

Impactos do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores de Ciências e Matemática da Unifei: um olhar para as regências de aulas

Eliane Matesco Cristovão



Janaína Roberta dos Santos



Resumo

O Programa Residência Pedagógica (PRP), lançado pelo MEC/CAPES em 2018, tem como objetivo principal induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica. Nesse contexto, consideramos que o principal diferencial do PRP em relação ao Estágio Supervisionado tradicionalmente desenvolvido poderia estar na qualidade das regências, tendo em vista esta imersão na realidade escolar que o programa propicia. Portanto, neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa, de caráter qualitativo, que buscou analisar o impacto das regências para a formação dos residentes. Os dados foram coletados por meio de um questionário e dos relatórios exigidos pelo programa. O referencial teórico foi pautado no conceito de Estágio de Pimenta e Lima e na ideia da formação dentro da profissão de Nóvoa. A partir da análise de excertos dos relatórios e das respostas ao questionário os dados foram agrupados de acordo com os diferentes contextos das regências (em projetos interdisciplinares ou sequências disciplinares, na forma de docência compartilhada e/ou individual), as relações entre a regência e o tempo-espaço de imersão na escola-campo, as reflexões teórico-práticas propiciadas no contexto das regências e o fortalecimento da articulação universidade-escola a partir das parcerias efetivadas nas regências. Ao analisar os resultados, podemos afirmar que para os residentes a regência passou a ter um significado de relação mais profunda com a profissão, pensada a partir da escola e não apenas na instituição formadora.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Formação inicial de professores. Ciências e Matemática. Regência.

Impacts of the Pedagogical Residency Program on the initial training of Science and Mathematics teachers at Unifei: a look at the regencies

**Eliane Matesco Cristovão
Janaína Roberta dos Santos**

Abstract

The Pedagogical Residency Program (PRP), launched by MEC / CAPES in 2018, has the main objective of inducing the improvement of practical training in undergraduate courses, promoting the immersion of the undergraduate in the basic education school. In this context, we consider that the main differential of the PRP in relation to the Supervised Internship traditionally developed could be in the quality of the courses, in view of this immersion in the school reality that the program provides. Therefore, in this article we present the results of a qualitative research, which sought to analyze the impact of the rules for the training of residents. The data were collected through a questionnaire and the reports required by the program. The theoretical framework was based on the concept of Internship in Pimenta e Lima and the idea of training within the profession of Nóvoa. From the analysis of excerpts from the reports and responses to the questionnaire, the data were grouped according to the different contexts of the disciplines (in interdisciplinary projects or disciplinary sequences, in the form of shared and / or individual teaching), the relationships between the conductor and the time-space of immersion in the school-field, the theoretical-practical reflections provided in the context of the regency and the strengthening of the university-school articulation based on the partnerships established in the regency. When analyzing the results, we can affirm that for residents the regency started to have a meaning of a deeper relationship with the profession, thought from the school and not from the training institution.

Keywords: Pedagogical Residence Program. Initial teacher training. Science and Mathematics. Regency.

Introdução

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2018 com o objetivo de induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Tendo em vista a experiência da primeira autora como coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no edital de 2013, temíamos que as exigências do edital do PRP impedissem a realização de um trabalho com a mesma qualidade que outrora havia sido desenvolvido pelo PIBID (CRISTOVÃO, 2018), ou seja, que possibilitasse a constituição de uma prática de formação de professores construída dentro da profissão (NÓVOA, 2009).

Apesar dos receios, decidimos participar e, buscando atingir ao objetivo do edital, a proposta do PRP na Universidade Federal de Itajubá (Unifei) teve como escopo temático “A imersão na realidade escolar como estratégia de valorização da experiência e da formação docente”. Por sermos uma universidade de pequeno porte, que possui quatro licenciaturas presenciais, optamos por constituir apenas um subprojeto multidisciplinar, composto por 30 residentes que atuariam em três escolas-campo, divididos em subgrupos também multidisciplinares. Assim, a temática central do projeto se articula com a proposta de um trabalho com uma faceta disciplinar e outra interdisciplinar, envolvendo as quatro áreas das licenciaturas – Ciências Biológicas (BLI), Física (FLI), Matemática (MLI) e Química (QLI) em ações alinhadas com a temática “Letramentos múltiplos e trabalho docente na área de Ciências da Natureza e de Matemática”.

A função da escola não deve se restringir à transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, mas atuar de forma efetiva no desenvolvimento e formação da sociedade e, para tanto, ter acesso aos diversos conhecimentos a partir de diferentes e múltiplas linguagens torna-se um importante compromisso a ser assumido pela educação formal e, conseqüentemente, pelos professores e também pelas instituições que promovem a formação docente, a partir da “adoção das teorias de letramento e multiletramento que estão voltadas a ampliar a visão de mundo dos alunos, com consciência crítica e cidadania” (BORBA; ARAGÃO, 2012, p. 226).

É importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio aponta como uma das competências gerais para a Educação Básica: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9). O trabalho com a temática do multiletramento, dessa forma, é fundamental no processo de formação de

professores e, aliar essa formação com a possibilidade de imersão dos licenciandos-residentes na escola nos pareceu ser muito fértil.

Nesse contexto, consideramos que o principal diferencial do Programa em relação ao estágio poderia ser a qualidade das regências⁵, tendo em vista a imersão na realidade escolar que o programa poderia propiciar. Assim, tendo como foco uma preparação adequada dos licenciandos para estas regências, procuramos desenvolver, no âmbito do curso para residentes e preceptores, uma formação mais específica sobre abordagens de trabalho interdisciplinar com foco também nos multiletramentos.

Apesar de adotar este alinhamento teórico, optamos por respeitar as demandas dos professores, em especial dos professores preceptores, tanto para a definição dos temas dos projetos interdisciplinares quanto das sequências de atividades disciplinares, de acordo com a área de atuação de cada residente. Além disso, tendo em vista a dificuldade de promover, dentro do próprio programa, um amadurecimento didático-pedagógico dos residentes em suas áreas de atuação, devido ao curto período destinado ao desenvolvimento do PRP (18 meses, o que significa menos de 50% do que tínhamos no PIBID⁶), buscamos envolver as ações do programa com outros espaços da formação, tanto no âmbito disciplinar quanto interdisciplinar.

Assim, em nossas reuniões gerais e reuniões por escolas, os residentes foram orientados a aproveitar e articular com a escola de atuação tudo o que estariam estudando e produzindo nas disciplinas de Prática de Ensino⁷ que a Universidade oferece para preparar as regências que fariam dentro do Programa. Dessa forma, boa parte dos projetos interdisciplinares e das sequências de atividades disciplinares desenvolvidas no âmbito do PRP foram elaborados a partir das demandas da escola e em articulação com os estudos e as produções propostos no contexto das disciplinas de prática de ensino, ou seja, os alunos contavam com outros formadores e também com colegas do curso e de outros cursos, no caso da Prática de Ensino Interdisciplinar, para preparar suas regências.

Com esta estratégia, além de possibilitar um maior intercâmbio entre a escola e a universidade, num espaço de tempo restrito foi possível atingir um bom nível de qualidade das regências, disciplinares ou interdisciplinares, e das pequenas intervenções que os residentes propunham no espaço escolar. Um exemplo disso foi a implementação, já no período de

⁵ Regência se refere à atividade na qual o residente ou estagiário dos cursos de licenciatura planejam e desenvolvem aulas para os estudantes da educação básica como parte fundamental do processo de formação de professores.

⁶ Após a Portaria nº 259 de 17 de dezembro de 2019, tanto o Programa Residência Pedagógica quanto o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência passaram a contar com o prazo de 18 meses para seus desenvolvimentos.

⁷ Na Universidade Federal de Itajubá (Unifei), a carga horária de 400h de Prática como Componente Curricular (PCC) é distribuída em disciplinas de Prática de Ensino, ao longo de todos os semestres, em todos os cursos de licenciatura. Além disso, desde 2017 implementamos uma Prática de Ensino Interdisciplinar, que prioriza o estudo de abordagens interdisciplinares e a formação de grupos interdisciplinares constituídos por licenciandos dos quatro cursos da universidade para desenvolverem projetos nas escolas de Educação Básica da cidade e região.

ambientação, de pelo menos um projeto interdisciplinar em cada escola-campo. A maioria destes projetos é fruto da articulação do PRP com a Prática de Ensino Interdisciplinar da universidade.

Assim, conscientes de que muito do que foi produzido no PRP só foi possível devido a esta articulação que viabilizamos, neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa, de caráter qualitativo, que busca **analisar e compreender o impacto das regências ocorridas no âmbito do PRP/Unifei para a formação dos residentes**.

Nos tópicos a seguir o artigo apresenta, então, o referencial teórico da pesquisa, seu percurso metodológico e um breve histórico das ações do programa, para em seguida apresentar as análises do impacto destas regências para a formação de professores nesta instituição e as considerações finais das pesquisadoras.

O Estágio na Formação de Professores

A formação do futuro professor, assim como ocorre com outros profissionais, exige uma preparação que o habilite para atuar naquele campo de trabalho. Essa preparação deve abranger aspectos da teoria e da prática de forma indissociável, pois segundo Pimenta (2012, p.107), “a educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela, [...] a educação enquanto prática social coloca os ingredientes teóricos necessários ao conhecimento e à intervenção na educação (prática social)”.

Nos cursos de licenciatura, o estágio cumpre (ou deveria cumprir) esse papel: o de integrar a teoria e a prática, proporcionado ao professor em formação momentos de reflexão contextualizada, não com o objetivo de “testar as teorias” ou até mesmo fazer a realidade passível de adaptações quanto às reflexões teóricas que compuseram sua formação até aquele momento. O estágio, enquanto etapa fundamental da formação de professores, precisa ser compreendido como “uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.34).

No entanto, o que se observa no cotidiano da maioria dos cursos de licenciatura é que o estágio se configura como uma etapa pouco valorizada com a qual os licenciandos se envolvem de modo parcial, já que permanecem como meros observadores, passivos e quase sempre alheios à realidade da escola, dos estudantes e dos professores que lá atuam – deixando de estabelecer relações fundamentais para o seu processo formativo.

Tendo em vista a complexidade do cotidiano das escolas e o pequeno número de aulas destinadas a cada uma das disciplinas, os estagiários dificilmente conseguem reais oportunidades de experimentar a tão esperada “prática”, valorizada nas teorias disseminadas pelas disciplinas da estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Assim, o grande desafio que se apresenta é como promover a fundamental relação entre teoria e prática se na maioria das vezes a formação conferida aos licenciandos se pauta basicamente na teoria, nos estudos

sobre a realidade, sendo muito comum observar a expressão “é na prática que se aprende a teoria” ou “na prática a teoria é outra” como mantras proferidos pelos estagiários em seus processos formativos.

Destaca-se outro aspecto fundamental do estágio que é a construção da identidade profissional docente, uma vez que esta identidade se constrói ao longo de sua trajetória profissional e o estágio pode representar um momento de reflexão sobre as suas experiências e sobre as experiências dos professores em serviço, a partir de encontros de trajetórias (Pimenta e Lima, 2012).

A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente (PIMENTA e LIMA, 2012, p.66).

Aprofundando este mesmo ideário, Nóvoa (2009) nos alerta para a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. Embora o autor não defina o que é um bom professor, ele elege cinco disposições (de estar disposto a) que o caracterizam, mas ao mesmo tempo, podem orientar a formação de professores.

A primeira disposição se refere ao *conhecimento*, pois “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p. 30) e sem um conhecimento profundo do conteúdo que se ensina isto é impossível. O autor destaca ainda a *cultura profissional*, alertando que

Ser 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).

A terceira disposição está relacionada com o *tato pedagógico*. Para Nóvoa (2009), é preciso desenvolver uma capacidade de relação e de comunicação com o aluno para que se consiga cumprir o ato de educar. O professor precisa ter a capacidade de se dar ao respeito, a ponto de conquistar os alunos para o trabalho escolar, sem que, para isso, precise ser autoritário. Esse *tato pedagógico* não se desenvolve sem contato com os alunos, sem imersão na escola. E se estar dentro da profissão é necessário, este movimento não se faz de forma isolada, pois “novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do *trabalho em equipa*, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola” (Nóvoa, 2009, p. 31). A última disposição está relacionada com o *compromisso social*, pois, ainda segundo o autor,

Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente (p. 31).

Desse modo, está claro que o estágio representa uma oportunidade preciosa na formação de professores, já que muito mais do que “ensinar a profissão”, o estágio pode possibilitar aos licenciandos um momento de análise sobre a profissão, seus desafios e caminhos, contextualizando os conhecimentos adquiridos nas disciplinas dos cursos de formação e, principalmente, a possibilidade de atuar socialmente, de vivenciar a oportunidade de interagir com a sociedade, seja com os estudantes, com os professores e a comunidade, conferindo significados às reflexões que se desenvolveram até aquele momento formativo.

