

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO: ROMPENDO A DICOTOMIA TEORIA/PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

THE PEDAGOGICAL RESIDENCY OF THE
FEDERAL UNIVERSITY OF SÃO PAULO:
BREAKING THE THEORY / PRACTICE
DICHOTOMY IN TEACHER EDUCATION

Edna Martins **1**
Vanessa Dias Moretti **2**

Resumo: O estágio curricular é um dos fatores de grande influência na formação de professores diante do desafio de articulação entre a teoria e prática pedagógica. Nesse sentido, esse trabalho apresenta e analisa a experiência do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de São Paulo, iniciado em 2009 como modelo especial e obrigatório de estágio curricular. A partir da apresentação de princípios e modo de funcionamento do PRP, o texto analisa, por meio de metodologia qualitativa, registros de cadernos de campo e relatórios de residentes nos últimos dez anos em busca de indícios acerca de sua avaliação. Os resultados reforçam os aspectos inovadores da experiência e sua potencialidade para superar a dicotomia teoria/prática e oportunizar aos licenciandos uma maior aproximação com a realidade da escola pública brasileira.

Palavras-chave: Estágio. Formação de professores. Residência pedagógica. Teoria e prática.

Abstract: The curricular internship is one of the factors of great influence in the teachers' education facing the challenge of articulation between the theory and pedagogical practice. In this sense, this work presents and analyzes the experience of the Pedagogical Residency Program (PRP) of the Federal University of São Paulo, started in 2009 as a special and required model of the curricular internship. From the presentation of principles and the way PRP works, the text analyzes, through a qualitative methodology, records of field notes and reports of residents in the last ten years in search of clues about their evaluation. The results reinforce the innovation of the experience and its potentiality to overcome the theory/practice dichotomy and to offer the students a greater approximation with the reality of the Brazilian public school.

Keywords: Internship. Teachers' education. Pedagogical residency. Theory and practice.

Professora associada do Programa de Pós graduação em **1**
Educação da Universidade Federal de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1795407379797629>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2795-1503>.
E-mail: edna.martins@unifesp.br

Professora associada do Programa de Pós graduação em **2**
Educação da Universidade Federal de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0324707549177305>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2435-5773>.
E-mail: vanessa.moretti@unifesp.br

Introdução

Há algumas décadas autores têm levantado a questão da unidade teoria/prática na formação inicial de professores. Os estudos de Pimenta (1995; 2013) apontam que desde a década de 1930, com o modelo das escolas Normais e Institutos de Educação, as atividades de estágio sempre se fizeram necessárias como elemento formador, embora o trabalho docente tenha se modificado ao longo do tempo. Segundo pesquisas históricas, foi somente na década de 80 que surgiram estudos que ao mesmo tempo em que apontavam a necessidade de revisão das práticas burocráticas em que se inseriam as atividades de estágio, também ressaltavam a importância da unidade teoria e prática na formação de educadores.

De acordo com Gatti (2010) o ano de 2006 significa um marco para compreendermos as últimas mudanças nos cursos de formação de professores para os anos iniciais, pois foi nesse ano que o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas aos cursos de graduação em Pedagogia, com a proposta de licenciatura, com atribuições como formação para a docência em educação infantil e nos iniciais do ensino fundamental, para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

Segundo a autora, a complexa grade curricular dos cursos de Pedagogia, elaborada a partir de tal resolução, além de incidir sobre a carga horária das licenciaturas, teve forte impacto na vida do estudante já que considera-se que para a formação do professor, “em mais de dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, é necessário cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º” (GATTI, 2010, p.135). Nessa perspectiva, ressalta-se a importância das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, para que os cursos de Pedagogia possam repensar experiências de estágio curricular, já que metas e estratégias apresentadas por esse documento impactam fundamentalmente na implementação da política nacional de formação de educadores em todo território nacional.

