerações finais

--

Docente Orientador

Preceptor

Residente