Em face da precariedade que muitos desses estágios se desenvolvem efetivamente, o PRP representou uma oportunidade significativa de desenvolvimento de outro formato de estágio, apresentando etapas como: ambientação dos residentes, imersão na realidade e realização de horas de regência, uma possibilidade de realização dos estágios de forma muito diferenciada se comparada ao que se consegue desenvolver, normalmente baseado em observação, participação (muitas vezes periférica) e regência (muitas vezes sem diálogo com o professor da escola). Sobretudo a etapa descrita como “imersão na realidade” que segundo o Edital nº 06/2018/CAPES do Programa Residência Pedagógica seriam horas “destinadas à regência de classe, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos”.

Dessa forma, a oportunidade de oferecer ao estagiário residente horas para planejamento e execução de atividades de regência, supervisionadas pelo professor preceptor e pelo docente orientador⁸ representou um efetivo diferencial em relação aos estágios convencionais.

Com isso, a partir das perspectivas de conhecimento “na” e “da” prática, defendida por Cochran-Smith e Lytle (1999), a proposta desse artigo representa um ensejo para refletirmos sobre as contribuições e desafios do PRP para a formação dos licenciandos, sobretudo no que tange **às possibilidades e dificuldades de realização de estágios mais reflexivos, contextualizados e colaborativos**, que oportunizem aos futuros professores momentos para vivenciar e intervir na realidade escolar e se apropriar do contexto de atuação profissional a partir da própria profissão.

⁸ Professor Preceptor e Docente Orientador são nomenclaturas utilizadas no PRP para identificar, respectivamente, o professor da educação básica que supervisiona e acompanha os projetos desenvolvidos pelos estudantes residentes nas escolas-campo e o professor da educação superior que atua na formação dos residentes.

Percurso Metodológico

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada numa abordagem descritiva e interpretativa. Os dados foram coletados por meio de um questionário⁹ elaborado no *Google* Formulários e da análise documental dos relatórios finais produzidos pelos residentes. O PRP na Unifei contava inicialmente com um grupo de 30 residentes, sendo 24 bolsistas e seis voluntários, entre os quais cinco desistiram do programa. Assim, o subprojeto se encerrou com 25 residentes, um deles na condição de voluntário por escolha própria, que se distribuíam em número de 8 a 9 por escola, formando grupos multidisciplinares onde o número de residentes de Ciências Biológicas predominava, tendo em vista que dos 25 residentes, 11 eram dessa área.

Os relatórios foram uma exigência do programa, portanto todos os residentes cumpriram esta tarefa. O questionário, aplicado após o encerramento do projeto, não se constituía mais como uma obrigação, portanto foi respondido por 10 dos 25 residentes que fizeram parte do programa. Estes 10 residentes se tornaram os sujeitos da pesquisa, tendo em vista que foi mantida uma boa amostra dos residentes levando em consideração as três escolas-campo e a área.

A partir de excertos dos relatórios e das respostas ao questionário os dados foram analisados e, assim, agrupados em categorias temáticas que levam em consideração os diferentes contextos das regências (em projetos interdisciplinares ou sequências disciplinares, na forma de docência compartilhada e/ou individual), as relações entre a regência e o tempo-espço de imersão na escola-campo, as reflexões teórico-práticas propiciadas no contexto das regências e o fortalecimento da articulação universidade-escola a partir das parcerias efetivadas nas regências.

Para preservar a identidade dos residentes, foram utilizados códigos compostos por duas letras para iniciais do nome, duas letras para área e escola, respectivamente, e uma letra para identificar o instrumento. As áreas serão identificadas como Ciências (B)iológicas, (F)ísica, (M)atemática e (Q)uímica, as escolas-campo com as iniciais de seus nomes: B, F e M, e os instrumentos por (R)elatório ou (Q)uestionário. Por exemplo, AC_QB_R indica que um excerto do texto escrito pelo (a) residente AC, da área de (Q)uímica da escola B foi retirado do seu (R)elatório.

Breve histórico das ações do PRP Unifei com foco nas regências

O projeto se iniciou com o desenvolvimento do Curso de Formação de Preceptores e Residentes, com duração de 32 horas divididas em encontros presenciais semanais na universidade e atividades no ambiente virtual, constituídas por leituras, wikis e fóruns no

⁹ O questionário encontra-se disponível no link <https://forms.gle/GpggzR26xS6hbTg27>

Moodle. Após o estudo teórico dos conceitos de multiletramento (BORBA; ARAGÃO, 2012), foram apresentados o conceito de interdisciplinaridade e algumas abordagens como a Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), a Pedagogia de Projetos e as Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (IIR) (AULER, D., 2007; GALIETA NASCIMENTO, T.; THIESEN, 2008; VON LINSINGEN, I., 2006) para embasar a elaboração de projetos interdisciplinares a serem desenvolvidos pelos residentes em parceria com os professores da escola.

Durante o curso, os residentes, professores preceptores e docentes orientadoras, além de estudos e troca de conhecimentos e experiências, puderam se organizar em grupos por escola-campo, objetivando a aproximação inicial com a realidade das escolas e, principalmente, para conhecer suas demandas e características. Após muitos debates e reflexões, o grupo envolvido com o PRP entendeu que desenvolver projetos interdisciplinares nas escolas-campo até o final do período letivo seria uma forma válida de conhecer a escola, os professores, funcionários, direção e, principalmente, os estudantes, além de ser reconhecido pela comunidade escolar. Tal demanda se mostrou importante até pelo pouco conhecimento do programa pelas escolas-campo.

Desse modo, durante o curso de formação, os grupos por escola-campo estudaram as demandas dessas escolas e propuseram projetos interdisciplinares passíveis de serem desenvolvidos até o mês de dezembro de 2018. Nesses projetos, muitas temáticas foram abordadas, como se pode verificar pelos seus títulos: “Aprendendo em paz! Bullying na escola”; “Matemática na vida: aplicações de logaritmos em várias áreas”; “Projeto tecnologias para redução das desigualdades através da criação de mídias: tema central máquinas térmicas”; “Dimensões da sexualidade”; “Afroconsciência”; “Utilizando séries como estratégia para abordar assuntos cotidianos e interdisciplinares”; “Geometria e Arte”; “A arte e a tecnologia como instrumento para o ensino interdisciplinar”. O envolvimento de preceptores e outros professores foi notório, conforme relato já publicado pelas próprias autoras evidenciou:

Além dos preceptores, outros professores se envolveram com estes projetos, gerando ricas oportunidades para conhecer os alunos, os professores, os espaços da escola e os gestores. Foi possível, por meio destes projetos, que os residentes percebessem a complexidade do trabalho de sala de aula e as limitações da estrutura escolar para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar (CRISTOVÃO, SANTOS, 2019).

Em 2019, na fase denominada imersão, já entendendo melhor a complexidade da escola e as limitações de sua própria estrutura, a partir dos projetos desenvolvidos, os residentes passaram a participar de diversificadas ações relacionadas à docência como monitorias, elaboração de questões e organização de simulados, organização de laboratórios e preparação de atividades práticas e experimentos, organização de visitas e atividades práticas nos laboratórios da universidade, organização de feiras de ciências e exposições, elaboração e

correção de avaliações das aprendizagens, preparação dos alunos para participação em olimpíadas e avaliações externas como ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

Novamente foram desenvolvidos projetos interdisciplinares, sendo boa parte deles gestados no âmbito da Prática de Ensino Interdisciplinar já citada, abordaram temas ainda mais complexos e diversos como Alcoolismo, Agrotóxicos, Fármacos, Dança e Geometria, Fotografia, Afroconsciência, Projeto Chernobyl, Diversidade dos Povos Indígenas, Sexualidade e Afetividade, Física das Tempestades, Influência dos aparelhos celulares no cotidiano dos adolescentes.

Em termos disciplinares, foram elaborados e aplicados planos de aula e/ou sequências de atividades que utilizaram diversos recursos e abordagens para tratar de variados temas das quatro áreas do conhecimento:

- ✓ **Ciências Biológicas** - Genética, Vírus e Bactérias (experimentos, aulas em laboratório, uso de jogos e materiais manipuláveis, projetos de competição), Células e suas organelas, Citologia, Fisiologia e Saúde, Extração de DNA, Estados Físicos da matéria (experimentos e microscopia), Sistemas e órgãos do corpo humano, Tecido epitelial (aulas expositivas dialogadas), Educação ambiental, Educação alimentar (projetos), Biomas (jogo);
- ✓ **Física** - Movimento, Velocidade e Aceleração (atividades práticas), Queda livre (*software Tracker*), Leis de Newton (simulador *Phet*), Energias Renováveis, Densidade (atividades investigativas);
- ✓ **Matemática** - Equações (uso de simuladores e jogos), Plano cartesiano, Funções, Ciclo Trigonométrico (*software GeoGebra*, jogos e aplicações), Matrizes, Ângulos e Trigonometria (*software Matlab*, abordagem interdisciplinar), Geometria Plana e Espacial (Projeto);
- ✓ **Química** – Cinética Química, Separação de Misturas, Sais e Óxidos, estudos da Tabela Periódica, Estequiometria, Gases, Hidrocarbonetos, Densidades, Solos e Teoria Atômica em Química (experiências práticas dentro e fora da sala de aula e em laboratório).
- ✓

Diante desta riqueza de abordagens e recursos utilizados, e da diversidade de temas abordados, a seguir apresentamos as análises agrupadas em categorias que levam em consideração (1) os diferentes contextos das regências (em projetos interdisciplinares ou sequências disciplinares, na forma de docência compartilhada e/ou individual), (2) as relações entre a regência e o tempo-espço de imersão na escola-campo, (3) as reflexões teórico-práticas propiciadas no contexto das regências e (4) o fortalecimento da articulação universidade-escola a partir das parcerias efetivadas nas regências.

Análise dos impactos das regências

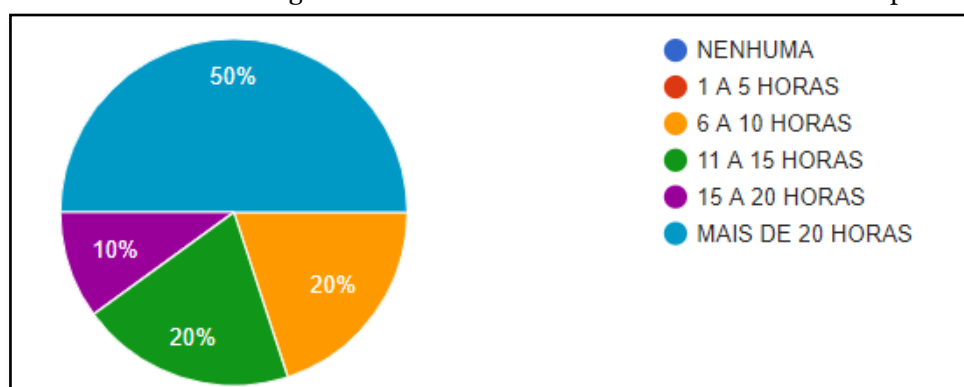
A partir de uma leitura flutuante dos relatórios dos residentes que responderam ao questionário, buscou-se destacar os excertos associados ao foco da pesquisa. Foram utilizadas, ainda, algumas palavras-chave como “contribui”; “articula”; “compartilha”; “inter” entre outros, que ajudaram a localizar os excertos.

O questionário possibilitou o levantamento de alguns dados numéricos e permitiu complementar os dados dos relatórios com a visão expressa pelos residentes em relação aos impactos da regência em sua formação. As questões, embora não estejam diretamente relacionadas aos impactos das regências, contribuem para a compreensão destes ao investigar as contribuições percebidas por eles em relação ao tempo na escola, as parcerias estabelecidas e as oportunidades de atuar tanto de forma disciplinar quanto interdisciplinar.

Os diferentes contextos de regência e seus impactos

Todos os residentes que participaram da pesquisa realizaram regências individuais do conteúdo específico, mas a quantidade de horas, como se pode observar no Gráfico 1 a seguir, não é homogênea.

Gráfico 1 – Horas de regência individual em contexto aulas de conteúdo específico



Fonte: Gerado pelo *Google Formulários*

Esta variação está relacionada com a área de atuação e com a quantidade de residentes de uma mesma área, presentes em cada escola. Embora o gráfico não expresse isso, a partir dos dados gerados pelo formulário, pode-se verificar que as regências individuais na área de Química e Física, ocorreram em menor volume que as de Matemática e Ciências Biológicas. Os dois residentes da área de Matemática que responderam ao questionário realizaram mais de 20h de regência individual, enquanto isso, dos cinco residentes de Ciências Biológicas, apenas dois assinalaram esta alternativa. Embora a área de Ciências Biológicas também tenha um número reduzido de aulas, o que possibilitou um maior envolvimento dos residentes foi a opção de atuar também no Ensino Fundamental, entretanto, o número de residentes da área na mesma escola se tornou empecilho para que todos assim o fizessem.