A organização dos cursos de formação de professores para a educação básica, embora seja desenhada a partir de diretrizes legais, continua sendo analisada de forma crítica por autores como Pimenta (2013), Lima e Pimenta (2006), Roldão (2017), Gatti (2014) e Tardif (2002) que reforçam a importância da unidade entre teoria e prática nos processos de formação inicial de educadores, constatando a grande distância que separa o que se aprende nos bancos das universidades e a realidade vivenciada pelos professores quando se deparam com o contexto da escola pública e o trabalho profissional cotidiano na árdua tarefa de ensinar crianças a ler e escrever.

Gatti (2014) assinala que na atualidade tem havido iniciativas de estágios diferenciados no que concerne o trabalho formativo no campo dos cursos de licenciatura. A pesquisadora afirma que tem observado algumas raras experiências em universidades públicas, comunitárias ou filantrópicas, de propostas que visem a “transformação dos estágios curriculares para a docência em atividade mais bem planejada e orientada, com perspectivas inovadoras[...]” (p. 203). Tais propostas têm sinalizado a importância de envolver estagiários em processos de formação mais críticos e reflexivos, com intervenções didáticas por meio de inserção inicial em salas de aula e discussões com seus professores e/ou supervisores.

Embora, tais iniciativas visem contribuir com a aproximação entre teoria e prática, há que se considerar que a maioria dos estágios no campo da formação de professores ainda se assenta em atividades reducionistas que privilegiam abordagens instrumentais nas quais há raros espaços de reflexão e crítica, explicitando as fragilidades dos currículos das universidades que se assentam num mosaico fragmentado de disciplinas, sem muita relação com a escola pública e a realidade da prática docente. Nesse sentido:

[...] a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. [...] A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas

escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 9,10).

Buscando romper com as barreiras reducionistas e tecnicistas dos estágios, apontados por Pimenta (2013), nos quais futuros professores apenas observam o cotidiano escolar, reproduzindo os modelos e práticas pedagógicas exibidos na escola, é que o curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp decidiu implementar, a partir de 2009, um Programa de Residência Pedagógica (PRP), como estágio curricular obrigatório. Tal proposta se assenta na premissa de que a atividade de estágio pode ser um espaço em que a unidade teoria e prática se faça presente, com potencial para que estudantes possam pensar e repensar a práxis educativa, além de desenvolver um olhar cuidadoso de pesquisador num processo contínuo de construção e ampliação do conhecimento pedagógico.

Nessa direção, esse artigo tem o objetivo de apresentar brevemente as bases fundamentais, elementos e processos dessa experiência bem como, por meio de metodologia qualitativa, analisar registros de cadernos de campo e relatórios de estudantes que participaram do Programa de Residência Pedagógica (PRP) desde a sua origem.

O programa de residência pedagógica da unifesp e o programa do edital 6/2018 da Capes

A experiência realizada no Programa de Residência Pedagógica (PRP), objeto desse trabalho, se diferencia de outras propostas de estágio em formação de professores ofertadas nas últimas décadas no Brasil. Sobre essa questão é elementar ressaltar que no começo de 2018 os cursos de licenciaturas depararam-se com o Edital Capes nº 6/2018 - Residência Pedagógica, da Diretoria de Educação Básica da Capes com o objetivo de: “inaugurar uma nova fase de formação dos professores”. Tal edital, tinha como alicerce a política nacional de formação de professores, e, idealizava “reforçar e induzir a prática profissional dos alunos da licenciatura [...]”. A notícia desse movimento da Capes, colocou para os professores que atuavam desde 2009 no PRP da Universidade Federal de São Paulo a necessidade de reforçar as diferenças entre os dois Programas, demonstrando de forma mais contundente e sistemática a experiência desenvolvida junto ao Curso de Pedagogia dessa instituição, fruto de diferentes publicações de cunho acadêmico (GIGLIO, 2010; GIGLIO e LUGLI, 2013; MORETTI, 2011; MARTINS, 2012; POLADIAN, 2014; MORETTI e MARTINS, 2015).