Há impactos positivos como o contato contínuo com o professor, mesmo este não sendo o preceptor, o fato de poder atuar em diferentes turmas, a possibilidade de

amadurecimento e de adquirir maior segurança, mas o residente enfrenta muitos desafios, como se destacam em alguns excertos.

A professora de Biologia sempre esteve a disposição para me ajudar e demonstrou muita confiança em meu trabalho. Liberou aulas e aprovou minhas sequências didáticas, incluindo avaliações. Entretanto, **a maior dificuldade foi cumprir a carga horária proposta pelo edital. Infelizmente, ela é incompatível com a atual conjuntura das escolas. Sem um bom planejamento, os residentes superlotam as escolas e assumem praticamente todas as aulas do professor que acompanha e torna-se um professor substituto, mão-de-obra barata** (TG_BF_R).

Outra dificuldade encontrada na regência foi em relação ao controle dos alunos na sala de aula, pois como nas aulas do professor a turma costumava a ficar muito agitada, eles acabavam mantendo o mesmo comportamento nas minhas aulas, **com o tempo deu para pegar experiência, mas no começo isso foi uma dificuldade** (AC_QB_R).

Cada aula que participei foi uma nova experiência, significando amadurecimento para a carreira. Cada dia surgiam novas expectativas de como seriam as próximas aulas. Cada semana apareciam novas ideias para projetos futuros (RM_MM_R).

[...] as **regências contribuíram para eu ver a realidade escolar como um todo. Aprendi a maneira de como faz um plano de aula, como mantenho a convivência com os alunos, deixando uma linha clara entre respeito e intimidade, além disso, aprendi métodos de dar uma aula, deixando ela mais interessante** (LA_BM_Q).

Tive a oportunidade de **reger aulas em várias turmas, desde aquelas consideradas "boas" até aquelas mais "difíceis" e isso contribuiu muito com a minha formação, pois com isso pude detectar algumas problemáticas da escola e a pensar em formas de solucionar.** Outro fato é que como há dias bons e ruins, também há aulas boas e ruins, nem sempre dava certo o que planejava, tendo que as vezes saber lidar com as frustrações, em compensação, haviam regências que davam muito certo e era a minha alegria do dia. Assim, **refletir após as aulas me ajudou nos próximos passos e também a me polir como professora** (BR_MB_Q).

Primeiramente me fizeram ter um senso muito maior de responsabilidade em relação ao que eu estudo e aprendo, para que isso possa ser discutido com os meus alunos da melhor forma possível para eles. [...] **Foi possível perceber como os aspectos organizacionais da escola influenciam muito na forma como as aulas são conduzidas entre os professores.** Da mesma forma, também foi possível perceber quais aspectos e necessidades precisam ser supridos para que se possa trabalhar o conteúdo de uma forma diferente. **O olhar atento pra escola é a maior contribuição em termos de estratégias didáticas** (AL_BF_Q).

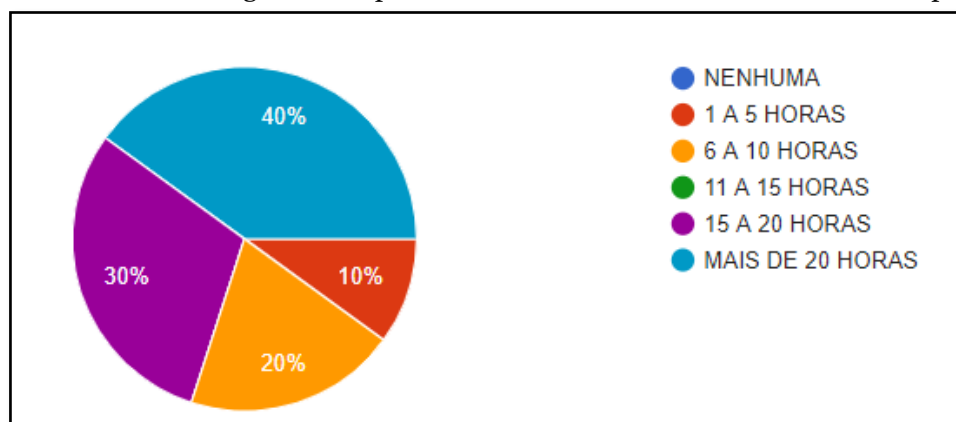
São inúmeros os impactos positivos das regências individuais para a formação dos residentes, pois elas ganham profundidade e uma relação mais próxima dos alunos e da escola, o que Nóvoa (2009) considera *tato pedagógico*, relacionado com a capacidade de relação e de comunicação com o aluno para cumprir o ato de educar. O professor precisa de tempo para

conquistar o respeito, a atenção e o envolvimento do aluno. Esse *tato pedagógico* só se desenvolve no contato com os alunos, num processo de imersão na escola.

Entretanto, é importante refletir também sobre a necessidade de se propiciar diferentes contextos de regência para diferentes áreas e de se adequar a quantidade de horas à realidade de cada área. É essencial considerar estas reflexões quando se pensa o currículo e também na formulação de políticas públicas para a formação de professores como o próprio PRP. O novo edital, proposto em 2020 por exemplo, passou a exigir que todos os residentes, de todas as áreas, desenvolvam suas atividades em três módulos, cada um contendo 40 horas de regência, sem considerar o tempo de preparação de aula e de elaboração de projetos. Esta exigência pode torná-lo inviável para algumas áreas.

Quando analisamos as horas de regência compartilhada, no contexto das aulas de conteúdo específico, é perceptível a predominância de um número acima de 15h, totalizando 70% dos residentes que responderam ao questionário, como se pode ver no Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Horas de regência compartilhada em contexto de aulas de conteúdo específico



Fonte: Gerado pelo Google Formulários

Estas regências configuraram-se como uma excelente oportunidade de troca de experiências e conhecimentos da área de atuação, propiciando crescimento acadêmico, profissional e até pessoal, conforme expresso por vários residentes nos excertos a seguir (grifos das autoras).

Sim, pois o trabalho em conjunto proporcionou uma **maior diversidade de ideias**, sendo assim, o compartilhamento foi importante pois fiz regências que jamais pensaria sozinha. (LA_BM_Q)

[...] para mim não foi fácil, várias vezes tinha que me segurar para não interromper a regência do colega, já que eu faria totalmente diferente, porém com estas situações eu tive que **aprender a respeitar o espaço do outro**. Eu sou do tipo de pessoa que gosta de fazer as coisas da minha forma, assim é um trabalho a mais para mim desenvolver algo em grupo e permitir que as coisas sejam feitas de outras formas, sem ser a minha. **Esse aspecto foi o**

que mais contribuiu para minha formação, não só acadêmica e profissional, mas como pessoal também. (BR_MB_Q)

Primeiramente me **abriu os olhos para essa possibilidade, de parcerias**, outro ponto que julgo importante é a **contribuição mútua que o grupo da um ao outro, observações que fazem sobre a sua metodologia**. Tudo isso foi muito enriquecedor. (MB_QB_Q)

As experiências compartilhadas me trouxeram a oportunidade de **aprimorar algumas estratégias didáticas**, melhorar a minha **relação interpessoal e a capacidade de trabalho em equipe**. (AD_BB_Q)

Eu aprendo com os meus colegas também em relação a **postura, comunicação, condução de aula, prática docente**. Em relação ao **trato com os alunos**, a forma de planejar **avaliações**. As discussões também são extremamente ricas e **mais honestas** quando se trabalha em conjunto por muito tempo. (AL_BF_Q)

Fica explícito, nos excertos apresentados, que a relação estabelecida na regência compartilhada com colegas de área nem sempre é tranquila, podendo gerar tensões e exigindo que o residente aprenda a respeitar o outro, mas a maioria deles consegue aproveitar as diferenças para seu próprio crescimento e para desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe.

No contexto interdisciplinar, foram predominantes as regências compartilhadas, mas também houve um grande volume de regências individuais. A ocorrência de regências individuais, mesmo em contexto de projetos interdisciplinares, está relacionada com a forma como estes projetos são concebidos e, também, com as possibilidades da escola em relação a realocação dos alunos em diferentes espaços, fora do espaço-tempo da aula de cada disciplina. Em alguns projetos, a única possibilidade foi utilizar as aulas de diferentes disciplinas, com contribuições de cada área a um mesmo projeto. Sabemos que este não é o contexto ideal para o desenvolvimento de uma prática realmente interdisciplinar, representada por “um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento” (THIESEN, 2008, p. 546), mas muitas vezes é o único formato possível no contexto escolar.

Nos excertos a seguir, destacam-se vários impactos percebidos pelos residentes nesse processo, em especial relacionados com a possibilidade do trabalho interdisciplinar, a contribuição das parcerias estabelecidas e do trabalho em equipe.

Considero importante destacar a nossa participação no Curso de Formação de Residentes e Preceptores [...]. **Os temas estudados e discutidos foram: Letramentos múltiplos, Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade, Perspectiva CTSA, Métodos avaliativos em trabalhos em grupo, dentre outros.** [...] o curso foi extremamente válido para o planejamento das ações dentro do PRP. [...] A partir da implementação desse projeto, pôde-se articular os conteúdos teorizados nas disciplinas da licenciatura, em especial a Prática de Ensino Interdisciplinar, com os objetivos do PRP. Apesar de algumas dificuldades, foi muito relevante as **contribuições de**

membros de diferentes áreas para tratar de um tema comum (AD_BB_R).

O programa é, ao mesmo tempo, desafiador e estimulante. **A construção da identidade docente é feita de maneira íntima, mas também é moldada externamente a partir do trabalho em equipe** e isso ficou muito evidente com a execução de projetos interdisciplinares e das regências em sala de aula (AL_BF_R).

Contribuíram, pois **percebi como é possível a diversidade de aulas em parcerias com outros professores**, coisa que não era da minha realidade. Sendo assim, quando eu estiver trabalhando em um ambiente escolar, **consegurei explorar ao máximo a interdisciplinaridade com os outros professores** (LA_BM_Q).

Nas regências desses projetos era perceptível o quanto o aluno aprendia, **havia um sentido em obter aquele conhecimento específico para iniciar um outro, e ao final juntar tudo e o aluno sentir que sabe mais sobre aquele assunto** (RM_MM_Q).

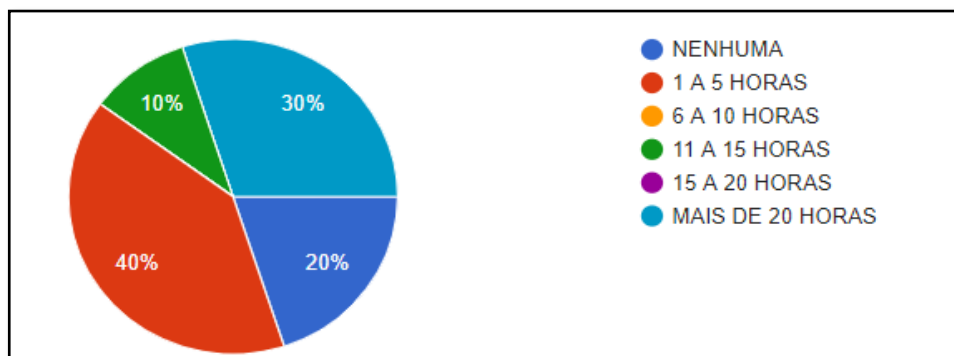
A possibilidade de podermos contar com as contribuições de diferentes áreas nos **permitiu aprender ainda mais, e conseqüentemente, os alunos também aprenderam**. Até pelo fato de conduzirmos os nossos planejamentos em torno do tema "Letramentos múltiplos", hoje eu vejo que estou **muito mais preparada para lidar com a diversidade e permitirei aos meus alunos o contato com essas diferentes linguagens**. Então, a experiência que envolveu a perspectiva interdisciplinar nos permitiu, enquanto futuros professores, **superar a visão fragmentada tão presente na escola**, e assim, conseguiremos produzir e socializar os conhecimentos de maneira mais eficiente. Ou seja, **as experiências com projetos interdisciplinares mudaram a minha forma de pensar, agir e ensinar** (AD_BB_Q).

As regências dentro do PRP possibilitaram a construção e o fortalecimento de uma identidade docente, tornando os residentes muito mais convictos de sua profissão (PIMENTA e LIMA, 2012). De uma forma ou de outra, ou seja, culminando em regências individuais ou compartilhadas, o processo de elaboração e desenvolvimento de projetos interdisciplinares na escola desperta reflexões sobre a importância de compartilhar conhecimentos com colegas, professores e formadores de outras áreas.