Antes do lançamento do referido edital (Capes nº 6/2018), a partir de iniciativa desenvolvida pela Diretoria de Educação Básica da Capes, ocorreu o *Seminário Residência Pedagógica: experiências e desafios*¹ no qual o programa de Residência Pedagógica (PRP) da Unifesp foi convidado a participar. Avaliando, naquele momento, a responsabilidade social em compartilhar a experiência de modelo diferenciado de estágio trabalhado nos últimos dez anos e considerando-o como bem sucedido, o convite foi aceito apesar do entendimento da equipe responsável pelo PRP de que o modelo de estágio a ser incentivado pelo governo federal e adotado por políticas públicas de formação de professores deveria ser fruto de um amplo e democrático diálogo tanto com as instituições formadoras por meio da representação de educadores e pesquisadores que atuam nesse campo, quanto com as associações representativas de práticas e pesquisas sobre a formação de professores.

O edital Capes nº 6/2018 publicado em seguida foi recebido pelos professores do PRP com alguma surpresa e criticidade, uma vez que muitos termos do PRP foram incluídos no texto, no entanto, com sentidos bastante diversos, levando a questionamentos sobre sua forma de construção e execução, além de produzir reflexões sobre como modelos de estágios incentivados pelo governo federal e adotados por políticas públicas de formação de professores poderiam ser implantados sem o necessário e democrático diálogo com as instituições

¹ Maiores informações sobre o evento em <http://www.capes.gov.br/seminario-residencia-pedagogica/home-seminario-residencia-pedagogica>.

formadoras, pesquisadores da educação e, com as associações representativas de práticas e pesquisas sobre a formação de professores. Considerando a necessidade do diálogo e da explicitação de princípios e pressupostos que regem as práticas de formação docente adotadas, apresentamos a experiência do PRP do Departamento de Educação da Unifesp no seminário promovido pela Capes e, de forma complementar, organizamos o I Seminário de Residência Pedagógica da Unifesp, que ocorreu em maio de 2018 e que teve por objetivo apontar convergências e distanciamentos entre a experiência do PRP e a proposta da Capes, bem como divulgar práticas pedagógicas desenvolvidas por estudantes, professores e preceptores junto às escolas parceiras do PRP.

Em relação aos desafios de pensarmos modelos para a formação de professores, concordamos com Roldão (2017) sobre o fato de que

Não parece hoje fácil - nem adequado - privilegiar um modelo de formação, frente à complexidade de questões que se colocam à formação de professores, num tempo de acentuada mudança, que impacta a natureza e as exigências do serviço prestado pelo profissional de ensino e pela instituição educativa. Importa, pois, discutir os pressupostos e desideratos que deverão configurar a formação docente (ROLDÃO, 2017, p.193).

É com esse desafio que se constituiu o Programa de Residência Pedagógica (PRP), como modelo de estágio no curso de Pedagogia da Unifesp a partir de 2009. Embora a ideia de um estágio diferenciado já fosse contemplada nas primeiras versões do Plano do Curso de Pedagogia que teve início em 2006, elaborado por um pequeno grupo de docentes, foi somente a partir do primeiro semestre de 2009 que os primeiros estudantes, então no terceiro ano da primeira turma do curso, foram para as escolas e passaram a experimentar a imersão na realidade escolar proposta pelo PRP.

Inicialmente a estrutura do PRP contemplou a demanda de 300 horas (BRASIL, 2006), sendo ampliada posteriormente para 400 horas em atendimento à Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015). Em coerência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) que indicavam o “Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição” (BRASIL, 2006, art. 7º), o PRP organizou-se considerando as modalidades de docência no Ensino Fundamental (RPEF) e na Educação Infantil (RPEI), a Gestão Educacional (RPGE) e a Educação de Jovens e Adultos (RPEJA). Atualmente, temos a seguinte distribuição de horas por modalidade de Residência Pedagógica: RPEF (135 horas); RPEI (135 horas); RPGE (65 horas) e RPEJA (65 horas). Segundo Giglio e Lugli (2013), a base teórica que fundamentou uma proposição inicial do PRP inspirou-se:

[...] na Pedagogia da Alternância, produzindo uma metodologia para a formação prática em estreito vínculo com as escolas públicas de educação básica do Município de Guarulhos-SP. Esta metodologia confronta questões que envolvem as instituições formadoras – universidade e escolas – em seus aspectos mais tensos, interrogando nossos discursos sobre o conceito de excelência na formação inicial de professores, o diálogo com as políticas educacionais e nossas capacidades para partilhar e produzir conhecimentos com as escolas a partir dos contextos plurais presentes nelas (GIGLIO; LUGLI, 2013, p. 63).

Assim, o princípio fundamental que ancorou a proposta do PRP foi a compreensão da escola como lócus de aprendizagem do professor (CANÁRIO, 1998), de forma complementar, à opção por formar professores na e para a escola pública. Desta forma:

As atividades de Residência foram concebidas para constituir uma ação de formação inicial dos futuros profissionais e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação continuada dos profissionais de ensino das escolas envolvidas (UNIFESP, 2014, p.11, grifos no original).

Para dar conta desse princípio, o PRP estruturou-se na tríade entre Universidade (na figura do professor preceptor), escola (na figura do professor-formador) e estudante da graduação (chamado residente). É nesse espaço de parcerias que a Residência Pedagógica na Unifesp tem se constituído como contexto de aprendizagem para todos os sujeitos envolvidos. Segundo Moretti e Martins (2015, p. 399), o termo preceptor vincula-se com a ideia de mentor, instrutor e assim como na residência em medicina, o preceptor da residência pedagógica tem a função primordial de dar orientação e suporte ao graduando em sua experiência de estágio de modo que sua mediação, como “parceiro mais capaz” (VYGOTSKY, 2002), favoreça a aprendizagem da docência durante o seu processo de formação visando, sobretudo, ao bom exercício da profissão docente.

Em seu início, o programa enfrentou muitas dificuldades, especialmente o desafio de estabelecer uma relação de confiança e proximidade entre escola e Universidade. Tal desafio se configurou nos encontros e desencontros cotidianos entre estudantes, professores da Unifesp e das escolas parceiras. Passo a passo, tal problemática tem sido dirimida por meio da presença dos professores preceptores na escola e da abertura das portas da Universidade para os profissionais da escola em eventos, cursos de extensão e reuniões de formação continuada.

No caso da Residência Pedagógica da Unifesp, propõe-se que os residentes realizem um estágio de imersão cotidiana na escola durante aproximadamente um mês, acompanhando o horário de permanência do professor na instituição. Durante esse período, além de colaborar com o professor em sala de aula dentro de suas possibilidades de aprendiz, o estudante também o acompanha em diferentes atividades, tais como reuniões de planejamento, Hora-Atividade H.A.², reuniões de pais, avaliações de alunos e conselhos de classe. Outro elemento relevante que potencializa uma aprendizagem sobre a docência é a experiência de regência que parte da elaboração de um Plano de Ação Pedagógica (PAP) definido de forma colaborativa entre residente, professor-formador (escola) e professor-preceptor (Unifesp).

Diferentemente da proposta do Edital Capes nº 6/2018, no PRP da Unifesp cada professor-formador na escola recebe um único estudante por período de imersão, além disso, todos os graduandos em Pedagogia devem passar pelo PRP como forma de estágio não remunerado e obrigatório. Esse foi um dos pontos cruciais para que em 2018, tenhamos optado por não participar naquele momento do referido edital da CAPES. Compreendemos que teríamos dois modelos diferentes de Residência Pedagógica coexistido: um obrigatório e não remunerado e outro optativo e remunerado, mas que deveria ser validado tal como o primeiro. Uma vez que não havia a indicação de vagas para todos os estudantes no modelo governamental, optamos naquele momento por aguardar e buscarmos melhor compreender as possibilidades de aproximação.

É importante ressaltar que o funcionamento do PRP implica o envolvimento de grande parte dos professores do curso de pedagogia. Não há professores especificamente contratados para fins de supervisão de estágio (Residência Pedagógica). Atualmente o departamento de Educação da Unifesp conta com 40 professores e, todos participam do referido Programa, trabalhando na supervisão de grupos de estudantes residentes em parceria com a escolas.