Este impacto positivo das regências compartilhadas, tanto em contexto disciplinar quanto interdisciplinar, só foi percebido no âmbito do PRP, e condiz com uma das disposições indicadas por Nóvoa (2009), referente a necessidade de se reforçar as dimensões coletivas e colaborativas, o trabalho em equipe e a intervenção conjunta na forma de projetos. Esta disposição não tem sido privilegiada nos estágios de nossa instituição, a não ser em momentos específicos, vivenciados na Prática de Ensino Interdisciplinar, mas esse resultado nos impulsiona a repensar o estágio com um todo.

No Gráfico 3, a seguir, é possível verificar que o volume de horas dedicadas as **regências em contexto de oficinas e ou laboratórios** é bem mais baixo que nos demais. Neste contexto, 60 % dos licenciandos atuaram menos de 5 horas.

Gráfico 3 – Horas de regência em contextos de Oficinas e /ou Laboratórios



Fonte: Gerado pelo Google Formulários

Este é um contexto excelente para o desenvolvimento de práticas inovadoras, como evidenciam os excertos a seguir.

Um método que pretendo carregar na minha vida profissional é **lecionar através de aulas práticas em laboratório, pois foi bastante eficaz nas minhas regências do PRP**, pois percebi um **maior interesse dos alunos**, além disso essa **diversificação de ambiente** contribuiu para uma maior percepção e desafios aos alunos (LA_BM_Q)

Em termos de imersão, de possibilidade de projetos, **de aulas práticas em laboratórios**, de uma percepção mais profunda da escola e de maior liberdade de atuação e de desenvolvimento da prática docente, **a experiência com o PRP foi realmente muito mais enriquecedora** (AL_BF_Q)

Entretanto, diferente dos demais contextos de regência, o volume de regências em laboratório ou no formato de oficinas está muito mais relacionado com as possibilidades de espaço e a liberdade de atuação que cada escola oferece do que com a área.

Pelo formulário, é possível verificar que os quatro residentes que atuaram acima de 15 horas em laboratório e/ou oficinas estão concentrados em duas escolas-campo. Em uma delas, o diretor destinou recursos para a montagem de um laboratório de ciências que ficou sob a responsabilidade dos residentes. Na outra, o laboratório já existente foi totalmente reformulado pelos residentes das áreas de Ciências da Natureza, e já há uma cultura forte de desenvolvimento de projetos e oficinas. A terceira escola está alocada em um prédio do exército e possui uma configuração mais voltada para o ensino tradicional, privilegiando o espaço da sala de aula. Essa escola não possui laboratório e nem espaço para a sua criação, além disso, a cultura de projetos é bem menos desenvolvida, ficando à cargo de alguns poucos professores, o que faz com que as aulas no formato tradicional sejam predominantes.

Assim, a cultura escolar precisa ser considerada se houver um real interesse em estabelecer uma articulação entre a universidade e a escola. Não adianta idealizar projetos para espaços que não existem nas escolas onde o residente irá atuar.

Tempo-espço de imersão na escola-campo e sua relação com as regências

Este foi um fator extremamente relevante para a qualidade das regências, pois a imersão por um tempo alongado na escola-campo permitiu, aos residentes, conhecer a fundo os alunos, a escola e sua estrutura e as possibilidades reais de atuação.

A imersão proporcionada pelo PRP me colocou diante de situações problemas corriqueiros para os professores, tão distantes da nossa rotina de graduandos, que nos proporcionou práticas enriquecedoras. Nesse período, também aprendi muito com os alunos. Ao passar determinado conteúdo, **construímos o conhecimento juntos**. No decorrer do programa **adquiri segurança para entrar em sala de aula, falar em público** e, também, desenvolvi a prática da escrita, do relato, e, até mesmo, do pensar sistemicamente. Algo muito diferente das práticas proporcionadas na Universidade. Hoje **me sinto pronta para ser professora** (TG_BF_R).

Penso que o PRP, se executado de forma correta, a meu ver, deve ser um **apoio à escola e não uma forma de mão de obra barata** e poderá possibilitar aos alunos que obtenham uma **visão concreta do ambiente de trabalho, o que não conseguimos visualizar através do curso de licenciatura**, por mais que este assunto seja trabalhado e discutido. A vivência no ambiente escolar, que tem diferentes realidades e está em constante mudança, é essencial para o licenciando, só assim ele poderá **conhecer as necessidades e desafios de uma escola e experimentar por mais tempo a prática docente** (IN_BB_R).

O PRP possibilita uma **maior interação com a escola**, contribuindo com o que a graduação por si só não é capaz de oferecer. Apesar dos cursos de licenciatura oferecidos pela Unifei serem ótimos, ainda sim estão **distantes da realidade escolar que vive em constante transformação**. (BR_BB_R).

Foi outro desafio enfrentar o medo e ansiedade de tomar a frente de uma sala de aula, de ter a responsabilidade de preparar uma boa aula que fosse capaz de estimular os estudantes. **Nem sempre consegui atingir o que esperava no dentro das atividades, mas mesmo assim isso me ajudou a entender que é parte da profissão, muitas coisas podem dar certo como muitas podem dar errados, mas tudo acrescenta como experiência**. Vencer a ansiedade e timidez de estar em sala de aula foi incrível, mas foi muito melhor ver como eu pude acrescentar na vida escolar dos estudantes, de como eles gostavam de fazer atividades que fugiam do tradicional. Com certeza vou levar as experiências e reflexões adquiridas no programa pro resto da minha carreira como professora (AC_QB_R)

O programa possibilitou-me uma interação mais dinâmica e flexível com a escola e, principalmente, com os alunos. A meu ver, estes são a parte essencial e ponto central de qualquer prática. **Ficar imersa na realidade escolar e dos alunos é o maior ponto de comunicação entre a sala de aula e a prática pedagógica. Se o ambiente e as pessoas não se tornam familiares, a comunicação é falha e a atividade pedagógica é diretamente comprometida**. Se o docente não se sensibiliza com o ambiente que o cerca, a prática docente se torna maçante e mecânica. O programa tem permitido-me experiências valiosas com os alunos, uma sensibilização contínua com todas as pessoas que ajudam a compor um ambiente escolar e aprendizados essenciais sobre como ocorre o trabalho docente fora da sala de aula (AL_BF_R)

Os excertos destacam o tempo-espaço da imersão como possibilidade de pensar a prática pedagógica a partir da realidade da escola, respeitando as diferenças entre as turmas e os alunos, ou seja, permitiu aos residentes perceber o movimento dinâmico que ocorre na escola e que a profissão tem altos e baixos, mas que isso é normal. O tempo de imersão alongado possibilita ao residente compreender os sentidos da escola, relacionar-se com professores experientes que atuam na escola, ou seja, se apropriar realmente da *cultura escolar* (NÓVOA, 2009).

Reflexões teórico-práticas propiciadas no contexto das regências

O PRP permitiu reflexões teórico-práticas que só foram possíveis pela forma como as ações foram conduzidas, ou seja, valorizando a articulação teoria-prática em momentos destinados a reflexão e preparação conjuntos e também pelo tempo de imersão dos licenciandos, como destacado em vários excertos.

Só estando presente na escola é que podemos verdadeiramente conhecê-la, assim como as suas necessidades e desafios. O fato também de **experimentar na prática o que estudamos na teoria enriquece a nossa formação inicial** (BR_BB_R).

O Programa Residência Pedagógica tem proporcionado uma **grande vivência prática na escola** de uma forma interdisciplinar aos licenciandos. Ele tem possibilitado a extensão entre a universidade e a comunidade escolar, assegurando uma **formação completa ao residente que vivencia a relação entre teoria e a prática com o compromisso social** (TG_BF_R).

ao observar a escola como um todo, **consigo questionar o ensino promovido da educação básica, o que me leva a crer na possibilidade de uma educação melhor, com mais qualidade para formar melhores alunos**. É notável o tamanho desafio: as dificuldades e problemas que a escola enfrenta em obter recursos, desenvolver o estímulo dos professores e impulsionar a vontade de estudar dos alunos, e tudo isso só conheci porque estava atuando como futura professora durante o período de realização do PRP na escola (RM_MM_R)

Eram compartilhadas situações ocorridas dentro da sala de aula que poderiam contribuir para construção dos nossos planos de aula bem como, enriquecimento profissional pois, **através de discussões com o demais residentes, orientadora e professor preceptor podíamos traçar sugestões e respostas para lidar com determinados problemas/situações** (IN_BB_R).

Após me aproximar de textos indicados durante um curso de formação de residentes e preceptores, bem como efetuar algumas leituras sugeridas e que versavam sobre a alfabetização científica (AC) e o processo de divulgação científica (DC), **decidi elaborar uma sequência didática permitisse articular a DC com a AC e ao mesmo tempo analisar as contribuições de textos de divulgação científica enquanto ferramenta potencializadora**.[...] A prática me permitiu a **obtenção de alguns dados e resultados que considere relevantes**, então, empenhei uma análise mais profunda de todo o processo e busquei relatá-la na narrativa. Tive a oportunidade de apresentar uma parte do que escrevi para

o grupo durante uma reunião, mas, para o seu aprimoramento, dois colegas residentes ficaram encarregados de realizar uma leitura crítica. Pretendo organizar os resultados em um formato de **artigo científico e submetê-lo à uma revista da área.** (AD_BB_R)

No caso de AD, por exemplo, a regência foi o espaço de experienciar tanto abordagens disciplinares quanto interdisciplinares, as quais permitiram relacionar a teoria discutida nas práticas de ensino e durante o curso de preceptores com a prática de sala de aula. Nessa articulação AD percebe ainda uma oportunidade de dar continuidade ao ciclo de articulação teoria-prática, teorizando a partir de sua própria experiência de prática docente enquanto residente.

Obviamente, **toda experiência de imersão também tem como ônus a percepção das angústias docentes.** [...] **Durante a regência, entrei em um contato mais direto com a rotina de um professor e com turmas superlotadas e agitadas.** Além de ser difícil conduzir uma aula, dificulta um relacionamento pessoal com os alunos. Apesar das dificuldades, foi possível realizar um trabalho mais proveitoso. Principalmente quando a dinâmica da sala de aula se alterava, como por exemplo durante os estudos dirigidos (AL_BF_R)

Antes da Residência eu não tinha noção de como era a vida de um professor, suas obrigações e tarefas que tinha que cumprir, com o tempo **fui entendendo como é o trabalho do professor e como ele exige dedicação e empenho.** A residência fez com que eu mergulhasse na rotina de um professor, me ensinou como me planejar para aulas, como trabalhar em grupo para ter interdisciplinaridade nas aulas e projetos, mostrou coisas tristes como a não valorização do trabalho do professor e o sucateamento da educação. Apesar dos contras eu sinto que a residência me **possibilitou entender a fundo a profissão da docência e me transformou por completo para que eu saia um bom professor no futuro** (MB_QB_R)

Para outros residentes, este período possibilitou uma compreensão profunda da profissão, que os tornou mais preparados para lidar com as angústias e também mais atentos para as exigências para ser um bom profissional.

Fortalecimento da articulação universidade-escola por meio das regências de aulas

Um dos fatores que podem possibilitar o fortalecimento da articulação universidade escola é a facilidade de se estabelecer parcerias entre os diversos atores do processo de formação, ou seja, diferentes parcerias entre residentes, professores e formadores. Buscando analisar este fator, uma das questões do questionário solicitava ao residente que assinalasse quais parcerias se estabeleceram durante sua participação no PRP.

Nas respostas dos residentes, as parcerias que mais se destacaram foram entre:

- residentes da mesma área (90%),
- residentes de outras áreas (60%),
- professores da escola que atuam na mesma área (60%),

- com a docente orientadora quando ela é da mesma área (60%).

Assim, pode-se levantar a hipótese de que, no **contexto disciplinar**, a articulação universidade-escola é fortalecida predominantemente pela **triade formador, professor e residente** da mesma área, mesmo que este professor não seja o preceptor. Isso reforça a necessidade de não se vincular as ações do residente apenas com o professor preceptor, especialmente quanto o grupo é multidisciplinar¹⁰.

A inserção do licenciando na realidade escolar prepara-o para o futuro docente, enriquecendo sua formação inicial, a fim de preparar professores mais qualificados para demanda educacional. **As reuniões, os estudos teóricos e os planejamentos são atividades que além de contribuir com a formação do futuro docente, também auxiliam na melhoria da educação básica, mesmo que indiretamente por meio dos residentes.** A presença dos licenciandos nas escolas pode auxiliar os professores que mesmo com anos de experiência, apresentam dificuldades com as mudanças da sociedade, principalmente em relação às tecnologias digitais e aos alunos. Em suma, **desde que a relação do residente com a escola seja vista como uma troca de conhecimento, ambos os lados serão beneficiados, principalmente a educação dos estudantes** (BR_MB_R)

No **contexto interdisciplinar**, esta articulação também pode trazer impactos positivos para a qualidade das regências. Embora, mesmo no residência, não sejam muitos os professores da escola que se envolvem realmente, quando isso ocorre faz toda a diferença para o residente, contribuindo com a qualidade das regências.

Quanto à ajuda dos **professores da escola**, pudemos contar com apenas um durante o planejamento de um projeto interdisciplinar. Ele não só sedia a aula para realização do projeto, mas nos **ajudava com metodologia, indicava como poderíamos nos aproximar de maneira mais efetiva dos alunos e dava um feedback sobre nossas ações para pensarmos nas que estavam por vir** (TG_BF_Q).

Acredito que a participação no PRP é importante para a formação de licenciandos, pois possibilita uma pre-experiência para quando o professor chegar ao ambiente de trabalho, possibilitando a ele uma melhor execução e planejamento de suas ações em sala de aula. **A profissão professor não é uma profissão solitária, ela é um conjunto de toda uma comunidade, que está sempre procurando a melhoria**, essa é a impressão que eu tenho e com isso admiro mais ainda a profissão professor, o PRP me fez enxergar isso e me proporcionou muitas experiências (LA_BM_R).

Dessa forma, o contato dos docentes orientadores com a escola é essencial no processo de estabelecer parcerias com todos os professores e também com os gestores. Esta foi uma

¹⁰ A ideia de multidisciplinar, embora esteja relacionada à constituição de um subprojeto que agrupava residentes das quatro áreas das licenciaturas da universidade, não os obrigava a desenvolver apenas projetos interdisciplinares, possibilitando interlocuções com professores de suas áreas para desenvolver planos de aulas relacionados às disciplinas em que atuarão como professores.

preocupação constante durante o PRP Unifei e os efeitos foram perceptíveis. Quando perguntados sobre as contribuições das parcerias para o processo de elaboração e desenvolvimento das regências, nos diferentes contextos, os residentes destacam vários aspectos relevantes que mostram quanto o fortalecimento da relação universidade-escola pode impactar na qualidade das regências e consequentemente da formação.

Pensar e elaborar projetos ou planos de aula em conjunto faz com que o **trabalho seja mais completo e eficiente**. Eu e um residente, também da matemática, elaboramos vários planos de aulas juntos, cada um expunha sua ideia e assim, buscávamos materiais que pudessem nos auxiliar. A **troca de conhecimento foi muito essencial** para as elaborações. [...] Tivemos a oportunidade de apresentar alguns dos planos de aulas nas reuniões semanais do grupo da escola em que atuávamos. Assim, a **visão de colegas de outras áreas** e também da **coordenadora (da mesma área)** ajudaram a corrigir e complementar os planos de aulas. Em relação aos **professores da escola**, a contribuição foi mais na questão da escolha do conteúdo, apresentação do **perfil dos alunos**, conversas sobre o modo deles agirem na sala de aula, o que dava certo pelo menos para cada professor. (BR_MB_Q)

O trabalho em conjunto, na produção das regências, permitiu um olhar mais amplo, uma vez que **a professora da escola compartilhou suas experiências** e deu dicas para fazer um plano de aula em que os alunos se interessassem, e os colegas residentes de outras áreas compartilharam o conhecimento, permitindo um plano de aula interdisciplinar. (LA_BM_Q)

[As parcerias] Me trouxeram **mais segurança** na hora de ensinar determinados conteúdos e ajudaram a melhorar algumas ideias para atividades (AC_QB_Q).

[As parcerias possibilitaram] a elaboração de planos de aulas **mais criativos** e que iam ao **encontro da realidade dos alunos**, a partir do diagnóstico de problemas emergentes. As reflexões sobre os conteúdos teorizados, tanto com as **professoras da Universidade**, com os **colegas residentes** e **demais profissionais da escola** foram essenciais para essa etapa de preparação para as aulas. Em especial, as discussões promovidas nas reuniões dos subgrupos, nos possibilitou o **compartilhamento de dúvidas e dificuldades** diante das atividades a serem desenvolvidas, além da contemplação das orientações previstas na BNCC (AD_BB_Q).

Fica explícito, nos excertos, que o fortalecimento da relação universidade escola propicia maior segurança para o residente, assim como maior qualidade para as regências, que são elaboradas a partir das necessidades dos alunos, por meio de uma relação mais próxima com os professores da escola.

O vínculo com residentes de outras áreas (60%) é fruto da constituição de subgrupos multidisciplinares e da proposta de desenvolvimento de **projetos interdisciplinares** e suas contribuições também foram destacadas pelos residentes, reforçando, neste caso, a importância de estabelecer parcerias entre licenciandos de diferentes áreas, dentro da própria instituição, sem perder, é claro, a relação com a escola.

[...] Em um outro projeto interdisciplinar que participei, a elaboração foi realizada em um disciplina de Prática Interdisciplinar [...] A **troca de conhecimento com os outros licenciandos** durante a elaboração do projeto, foi significativa para mim, pois **aprendi muita coisa nova de outras áreas e essenciais para a nossa vida cotidiana**. (BR_MB_Q)

Embora esta resposta tenha sido assinalada por apenas 30% dos licenciandos que responderam ao questionário, no contexto de elaboração dos projetos interdisciplinares, é perceptível também a articulação entre universidade e escola na parceria estabelecida com formadores de outras áreas, conforme os exertos a seguir.

Nas ações interdisciplinares, sempre tínhamos o apoio da **orientadora [de outra área]**. Essa foi muito importante para me lembrar de não perder o foco, ser objetiva e procurar fazer o que realmente é possível dentro de uma escola; respeitando as imposições da gestão escolar, mas agindo de forma crítica. (AC_QB_Q)

Como o projeto “Aprendendo em paz” foi elaborado também no âmbito de uma disciplina ofertada nos cursos de licenciatura (Prática de Ensino Interdisciplinar) da IES, a minha equipe também teve que apresentar sobre o andamento das atividades em momentos específicos da disciplina. Nesse contexto, após a conclusão da implementação do projeto elaboramos um relato final com a descrição de todos os objetivos, etapas e resultados alcançados. Portanto, **além do acompanhamento da professora orientadora do PRP, a implementação do projeto foi constantemente avaliada por quatro professores que ministravam a disciplina, sendo um de cada área (Matemática, Física, Química e Biologia)** (AD_BB_R).

Este vínculo se fortalece quando a universidade oferece espaços de formação voltados para a interdisciplinaridade, especialmente se consideram as demandas da escola como ponto de partida.

Considerações

Retomar, nessas considerações, todos os impactos positivos das regências, destacados na análise, faria com que o artigo ultrapassasse em muito o limite de páginas, assim, optamos por destacar que, em linhas gerais, estes impactos estão relacionados com pelo menos três das cinco disposições propostas por Nóvoa (2009), seja por meio do envolvimento dos residentes com a *cultura escolar*, pela possibilidade de desenvolver o *tato pedagógico* no trabalho com os alunos, ou por meio do reforço de uma cultura colaborativa, *de trabalho em equipe*. As demais disposições, embora não tenham sido analisadas pontualmente, perpassam todos os projetos e planos de aula, pois o *compromisso social* se faz presente em cada temática estudada, os quais partiram de problemáticas e anseios dos próprios alunos (Bullying, Agrotóxicos, Sexualidade e afetividade, Alcoolismo entre tantos outros), e o *conhecimento* profundo do conteúdo, exigido pelo volume de sequências didáticas elaboradas pelos residentes.

Além dos impactos das regências em si, cabe destacar que toda a formação adquiriu um significado de relação mais profunda com a profissão, que passou a ser pensada a partir da escola, ou seja, de dentro da profissão e não da instituição formadora, como também aponta Nóvoa. A ampliação da articulação entre os estudos e produções realizadas no âmbito das Práticas de Ensino com a imersão no espaço escolar propiciada pelo PRP outro fator importante para refletirmos sobre o formato dos estágios oferecidos pela Unifei, independente de políticas públicas e programas.

Apesar das possibilidades apontadas, cabe destacar que, desde a sua divulgação, o programa evidenciou vários desafios para que as etapas propostas pudessem ser realizadas efetivamente. O primeiro desafio era a obrigação de o bolsista restituir os valores em caso de desistência do programa, salvo se motivada por caso fortuito e força maior. Este fato tencionou muito o andamento das atividades, já que, muitas vezes, o residente poderia não estar adaptado ao programa ou até mesmo ter encontrado outra oportunidade de bolsa, mas diante da obrigação de devolver o valor que já havia recebido, optava em permanecer no programa, mesmo de forma contrariada. Esta opção representou um enorme desafio para a condução qualitativa dos trabalhos de alguns grupos, gerando conflitos entre residentes e docentes orientadoras. Outro grande desafio vivenciado se refere à extensa quantidade de horas a serem dedicadas ao programa nas escolas-campo, uma vez que cada residente deveria cumprir 100 horas de regência, o que entrou em conflito com a pequena carga horária destinada a três das quatro disciplinas que compunham nosso projeto institucional (Ciências Biológicas, Física e Química). Tal análise revelou algumas contradições no próprio processo de formação de professores, uma vez que se almeja oportunizar aos estagiários a realização de atividades em sala de aula como uma das etapas da sua formação para a docência.

Como afirmou um dos professores preceptores, esperávamos que o programa pudesse se estender para os próximos anos e pudesse ainda “ser ampliado a mais escolas e não substituir escolas, pois somente o tempo faz um trabalho render frutos, cria uma cultura escolar. A substituição torna os projetos vagos, pois se tornam sem continuação” (Professor da escola B). Mas infelizmente fomos interrompidos.

Em 2020 optamos por constituir dois subprojetos do PIBID para contemplar os estudantes em início de curso que sempre são a maioria. Dessa forma, devido ao número limitado de professores da área de ensino da instituição, a professora que se dispôs a assumir a coordenação institucional do PRP, por uma mudança de regras no caminho, passou a não atender mais aos critérios e nossa instituição foi impedida de participar do programa. Assim, não teremos uma continuação dessa história dentro do PRP, mas quem sabe ela se estenda para o próprio estágio, que pode ser repensado a partir desta experiência, dentro das possibilidades e desafios que temos.

Referências

- AULER, Décio. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência & Ensino**, v. 1, p. 1-20, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. PORTARIA Nº 259, DE 17 DEZEMBRO DE 2019. **Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. 2019
- BORBA, Marília Santos.; ARAGÃO, Rodrigo. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.19, n.25, jan./jul., 2012, p.223-240.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Os estágios nos Cursos de Licenciaturas**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relações de conhecimento e prática: Aprendizagem de professores em comunidades. **Revisão da pesquisa em educação**, v. 24, n. 1, pág. 249-305, 1999. Tradução do GEPFPM-FE/UNICAMP.
- CRISTOVÃO, Eliane Matesco. Novos editais PIBID e Residência: um anúncio de estagnação? Reflexões a partir de um subprojeto de matemática. **Anais do IV Simpósio Nacional de Grupos Colaborativos e aprendizagem do professor que ensina Matemática**. Vitória da Conquista: GEEM/UESB, 2018. v. 1. p. 18-18. Disponível em: <https://proceedings.science/geem/geem-2018/papers/novos-editais-pibid-e-residencia--um-anuncio-de-estagnacao--reflexoes-a-partir-de-um-subprojeto-matematica>. Acesso em 10/01/2020.
- _____.; SANTOS, Janaína Roberta. Reflexões sobre o programa residência pedagógica na universidade federal de itajubá: algumas conquistas e muitos desafios. In: Andrezza Tavares; Karla Cristina Silva Sousa; Keila Cruz. (Org.). **Residência pedagógica e formação docente em debate inicial**. 1ed. Natal: Editora IFRN, 2019, v. 1, p. 180-198.
- GALIETA NASCIMENTO, Tatiana; VON LINSINGEN, Irlan. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. **Convergência**, v. 13, n. 42, p. 95-116, 2006.
- NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- _____. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión Towards a teacher training developed inside the profession. **Revista de educación**, 2009. 350, 203-21.

- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).
- _____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 39, p. 545, 2008.

Biografia Resumida

Eliane Matesco Cristovão: Professora Adjunta no Instituto de Matemática e Computação (IMC) da Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Docente do Curso de Licenciatura em Matemática e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências. Líder do Grupo de Pesquisas em Educação Matemática e Práticas Formativas (GPEMPF) e integrante do Grupo de Estudos Interdisciplinares e Formação de Professores (Geifop). Foi coordenadora institucional e docente orientadora no Programa Residência Pedagógica. Doutora em Educação, subárea Ensino e Práticas Culturais (2015), Mestre em Educação Matemática (2007), Especialista (1997) e licenciada em Matemática (1995), todos pela Unicamp.

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4106190092585392>

e-mail: limatesco@unifei.edu.br

Janaína Roberta dos Santos: Professora Adjunta do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura do Instituto de Recursos Naturais e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, ambos da Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Foi coordenadora institucional e docente orientadora do Programa Residência Pedagógica. Possui Licenciatura Plena em Biologia pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2004). É mestre em Educação (Área Temática: Educação Ambiental) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Rio Claro (2009). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar na linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (2013).