A estrutura e funcionamento do Programa de Residência Pedagógica

A estrutura do PRP conta com quatro coordenações de modalidade (Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e Gestão) com mandato de um ano e, uma coordenação geral com mandato de dois anos que coordena as demandas gerais do Programa. Essa rotatividade visa não sobrecarregar por tempo ampliado um mesmo docente e possibilitar que todos os

2 H.A - Hora-Atividade “é um tempo de trabalho coletivo dos educadores na escola, com a presença da direção, coordenação e professores”.

preceptores possam se apropriar das ações envolvidas na organização e condução do PRP. As coordenações trabalham auxiliando os estudantes e professores no contato com escolas parceiras, em orientações de matrículas e em outras questões que podem surgir no decorrer do processo de imersão nas escolas-campo. Para abordarmos a forma de funcionamento do programa optamos, para os fins desse artigo, em focar as modalidades de Residência Pedagógica em docência na Educação Infantil (RPEI) e no Ensino Fundamental (RPEF).

As modalidades de Residência Pedagógica são ofertadas aos estudantes a partir do quinto semestre, ou seja, no terceiro ano do curso de Pedagogia. Como toda unidade curricular obrigatória, as modalidades de Residência possuem ementas e planos de trabalho específicos que, neste caso, estabelecem orientações para o funcionamento do estágio nas escolas. A ementa da RP de Ensino Fundamental enfatiza a:

Formação do pedagogo comprometido com a escola pública e sua democratização e com a qualidade do ensino que se oferece. Aproximação dos graduandos à realidade escolar e campo de ação profissional docente, para conhecer e refletir sobre as dinâmicas institucionais e educativas. Reflexão teoricamente fundamentada sobre as dinâmicas e práticas pedagógicas que têm lugar na educação escolar, especificamente no 1o segmento do Ensino Fundamental. Compreensão dos atuais desafios educacionais e busca de soluções para questões que influem na qualidade da educação oferecida. Compreensão e uso de instrumentos de pesquisa de abordagem qualitativa (PPC DE PEDAGOGIA, 2018, p.85).

A primeira ação para a organização do semestre letivo em Residência Pedagógica é o levantamento, no semestre anterior, das vagas a serem oferecidas por cada uma das escolas parceiras. Partindo do princípio de que a adesão dos professores das escolas parceiras ao PRP é voluntária, essa nem sempre é uma tarefa fácil, considerada a relativa rotatividade de professores que chegam às escolas sem conhecer o PRP, o que demanda a cada início de ano, uma retomada de combinados presentes nos Acordos de Cooperação estabelecidos entre Universidade, unidades escolares e redes de ensino. Uma vez que a parceria entre a Unifesp e a escola é o ponto crucial do PRP, as coordenações de modalidade, juntamente com a coordenação geral, têm papel essencial nesse processo ao participarem de reuniões com professores e coordenações pedagógicas, buscando compreender as necessidades e a avaliação das escolas-campo acerca do programa.

Em relação à entrada dos alunos no Programa, ao final de cada ano são divulgados os períodos de imersão do ano seguinte, de modo que os estudantes possam realizar uma melhor programação do semestre letivo, já que muitos são trabalhadores. Em geral, nas modalidades de Residência em Educação Infantil e de Ensino Fundamental, trabalhamos com dois períodos de imersão por semestre que duram em torno de um mês cada um. Nessas modalidades de ensino, o estudante faz uma imersão diária na escola-campo por um período de cinco horas aproximadamente, acompanhando o tempo de permanência do professor-formador que o recebe em sua sala de aula e o acompanha no cotidiano da instituição.

Com as vagas definidas é divulgado o cronograma para a inscrição no sistema de pré-matrícula que ocorre virtualmente e a prioridade nas escolhas das escolas/períodos dá-se por ordem de acesso dos estudantes. Nesse sistema não há a indicação de professor-formador ou de preceptores. Terminado o processo de pré-matrícula temos um dia de confirmação presencial na vaga selecionada. Em geral, esse momento presencial ocorre próximo ao início do semestre letivo e é importante uma vez que, entre um semestre e outro, pode haver mudanças na vida pessoal dos estudantes que os impeçam de dar continuidade à RP da forma prevista.