ISSN 2320-2002

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7432170060094937>

e-mail: jrsantos200@gmail.com

O programa Residência Pedagógica (RP) na Unespar e a construção da cultura docente

Roberta Ravaglio Gagno 

Resumo

Este escrito objetiva refletir sobre a importância do Residência Pedagógica no processo de construção da Cultura Profissional Docente entre os estudantes das licenciaturas, bolsistas participantes do projeto na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-PR). Em 2018, o Programa Residência Pedagógica, fomentado por edital da Capes, financiado pelo Governo Federal como parte das políticas de formação de professores associado aos estágios supervisionados nas licenciaturas, passou a fazer parte do processo formativo como um dos programas centrais para a formação inicial de professores nessa universidade. Parte-se do pressuposto que a cultura e o trabalho docentes são constituídos no cotidiano pelas relações estabelecidas nas diversas dimensões de convivência e que constituem o fenômeno educativo. Compreendê-la na sua totalidade em diversas situações em que é formada é essencial para analisar a formação docente e compreender quais as melhores formas de interferência. No presente capítulo, a metodologia dialética foi utilizada com a convicção de que se sustenta na não exclusão de nenhum dado ou conhecimento produzido, mas incorpora e supera numa síntese mais compreensiva.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Cultura docente. Práticas Educacionais.

The Pedagogical Residency Program (RP) at Unespar and building a professional teaching culture

Roberta Ravaglio Gagno

Abstract

This text aims to reflect about the importance of the Residência Pedagógica in the process of building a professional teaching culture among graduation students, fellowships in the Paraná project at UNESPAR-PR. In 2018, the Pedagogical Residency Program, sponsored by Capes, financed by the Federal Government as part of teacher training policies, and associated with supervised internships in undergraduate courses, became part of the training process as one of the main programs for initial teacher training at this university. We start from the assumption that the work and the culture of teaching are constituted in the daily relations established in many coexistence dimensions and it also constitutes the educational phenomenon. The comprehension of its totality in many situations that it is formed is essential to analyze teacher's formation and to comprehend the best way to interfere on it. In this chapter, the dialectic methodology was used with the conviction that it sustains the no-exclusion of data or knowledge produced, it incorporates and surpass in a more comprehensible syntheses.

Keywords: Pedagogical Residence. Teaching Culture. Educational Practices.

Introdução

O Programa Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. O objetivo do programa descrito pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura. Para tal prevê a imersão de acadêmicos residentes em atividades de regência e intervenção nas chamadas escolas campo, as escolas de educação básica. O RP é regido pelas portarias nº 158 de 10 de agosto de 2017, nº 45 de 12 de março de 2018 e nº 175 de 07 de agosto de 2018. Os objetivos do programa descritos no site da CAPES são:

- Aperfeiçoar a formação dos discentes, por meio do desenvolvimentos de projetos no campo prático, relacionando teoria e prática;
- Introduzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura;
- Fortalecer, ampliar e consolidar a relação das IES com as escolas, estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação docente;
- Promover a adequação de currículos e propostas pedagógicas das licenciaturas às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No âmbito da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) o Programa Residência Pedagógica (RP) caracteriza-se por promover ações educativas que agregam qualidade ao currículo formativo do licenciando. O programa recebe financiamento do governo federal e está vinculado à Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da CAPES.

O programa é desenvolvido como um processo pedagógico intencional, com a organização de metodologias e conhecimentos específicos das respectivas áreas. A participação da Unespar no edital promoveu o incentivo e valorização das licenciaturas no âmbito institucional. A partir desse engajamento jovens que buscam no magistério a sua profissão puderam se dedicar aos estudos e sua formação. Neste texto objetivou-se apresentar resultados do programa na construção da cultura docente. A escolha da temática se justifica pela necessidade de compreender a constituição da cultura profissional do residente, futuro professor, que está diretamente articulada a participação dos licenciandos no Programa Residência Pedagógica. Em contexto histórico, apontaremos também desdobramentos atuais para a consecução dos objetivos do referido programa, em execução, com o atual edital.

O Programa Residência Pedagógica, além de atuar fundamentalmente na permanência do estudante na universidade, interfere diretamente na atuação dos alunos de graduação no momento em que se dirigem à escola campo, interfere na formação e na percepção das relações estabelecidas entre a prática e a teoria, questões pertinentes à especificidade do trabalho por ele desenvolvido e da realidade escolar. É uma cultura vivenciada, muitas vezes por esse residente no interior das escolas nas quais ele desenvolve o projeto. Esta precisa ser refletida, pois cabe à academia desvelar a homogeneidade aparente

expressada pelas formas de nivelamento que as políticas, a sociedade e os meios de comunicação de massa tratam a profissão e os programas vinculados à formação docente. Esse nivelamento se dá quando os sistemas educacionais não observam uma série de questões que afetam diretamente a constituição da cultura profissional, como a realidade diferenciada de cada escola e a formação inicial padrão, sem levar em conta especificidades regionais e locais das universidades brasileiras, ou das escolas campo, por exemplo. Uma compreensão que precisa se dar no cotidiano do trabalho nas universidades, no interior das escolas e das salas de aula, experiências que ultrapassam currículos, legislação, planejamentos e avaliações, mas que tratam sobre o residente em sua totalidade, e mais, na construção da sua cultura profissional docente. Para tal torna-se necessária uma reflexão conjunta dos diversos atores que participam do programa, como professor orientador, preceptor e residente, um olhar que envolva a teoria e a prática pensadas e repensadas na constituição do fazer do licenciando.

O residente, ao se relacionar e iniciar a construção de uma determinada cultura profissional, transforma o meio em que está inserido e transforma a si mesmo, numa relação dialética que modifica o conjunto das relações. A cultura é constituída, portanto, no processo de trabalho que, por sua vez, é a atividade por meio da qual o homem se relaciona com a natureza e produz. É a realização do ser social, que é fundamental na constituição humana enquanto uma “necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio entre o homem e a natureza” (MARX, 1996, p. 50). O processo de trabalho é uma atividade direcionada para um objetivo: a produção de valores de uso para satisfazer as necessidades humanas é propiciada pela apropriação da natureza, pelas relações estabelecidas e conhecidas.

Pelo compromisso social que irá desempenhar, depois de formado, o residente precisa compreender essas questões para formar uma consciência comum sobre os problemas sociais, dando-lhes novas interpretações a fim de superá-los, pois “A mesma condição alienada de sua existência, como classe, constitui a base da sua posição crítica” (IANNI, 1988, p. 61). Esse licenciando precisa conhecer-se enquanto ser social imbuído de uma cultura construída ao longo da história, ancorada na cotidianidade, nas relações humanas, nos fatos enquanto processo, e de seus intervenientes, de forma a manter uma postura crítica e revolucionária diante da realidade. Precisa definir o objetivo de seu trabalho revestindo-se de conhecimentos técnicos e éticos, além dos teóricos já mencionados anteriormente. Esse direcionamento contribui para a criação da cultura, medeia as relações entre o homem e a natureza; tem, portanto, um compromisso com a verdade, responsabilidade diretamente ligada à sua história e à história da comunidade que está desenvolvendo seu trabalho, independentemente do nível de ensino em que seu trabalho esteja atrelado. Isso o obriga a refletir a respeito do produto do seu trabalho, o destino das suas ideias, a consciência que produz e o exemplo que se perpetua no entendimento dos alunos, famílias e comunidades.

Para a compreensão da temática, esse texto está estruturado em três partes. A primeira, a introdução, apresenta uma reflexão a respeito do Residência Pedagógica e as relações que o programa estabelece com a cultura. A segunda, expõe uma abordagem sobre a construção da cultura docente no contexto escolar. E as considerações finais, onde se apresenta a importância do Programa RP no processo de construção desta cultura docente dentro de uma experiência vivenciada na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, enquanto coordenadora institucional do Programa entre os anos de 2018 e 2020.

A Cultura Docente

Cultura significa hábitos e capacidades adquiridos pelo homem na convivência em uma sociedade dada e envolve costumes, conhecimentos, crenças, que interferem diretamente nas práticas cotidianas desse sujeito. São múltiplas as determinações que marcam (precedem e sucedem) a construção da cultura e constituem o indivíduo. Para Marx e Engels (2014), esses indivíduos não se explicam por si mesmos, mas no conjunto das relações que estabelecem e o determinam. O que está diretamente relacionado às condições materiais, ideológicas e de produção a que estão submetidos. Com isso, participar de um programa que propicie diversas trocas e possibilidades de conhecimento da realidade escolar e da teoria apreendida é fundamental para o licenciando e futuro professor.

Saviani (2007, p. 122-123) escreve: “Cultura é o processo pelo qual o homem transforma a natureza, bem como é o resultado dessa transformação” e explicita: “No processo de autoproduzir-se, o homem produz, simultaneamente e em ação recíproca a cultura”, o que conduz a compreender que não há cultura sem o homem e não há homem sem cultura. Entende-se que a cultura se objetiva em instrumentos e ideias, mediatizados pela técnica, trata-se da relação necessária para a compreensão das relações de ensino aprendizagem nas escolas. Reside aí a importância da compreensão da cultura no seu todo e nas relações que estabelece na constituição do ser humano, em especial, em um programa que preconiza e auxilia essa construção no âmbito da formação inicial docente.

Nesse sentido, “A cultura não é uma vaga fantasia de satisfação, mas um conjunto de potenciais produzidos pela história e que trabalham subversivamente dentro dela” (EAGLETON, 2011, p. 39), trata-se de um sistema complexo que compreende uma rede de atividades, com significados compartilhados. O sujeito não é consciente de forma plena sobre esse processo, que é redefinido com a prática coletiva em função desses múltiplos fatores criados e assumidos pelo ser humano. Tem-se que [...] o homem é um ser social, que não só é sempre fígado nas malhas das relações sociais, mas sempre age, pensa, sente como um sujeito social; e isto antes ainda de tomar consciência de tal realidade ou até mesmo para dela se dar conta (KOSIK, 2002, p. 85).

Aqui, compreende-se cultura como um termo polissêmico, com uma diversidade de valores, crenças, costumes e práticas que constituem o modo de vida de uma pessoa ou de um grupo de pessoas e envolve entre outras questões a lei, a arte, a moral, os costumes, os hábitos e as capacidades adquiridas ao longo do tempo e no relacionamento com as demais pessoas e o ambiente. Para Hall (2014), os seres humanos são aquilo que lhes foi ensinado. O ser humano se constitui pelas suas vivências e pelas relações que estabelece.

Sendo um termo complexo, a palavra “cultura” pode também ser utilizada como ideologia para legitimar um determinado tipo de direcionamento político e/ou o poder (BAUMAN, 2012). Ao se estipular a cultura da escola, a cultura do museu, a cultura da fotografia, direciona-se um modo de vida de um determinado grupo de pessoas que as unem, pois essas pessoas pertencem a um determinado local ou classe, profissão e geração. A constituição dessa cultura ocorre quando as pessoas compartilham também os modos de falar, de proceder, os saberes em comum, os sistemas de valores e ainda uma autoimagem coletiva de pertença a uma determinada classe ou grupo. Ao ingressar em uma escola, o acadêmico constrói junto a outros professores, à comunidade, ao Estado, as condições de trabalho, entre outros fatores, uma dada cultura. Uma cultura que está diretamente atrelada a um

[...] estado atual, como um infinito complexo de conhecimentos científicos, de criações artísticas, de operações técnicas de fabricação de objetos, máquinas, artefatos e mil outros produtos da inteligência humana, e não sabe como “unificar” todo esse mundo de entidades subjetivas umas e objetivas, outras de modo a dar explicação coerente que una num ponto de vista esclarecedor toda essa extrema e diversificada multiplicidade (VIEIRA PINTO, 1979, p. 123-124).

A essência da cultura consiste no processo de construção, conservação e reprodução de instrumentos, ideias, técnicas, e o termo cultura passa a ser adjetivado para exprimir seus específicos e diferentes conceitos: “cultura inglesa”, “cultura ocidental” e assim por diante, como afirmou Saviani (2007). A cultura é, também, essencialmente política em função de se apresentar enquanto um terreno de disputa, das condições históricas e de um processo contínuo de resistências e dominações em nome dela. “A cultura não é unicamente aquilo que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos” (EAGLETON, 2011, p. 184). Nesse direcionamento, a cultura é “[...] ao mesmo tempo uma entidade feita pelo homem e uma entidade que faz o homem; submete-se à liberdade humana e restringe essa liberdade; relaciona-se ao ser humano em sua qualidade tanto de sujeito quanto de objeto” (BAUMAN, 2012, p. 128-129).

Aqui, destaca-se a importância do envolvimento dos acadêmicos no mundo escolar de forma permanente, cotidiana, refletindo sobre as relações que vivencia. Isso será possível apenas quando puder participar de atividades onde a escola e a universidade trabalham em conjuntos por meio de diferentes atividades que propiciem o debate e a reflexão.

Um trabalho que proporciona o licenciando compreender-se enquanto indivíduo imerso em uma série de fatores que, tratados isoladamente, não deixam transparecer a noção real do que essas relações representam. Nesse sentido, a construção da cultura profissional docente implica a obtenção de saberes que permitam relacionar teoria e prática, mas não só. Cabe também a essa formação auxiliar na conversão da teoria em situações e ações que favoreçam a humanidade de forma geral. As palavras de Konder (2009, p. 255) auxiliam a compreender essa reflexão: “Só quando se apodera das massas populares é que a teoria se converte em uma força material; mas a teoria só se apodera das massas quando as massas se apoderam da teoria”. Acredita-se que este é um dos maiores desafios da profissão docente, pois as “[...] respostas que elabora às provocações da própria existência constituem-se nos elementos que vão (ou não) permitir-lhe formar-se um sujeito ativo do seu tempo, cidadão participativo de sua sociedade” (FERREIRA, 2003, p. 31).

Isso significa compreender as relações estabelecidas e seu papel diante dessa realidade. Ferreira (2013), nesse mesmo direcionamento, destaca a importância da práxis com a indissociabilidade da teoria e da prática como fundamental para a formação do profissional, do ser humano que trabalha com a educação no intuito de compreender a realidade dentro de uma totalidade, pois, “A consciência divorciada da prática marca, no homem, a alienação” (KONDER, 2009, p. 65). Compreende-se que “A práxis, a ação histórica, exige uma consciência adequada ao que se está fazendo. Os seres humanos precisam constantemente aprender e reaprender a pensar historicamente” (KONDER, 2012, p. 62), de modo que se perceba como partícipe de uma realidade que se modifica ininterruptamente. Para tanto, é importante para todo o profissional da educação compreender as diferentes possibilidades que envolvem essa formação desvelando as diferentes verdades existentes nessa totalidade. Situação que se aprende desde a formação inicial. O exercício de refletir, de compreender as relações historicamente é essencial para a construção de uma cultura docente pautada na criticidade.

É importante, nesse sentido, a possibilidade de uma formação humana integral. Pois, só se aprende efetivamente quando o objeto de aprendizagem se transforma em uma segunda natureza (SAVIANI, 2003).

A partir dessa observação e no intuito da construção dessa cultura e de novo saber, são necessários cursos de formação, mas cursos que auxiliem na reflexão a respeito da materialidade da escola, enquanto condições de trabalho, a respeito da reorganização de tempos e espaços, de novos modelos de formação de professores, de novas relações com os conteúdos, com a cultura e com a sociedade. Cursos, estudos de texto, espaços de debate coletivo, que reflitam a respeito de elementos fundamentais da estrutura humana como a situação, a liberdade, e a consciência entre trabalho, teoria e a realidade social são essenciais, assim como essa relação da universidade e da escola de educação básica que possam trabalhar no mesmo direcionamento, com proximidade da realidade e das necessidades enfrentadas nas

escolas. Com isso, a universidade também se beneficia ao se aproximar mais da escola de educação básica com seus problemas e conquistas. Esta é uma relação de colaboração necessária. “Si queremos otra educación necesitamos otra profesión” (ENGUITA, 2014, p. 33). Se queremos outra profissão, necessitamos de uma cultura profissional do professor renovada por processos de formação inicial e continuada melhorados, com práticas de participação e controle do estado reelaboradas.

Ao acreditar que o homem produz a si mesmo a partir das condições dadas, com isso afirma-se que ele produz sua existência nas relações que estabelece com os outros, consigo e com a natureza. Por meio do Residência Pedagógica, os alunos das licenciaturas, com o direcionamento acima, têm a possibilidade de serem inseridos no mundo do trabalho e da docência, de produzirem relações, de compreenderem a cultura escolar e seus intervenientes e principalmente de refletirem a respeito dessas questões. Com isso, compreende-se que o residente tem a possibilidade de se estabelecer enquanto profissional, pois o homem, por meio de seu trabalho, das relações de produção estabelecidas que se constitui como homem e que, por conseguinte, é modificado e também modifica a natureza (MARX, ENGELS, 2014). Esse processo ocorre em função, principalmente, do efeito das ideias humanas (VIEIRA PINTO, 1979). São as ideias desenvolvidas em conjunto com as ações humanas que complexificam as relações e propiciam transformações da realidade.

De acordo com Heller (2008), ocorre uma mimese¹¹ humana. Há uma imitação pelo homem de funções e momentos, condutas e ações. É a partir dessa mimese que ocorre a assimilação de papéis que não se dá de forma mecânica simplesmente. Há uma miscelânea de tradição e moda, muitas vezes alienada quando não refletida, em conformidade com a orientação e as possibilidades da vida. Há no homem uma necessidade de modificação constante. Esse papel não esgota a totalidade do comportamento do ser humano.

Mas, na medida em que os modos de comportamento convertem-se em papéis estereotipados, as transformações se mantêm como meras aparências (sem esquecer que, como dissemos, essas transformações aparentes jamais são absolutamente aparentes, jamais absolutamente nulas). Quando papéis são múltiplos e intensamente mutáveis, a situação exige do homem uma rica e mutável explicitação de suas habilidades técnicas, de sua capacidade de manipulação (HELLER, 2008, p. 123).

Pode-se afirmar que o homem se comporta por vezes como um “camaleão”, adaptando-se e assumindo formas de acordo com a necessidade e a realidade na qual está inserido. Porém, quanto mais os homens se estereotipam nas funções e papéis que desempenham, mais passivos e obscurecidos de sua consciência de classe se tornam, menos se desenvolvem e deixam de estabelecer relações a respeito da realidade na qual estão inseridos.

¹¹ Mimese é uma reprodução da realidade que é percebida pelos sentidos (FERREIRA, 1999). O termo surge com Platão e Aristóteles como imitação e ainda emulação.

Com isso, a participação nos grupos de estudos, debates, seminários é essencial para a formação desses residentes que têm nessas reflexões subsídios para compreender e analisar a realidade em que estão inseridos por meio dos subprojetos desenvolvidos nas escolas e nas reflexões conjuntas com os preceptores das escolas campo e professores orientadores das universidades.

A materialização do RP na UNESPAR

O Programa, como política de formação de professores, está em desenvolvimento na UNESPAR, desde 2018. O Programa Residência Pedagógica pode possibilitar ao licenciando permanecer em um curso de graduação, além de estar inserido em uma escola campo para aplicação bem como desenvolvimento de um projeto de acordo com as especificidades e as realidades dos cursos de licenciatura e das escolas onde atuam. No primeiro edital do RP isso ocorreu com orientações de um professor docente vinculado à universidade e de um professor preceptor lotado em uma escola de educação básica. No caso da UNESPAR, foram oito subprojetos vinculados aos cursos de licenciatura nas áreas de letras, português, inglês, espanhol, matemática, história, pedagogia e biologia em quatro campus da instituição. Ao final do edital, que iniciou em agosto de 2018 e terminou em janeiro de 2020, tinham 231 (duzentos e trinta e um) bolsistas residentes em uma ação direta com 24 (vinte e quatro) escolas de educação básica no estado do Paraná. Estavam envolvidos ainda 28 (vinte e oito) docentes da educação básica e 20 (vinte) docentes do ensino superior, alguns como bolsistas e outros como voluntários. Durante todo o projeto alguns alunos foram substituídos em função da formatura, ou ainda questões pessoais, contabilizamos, na UNESPAR durante esses 18 meses de projeto um total de 320 bolsistas. No decorrer do projeto foram atendidas 26 escolas, duas precisaram ser trocadas: sete escolas municipais e dezenove escolas estaduais nas diversas regiões do estado: Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá e União da Vitória.

O projeto proposto pela UNESPAR preocupou-se com a relação direta entre os preceptores, residentes, professores orientados e as diversas realidades no estado do Paraná. Planejou-se atividades como construção, acompanhamento e avaliação coletivas do Projeto Institucional, com a preocupação de propiciar novas sínteses e elaborações em relação ao processo de ensino e aprendizagem, aos conhecimentos e as formações inicial e continuada. A formação de preceptoras objetivou desenvolver a reflexão em torno da profissão docente e os diversos intervenientes que participam da construção de sua cultura, como Estado, cultura local, leis e projetos, condições de trabalho e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso foi efetivado mediante eventos interdisciplinares, produções de artigos, abrangendo diferentes áreas de conhecimento e priorizando a reflexão em torno da BNCC, além de construção de jogos e atividades lúdicas como forma de auxiliar no processo de ensino aprendizagem dos estudantes da rede pública do estado do Paraná e de alguns municípios envolvidos.

O projeto também previa junto aos envolvidos proporcionar a realização de visitas técnicas e reuniões periódicas para reflexões e planejamento, com a participação dos coordenadores de cada campi, representantes dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) vinculados a Secretaria do Estado da Educação do Paraná (SEED) e as Secretarias Municipais de Educação (SMED) no caso das escolas municipais, para discussão e aprovação de questões gerais, como acompanhamento e planejamento das atividades dos residentes, eventos institucionais, estudos, regulamento do RP/UNESPAR, entre outros. Outra questão prevista no projeto para o RP pela UNESPAR foi o intercâmbio das áreas do conhecimento entre os diversos subprojetos dos campi, a fim de proporcionar espaços diferenciados de aprendizagem de conteúdos específicos, em consonância com a BNCC, proporcionando a construção de novos conhecimentos por meio da integração dos licenciandos, de todos os campi. Acreditando em uma gestão democrática o projeto vem desenvolvendo ações para discutir os encaminhamentos pedagógicos comuns ao projeto institucional da UNESPAR, após sua divulgação pela CAPES:

- A elaboração e apresentação do calendário do RP nos campi;
- O estudo dos documentos norteadores da CAPES e organização de etapas de trabalho, abertura de editais;
- Assinatura de termos de compromisso;
- Atividades integradoras com alunos e professores da educação básica;
- Elaboração de portfólio;
- Processo avaliativo dos egressos;
- Guarda de documentação entre outras.

Os grupos de estudos, que ocorreram nos âmbitos dos projetos foram espaços para o fortalecimento das ações docentes, análise de casos didáticos, elaboração de instrumentos para avaliação diagnóstica dos alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem específicas, em cada turma. Além dessas questões, foram produzidos jogos didáticos e afins, pautados na metodologia científica e rigor ortográfico. A universidade desenvolveu ações para socializar os resultados na própria universidade, em cada campi e entre outras instituições de ensino, pois propiciar o debate e a reflexão sobre o Residência Pedagógica a nível institucional e fora da instituição, envolvendo educação básica e outras instituições de ensino superior é função profícua para a formação docente com qualidade¹².

¹² Deve-se destacar, no entanto que a qualidade é necessária, embora tenha certo custo e duplo sentido, por exemplo: “Na terminologia do moderno mercado mundial, “qualidade” quer dizer “excelência” e “excelência”, “privilégio”, nunca “direito”... Em suma: os que falam sobre “qualidade do mercado” referem-se sempre à qualidade dos “incluídos” ou “integrados”, na nunca a dos “excluídos” ou “marginais”. São estas as consequências políticas do discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional.” (Gentili, 1997, p.174) Este é o discurso da eficiência e da ineficiência no mercado, tornando um algo competitivo ou não, ou seja, avalia o produto e não o processo.

O segundo sentido apresentado por Gentili (1997, p.176) é que: “Um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode

Uma das importantes ações desenvolvidas nesse contexto foi a organização, entre os dias 9 e 13 de setembro no ano de 2019, pelos membros do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e do RP da UNESPAR, um evento institucional o IV Seminário e VI Encontro Institucional do PIBID Unespar e I Seminário do RP Unespar com a temática - Formação Docente: reflexões e perspectivas na construção da identidade e da cultura profissional do professor. **Este evento** representou uma forma de reunião das licenciaturas da Unespar, tanto pelo número de participantes que agregou, ao total foram 367 inscrições de trabalhos e 982 inscrições para o evento, quanto pelas aprendizagens envolvidas nas práticas de iniciação à docência com os diferentes enfoques, possibilitando reflexões e avaliações sobre as experiências já vividas no âmbito dos programas PIBID e RP Unespar, bem como estes programas enquanto política de formação e de valorização à profissão docente.

Os eixos temáticos que foram abordados partiram de premissas importantes para a compreensão desses programas em sua relação com a prática:

1. Inclusão e diversidade em políticas de formação.
2. Residência pedagógica e estágio supervisionado: uma reflexão necessária.
3. Avaliação do Pibid/RP em políticas de formação.
4. Currículo e interdisciplinaridade.
5. BNCC e a formação de professores.
6. Docência na universidade e a formação de professores.
7. Docência na escola e a formação de professores.
8. Práticas pedagógicas de Iniciação à Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
9. Práticas pedagógicas de Iniciação à Docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
10. Educação e tecnologias.