Finalizadas as inscrições, os nomes dos estudantes e seus respectivos grupos são encaminhados para os coordenadores de modalidades que fazem as distribuições dos grupos por preceptores. A partir daí o contato com os residentes é feito pelo preceptor que encaminha aos estudantes um cronograma de trabalho, com datas de reuniões e textos preparatórios para imersão. Antes da entrada em campo, os estudantes passam por reuniões de orientação

em que são passadas informações sobre o processo de imersão na escola e as supervisões na Universidade. Questões teóricas e de ordem prática são amplamente discutidas nessas ocasiões. Além disso, em ambas as modalidades (educação infantil e ensino fundamental) há uma ampla discussão sobre objetivos que se fundamentam no conhecimento e análise da estrutura, dos modos de funcionamento e gestão, assim como das concepções e práticas educativas ocorridas nas escolas. Também são discutidos os objetivos gerais do Programa que perpassam pela seleção e progressão de aprendizagens, conteúdos, metodologias, elaboração e desenvolvimento de ações pedagógicas, assim como a avaliação dessas ações em colaboração com os professores-formadores.

Nesses encontros de supervisão que ocorrem antes mesmo do residente entrar em campo, engendram-se meios de organizar articulações entre a teoria discutida na Universidade e as práticas pedagógicas que são observadas no contexto escolar. Os estudantes são orientados para a utilização de técnicas e ferramentas de pesquisa no que se refere às observações e vivências na realidade escolar, desenvolvendo análises crítico-reflexivas sobre a instituição na qual está inserido e nas suas relações estabelecidas com educadores, crianças, famílias e a comunidade local.

Em busca da superação da dicotomia teoria/prática os estudantes são orientados antes, durante e após o processo de imersão por meio de leituras, discussões e reflexões sobre a realidade escolar, o trabalho educativo, gestão do currículo, especificidades das turmas e contexto socioeconômico das escolas. De forma complementar, os residentes também são preparados para o respeito aos horários de entrada e saída das escolas, as participações em reuniões de professores das escolas campo e, sobre a postura esperada de um estagiário na escola.

Algumas ideias sobre como o estudante pode contribuir para o desenvolvimento de ações pedagógicas pontuais nas escolas-campo também são discutidas nesses primeiros momentos que antecedem a imersão, além de questões formais como o preenchimento de fichas, termos de compromisso, dentre outros. Os estudantes são encorajados a desenvolver ações pontuais na escola, junto às turmas em que estão inseridos e, a buscarem uma aproximação com as crianças e professores no sentido de romper com a fragmentação entre a teoria que aprendem na universidade e a prática pedagógica desenvolvida cotidianamente na escola pública. Por fim, os estudantes são orientados acerca dos instrumentos e do processo de avaliação que ocorre de forma contínua e sistemática durante o período de imersão.

Metodologia: análise dos cadernos de campo e relatórios dos estudantes

Nas duas modalidades abordadas nesse texto (Educação Infantil e Ensino Fundamental), os estudantes elaboram um “caderno de campo” o qual, além das atividades cotidianas, deve conter o registro sistemático de análises crítico-reflexivas acerca do contexto escolar e das práticas educativas, com vistas a sua própria compreensão acerca da realidade escolar. Assim, tal instrumento é essencial no processo de formação dos residentes ao apresentar elementos disparadores de trocas, discussões e reflexões formativas nos momentos de supervisão em grupo, coordenados pelo professor preceptor.

Os cadernos de campo seguem diferentes formatos dependendo da opção do professor preceptor. Há os que optam pelo caderno em papel no qual os registros e as observações são organizadas diariamente, de forma manuscrita. No entanto, com o passar do tempo, foram sendo construídas outras opções como cadernos enviados semanalmente por mensagens eletrônicas ou ainda, o uso de um blog para a construção coletiva e *online*, de um caderno de campo que integre todos os registros de observação sobre a imersão e as vivências dos estudantes na escola.

Ressalta-se que tal blog ou caderno de campo *online* consiste em uma ferramenta virtual de uso e acesso restrito a alunos e professores preceptores, de determinado grupo de preceptoria. Nenhuma outra pessoa de fora do grupo pode participar ou acessar os documentos contidos nessa ferramenta, garantindo o sigilo das informações sobre a escola-campo e as

questões cotidianas que são discutidas e armazenadas neste local.

Ao término da imersão na escola, os estudantes produzem em pequenos grupos, um relatório final no qual espera-se que conste uma contextualização da escola e das turmas nas quais ocorreram a imersão; caracterização social e cultural da comunidade escolar; aspectos específicos das relações profissionais na escola; análise dos aspectos pedagógicos da rotina escolar e da gestão do currículo; discussão fundamentada teoricamente de temas emergentes durante o período de imersão (UNIFESP, 2014).

Neste relato de experiência nos dedicamos a analisar registros de diário de campo online e relatórios finais de grupos de residentes da modalidade de Educação Infantil e Ensino fundamental, com o objetivo de compreender como os estudantes significam as suas participações na Residência Pedagógica, a fim de melhor apresentar como se dá a realização deste Programa. A fim de garantir o anonimato dos estudantes, os nomes apresentados são fictícios.

O significado do PRP para os residentes e o Plano de ação Pedagógica

Na tentativa de compreender como os alunos significam o Programa de Residência Pedagógica, fizemos o recorte de relatos e depoimentos dos residentes nos cadernos de campo *online* e nos relatórios finais. Tais cadernos trazem registros e temáticas emergentes em que questões cotidianas são problematizadas e aprofundadas sob a luz de um arcabouço teórico apresentado pelo preceptor com o objetivo de possibilitar que, a partir da reflexão sobre a prática, seja possível uma ressignificação teórica de modo a compreender novas possibilidades pedagógicas. Nesse sentido, “[...] não cabe qualquer ‘pensar sobre’ ou qualquer análise da prática, mas um ‘pensar sobre’ mediado por fundamentos ou referenciais que possibilitem a compreensão do objeto no caminho da solução de problemas da prática” (RIBEIRO, 2011, p. 74, grifo da autora).

De um modo geral, os dados analisados indicam haver um estranhamento entre teoria e prática na chegada dos estudantes às escolas-campo, como apontado pela residente em uma escola de Educação Infantil:

[...] Como a professora “preceptora” comentou, percebi o quão necessário foi, ao entrar na escola, exercitar meu olhar na direção de um olhar pesquisador, não acusador-julgador-sentenciador. [...] Enfim, concluindo por hora, observo posta em prática uma educação infantil escolarizada e escolarizante, bastante diferente daquela defendida em nossa graduação, nos documentos oficiais que nos pautam (residentes e professoras da escola), nos textos de referência sobre os quais alicerçamos nossas pesquisas. Ao mesmo tempo, me sinto estimulada e desafiada a compreender que outra concepção é essa, defendida pela professora da turma, a qual vou aprendendo a admirar, respeitar, e me vejo, como as crianças, entre o amor e o medo (Caderno de Campo, Carlota, 2014).

Para além do estranhamento dos estudantes na entrada no cotidiano da escola, há também a observação dos estudantes de como essa experiência pode ser um divisor de águas em relação aos significados construídos sobre a escola antes e depois de compreender os seus meandros. Num dos relatórios de um grupo de PRP em Educação Infantil, as residentes apontam como o período de imersão foi um diferencial em sua formação, permitindo vivências de forma efetiva na vida da escola e das crianças:

O período de imersão no Programa de Residência Pedagógica foi extremamente enriquecedor, contribuindo de forma ímpar na nossa formação. A cada dia vivenciado nesse universo tão novo representou para cada uma de nós a riqueza de estar junto das crianças. Este período redimensionou para nós como é a realidade da educação, da nossa sociedade e do sistema escolar, tão diferente do que imaginamos ao ler estudos

teóricos sobre a infância e sua especificidade. (Relatório final de Keyti e Mirian, 2011)