O evento foi organizado em formato eletrônico, semipresencial, alternando encontros presenciais com atividades à distância o que democratiza a participação dos discentes do Pibid e RP Unespar bem como dos docentes do Ensino Superior e da Educação Básica, uma vez que não onera em custos para inscrição e flexibiliza os horários para participação e discussão com os convidados. Além disso, cumpriu o objetivo principal de um evento que é a atualização e o envolvimento dos participantes com diferentes perspectivas no âmbito da iniciação à docência e formação continuada, favorecendo o contato com pessoas envolvidas na área de atuação para trocas de experiência e aprendizagens. Esse foi um formato que permitiu para a universidade, na época em função de sua organização e da falta de verba para o desenvolvimento de um

existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação e a segmentação social. Claro que isto não supõe "baixar o nível de todos". Supõe, pelo contrário, "elevá-lo", transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta. A escola pública é o espaço onde se exercita este direito, não o mercado." Em suma a qualidade deve ser oferecida a todas as pessoas, sem distinção, e da mesma forma.

evento presencial desse porte, a divulgação dos impactos do Pibid e RP Unespar nas escolas parceiras e favoreceu a participação expressiva das escolas onde os licenciandos atuaram, pois ampliou a possibilidade em agregar a comunidade escolar no evento.

Dentre as atividades realizadas no evento destacam-se rodas de conversa, apresentação de resultados de trabalho e oficinas temáticas, webpalestras, a fim de incrementar a participação de docentes e discentes da universidade e da educação básica. O encerramento do evento se deu com o Dia do PIBID e do RP Unespar nos *campi*. Neste dia, os pibidianos e residentes, junto aos seus coordenadores e supervisores, apresentaram materiais didáticos, promoveram as rodas de conversa, fizeram apresentações culturais e apresentaram trabalhos em formato de banner para a comunidade universitária. O evento foi um convite à reflexão, avaliação e disseminação de novos conhecimentos em relação à iniciação à docência e formação continuada.

O envolvimento com as secretarias de educação do estado e dos municípios também foi fundamental para o debate e construção de uma nova cultura docente no estado do Paraná. Dentre as ações realizadas pode-se destacar a participação no Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Paraná. O Fórum é composto por um colegiado de professores representantes das instituições públicas educacionais do estado.

De acordo com o Art. 1º, do Regimento do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Paraná, as Instituições que têm assento no Fórum são: Secretaria de Estado da Educação – SEED, Instituições de Ensino Superior – IES, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná - APP, Ministério da Educação – MEC, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, Conselho Estadual de Educação – CEE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI, Representantes dos sindicatos municipais dos profissionais da educação e coordenadores nas IES da Universidade Aberta do Brasil.

Dentre diversas atribuições, o referido Fórum tem como direcionamento de trabalho construir uma proposta de Política de Estado para a formação de professores no intuito de garantir a integração efetiva entre a Educação Superior e a Educação Básica no que tange a construção de ações direcionadas para a formação inicial e continuada de professores no Estado do Paraná. Cabe ressaltar que o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente no Estado do Paraná é um órgão criado pela portaria SED nº 19 de 12 de agosto de 2009, em conformidade ao Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Portaria do Ministério da Educação nº 833 de 16 de setembro de 2009.

Outro ponto importante a ser levado em consideração a partir da formação proporcionada em diferentes momentos do RP é a contribuição para a formação prática das

professoras das redes estadual e municipal a partir da organização e aplicação de práticas de organização do trabalho docente. Também oferece uma formação docente continuada com um diferencial: a sazonalidade de estudos e organização de práticas pedagógicas reflexivas com um tempo exclusivo para tal, com muito mais tempo que habitualmente as professoras têm oportunidade de fazê-lo mesmo estando em serviço. Este fator é um indicador de qualidade da capacitação continuada ofertada em programas como PIBID e RP, fato que gera maior segurança na construção das aprendizagens profissionais continuada. Este processo oportuniza a potencialização e valorização do aperfeiçoamento desses professores por meio de práticas que estabelecem uma relação consistente e de qualidade entre a teoria e a prática docente em serviço.

A universidade buscou não só em eventos, em participações das discussões políticas educacionais do estado, mas em todos os aspectos dos trabalhos desenvolvidos no edital de 2018 a 2020, seguir os princípios da iniciação à docência e da qualificação profissional dos licenciandos. Essa relação entre universidade e educação básica propicia a vivência de experiências do processo de ensino e aprendizagem nas escolas e auxilia o licenciando na construção de seu fazer pedagógico em consonância com a teoria analisada e debatida nas universidades. Por consequência, a cultura docente é construída a partir de elementos mais ricos com reflexões e experiências que um licenciando não participe do programa não tem acesso. No programa, a participação no projeto permite aliar teoria e prática, senso comum e conhecimento científico, que ocorrem concomitantemente nas diversas esferas da educação.

O Residência Pedagógica, na UNESPAR, oportuniza, dentre residentes, preceptores e professores orientadores um espaço para a reflexão de políticas educacionais, em especial as de formação de professores e suas relações com a prática cotidiana nas escolas. Questões como investimentos governamentais, Base Nacional Comum Curricular, tempos e espaços de aprendizagem, inclusão escolar, os espaços para as licenciaturas, avaliação, diversidade, estágio são parte das questões refletidas no âmbito dos subprojetos. No conjunto de ações desenvolvidas que corroboram para a construção da cultura docente foram previstos grupos de estudo, planejamentos, acompanhamento direto das práticas, vistas técnicas, participação em eventos, trocas de experiências, dentre outras. Todas, práticas que oportunizam uma formação crítica de um pesquisador comprometido com a educação. Ao conhecer a realidade e o cotidiano do trabalho escolar, sempre com apoio dos docentes orientadores e dos preceptores, o residente compreende não só os procedimentos didáticos, mas as dinâmicas de trabalho das escolas e as lutas que enfrentam. O licenciando participe do projeto tem contato e reflete ainda sobre a legislação e políticas educacionais, em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em mantenedoras estaduais, ou municipais, conforme a especificidade de cada subprojeto desenvolvido em conjunto com professores do ensino superior, professores e gestores da educação básica e alunos das licenciaturas.

Com isso, o residente poderá inclusive ter disposição e vontade de conhecer e aprofundar seus conhecimentos, onde

[...] na situação descobrem-se dois polos: natureza e cultura; na liberdade, adesão (responsabilidade) e opção (criatividade); na consciência, irreflexão e reflexão. [...] Com efeito, o homem é natureza, mas natureza modificada (cultura); e é cultura, mas cultura condicionada por algo previamente dado (natureza). Em relação à liberdade, sabe-se que optar é sempre, em sentido próprio arriscar, lançar-se no vazio; implica, portanto, uma dimensão de novidade, criatividade, originalidade, espontaneidade; mas para escolher, o homem assume a sua escolha, engaja-se nela, o que quer dizer que ele é responsável pela sua decisão (SAVIANI, 2008, p. 65).

O programa auxilia na construção da cultura docente no sentido de proporcionar essas experiências diferenciadas e refletidas, estudos dirigidos, troca de informações e vivências para além dos muros da universidade. A integração dos residentes à realidade escolar se dá de forma mais profunda e crítica com a mediação do olhar atento dos professores orientadores e preceptores. Para esses a participação dos residentes no programa além de desenvolver uma cultura docente crítica, auxilia no interesse e na permanência do estudante na universidade.

Investir em formação de professores é questão essencial para a construção de uma cultura docente que proporcione uma educação pública de qualidade em alguns dos aspectos que podem ser pensados e mais tarde ampliados como a seguir:

- Aproximação da universidade com a escola de educação básica;
- Participação em eventos de iniciação científica e iniciação à docência;
- Recursos financeiros para produção de materiais didáticos;
- Desenvolvimento de atividades multidisciplinares e trocas de experiências;
- Contribuição para a formação prática de professores da educação básica;
- Estágios curriculares repensados.

Considerações

Cada profissão constrói sua cultura e com ela uma linguagem própria, um modo de tratar assuntos e situações peculiares que interfere na sociedade e recebe a sua interferência. O residente também está inserido em uma dada sociedade, um ambiente cultural que desenvolve direcionamentos relacionados a uma série de questões recebendo suas interferências e nele interferindo.

No cotidiano, cabe ao residente conviver com a diversidade dessas práticas, as políticas e os relacionamentos nas instâncias diferentes da sua, como a universidade, as mantenedoras das escolas, as instituições de saúde, de justiça, ONGs, e empresas que, por vezes, atuam nas escolas, entre outras questões. Tudo isso interfere diretamente na construção da cultura, visto que essa não pode ser explicada isoladamente, pois está entrelaçada a relações dinâmicas e constantes que, por sua vez, remontam à necessidade de concebê-las na sua

totalidade, já que se compõem pela multiplicidade de relações, interações, conflitos, contradições e ligações. Essas relações constroem uma experiência social, e a sociedade interfere na constituição das culturas individuais, sem definir cada sujeito, pois esse também interfere e constrói a sua individualidade, que é modelada e remodelada a todo instante em uma relação mútua.

A melhoria da qualidade educativa se dá também por meio da construção de uma cultura docente consoante e coerente com a realidade das escolas públicas brasileiras e a compreensão e preparo para o enfrentamento dos desafios pelos quais professores e alunos têm passado, daí a importância da vivência e reflexões propiciadas pelo programa Residência Pedagógica. São reflexões realizadas sobre novas práticas, possibilidades e compreensões teóricas em que universidade e professores da educação básica têm a oportunidade de analisar os meandros da educação. Analisar também a situação das escolas e do processo de ensino aprendizagem em suas áreas, por meio de inúmeras trocas, encaminhamentos didáticos, grupos de estudos em um trabalho sistematizado e constante aliando teoria e prática como possibilidade de compreensão e ação. Vivenciar uma dada cultura abarca debater com seus pares, refletir sobre este fenômeno na coletividade, tomar decisões e estipular estratégias de ação.

Além do compromisso com os objetivos do programa Residência Pedagógica, na UNESPAR, de formação inicial com qualidade, a inserção no cotidiano das escolas e o envolvimento de professores da educação básica possibilitam uma formação no espaço onde esses alunos de licenciatura atuarão futuramente. Com isso, a construção de uma cultura docente junto aos residentes participantes do RP ocorre com uma qualidade maior ao relacionar teorias estudadas às práticas vivenciadas relacionadas ao cotidiano escolar. O Programa propicia aproximação e diálogo com a realidade que por vezes, sem o acesso a esse tipo de programa, fica distante das academias. Além disso, o projeto auxilia na reflexão a respeito das práticas, teorias e estratégias a serem desenvolvidas proporcionando momentos de trocas entre diferentes licenciaturas que percebem a educação de forma muito própria através de fóruns, debates, exposições, comunicações, palestras, construção de jogos e gincanas. Mobilizar acadêmicos em torno de um objetivo comum é compreender da melhor forma a educação para interferir e transformar as diversas realidades. Esse é o primeiro passo para a formação de um intelectual comprometido com as mudanças sociais. O movimento de analisar as várias dimensões do objeto do conhecimento proporciona a construção de um profissional completo, consciente de seu papel que não é apenas social, ou pedagógico, mas é acima de tudo político.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- ENGUITA, Mariano. El incierto porvenir de una institución exhausta. IN: CARABANA, J. ENGUITA, M. GUAITA, C. **Mañana, la educacion**. Claves de Razon Práctica, nº 222, mai/jun. 2014.
- FERREIRA, Nauna Syria Carapeto Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, N.S. C. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____, (org). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2013a.
- GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão – Crítica ao neoliberalismo em educação**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- IANNI, Octávio. **Dialética e capitalismo**. 3ª Ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Ed Vozes, 1988.
- KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- _____. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MARX, Karl. **O capital** – v. 1. 1996 a. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.
- _____. **O capital**. – v. 2. 1996 b. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-2.pdf. Acesso em 20 mar. 2019.
- PARANÁ. **Regimento do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Paraná**. Curitiba: SEED, 2009.
- SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica**. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- _____. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 10 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2008.
- VIEIRA PINTO, Alvaro Vieira. Teoria da Cultura. IN: VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Biografia Resumida

Roberta Ravaglio Gagno: É doutora em Políticas e Gestão da Educação pelo programa de pós-graduação da UTP-PR. Possui mestrado em Políticas e Gestão pela mesma instituição. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná, pós-graduação em Sociologia Política pela UFPR e em Ensino Religioso pela PUC-PR. Atualmente é professora na Universidade Estadual do Paraná – Campus I – EMBAP, atuando nos seguintes temas: formação de professores, gestão da educação e cultura docente.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6889530115746889>

e-mail: roberta.ravaglio@ies.unespar.edu.br