O relato das estudantes nos faz refletir sobre como são construídos os significados e sentidos de escolarização e escola para os estudantes que buscam a formação adequada para atuarem na realidade da escola pública. Nessa perspectiva, Vygotsky (2008) defende a ideia de que características e ações de um indivíduo são perpassadas por trocas com o coletivo e o discurso social. Ao participar de atividades práticas na escola, o residente entra em contato com os diversos significados culturais sobre educação que são veiculados por dada coletividade, de maneira que tais significados podem ser modificados a partir de sua inserção na realidade objetiva. Assim o residente pode produzir sentidos específicos sobre tal realidade ao mesmo tempo em que o compartilha com outros sujeitos de seu contexto social.

No período vivenciado no contexto da creche, procurei participar ativamente da rotina e tarefas, auxiliando as educadoras da minha turma e de outros grupos, quando necessário, interagindo em todo o espaço para vivenciar melhor forma a prática pedagógica diária. Também compartilhei junto com os educandos, novas experiências, interações, mediações e descobertas. Essa imersão, me fez vivenciar experiências que me trouxeram para a realidade da escola pública, do contexto escolar e da nossa sociedade (Relatório final de Márcia, 2010).

Ao imergir no mundo de novas experiências histórico-sociais, o estudante vai dando novas formas e sentidos às ideias discutidas na universidade ao apropriar-se de formas culturais do mundo escolar, transformando-as e transformando-se nas diversas intersecções entre o ser aluno e ser professor. Nesse processo de internalização do mundo da escola e das teorias discutidas nos bancos da universidade, o futuro professor tem a possibilidade de desenvolvimento por meio de processo de transformação das funções psíquicas superiores (do interpsicológico para o intrapsicológico), assim como discutido por Vygotsky (2008).

Nesse caminho, a presença do outro social, constitui elemento fundamental nos processos de imersão do estudante de pedagogia na escola-campo:

As rotinas diárias ocorridas na turma e na escola, o registro dos acontecimentos e atividades, a participação junto com a equipe de docentes e gestão da escola-campo e principalmente o acolhimento por parte das educadoras-formadoras e alunos que me aceitaram e receberam, foram elementos essenciais para resultado positivo desta experiência (Relatório final de Mônica, 2010).

A partir da Teoria Histórico-Cultural, entendemos que o desenvolvimento humano se dá decorrente das múltiplas relações que mantemos com os outros, de modo que significamos o mundo a partir de interações sociais. Nesse sentido, buscando o desenvolvimento dos futuros professores acerca de sentidos para a docência, a Residência Pedagógica torna-se constitutiva dos estudantes tanto mais seja capaz de criar espaços de mediação nos quais se estabeleçam relações de confiança e acolhimento, de modo que os sujeitos possam se sentir fortalecidos para exporem suas compreensões, dialogando e agindo de forma conjunta com colegas e formadores num processo de ressignificação de sentidos. Desse modo:

Entendemos que o professor preceptor, assim como o educador que recebe o aluno residente, são mediadores por excelência, contudo outros parceiros dos grupos de discussões, alunos que já tiveram alguma experiência na escola, assim como outros elementos do ambiente cotidiano da escola têm sido elementares na construção do conhecimento necessário à atividade docente (MORETTI e MARTINS, 2015, p.405, 406).

Os relatos dos estudantes residentes assinalam a importância da receptividade da escola, dos professores e outros agentes que fazem com que o período de imersão possa ser rico em aprendizagem.

Na experiência da Residência Pedagógica, um outro instrumento de formação e avaliação produzido pelos estudantes ao longo da imersão diz respeito ao Plano de Ação Pedagógica (PAP) que, de forma geral, começa a ser esboçado na segunda semana de imersão a partir das primeiras observações sobre a gestão das práticas pedagógicas. O PAP é elaborado pelo residente em comum acordo com o professor formador da escola e sob a supervisão do preceptor e, consiste no planejamento de uma proposta pedagógica a ser desenvolvida junto à turma na qual ocorre a imersão. Como todo plano de aula, deve conter os objetivos, as aprendizagens esperadas, as ações a serem desenvolvidas, método, materiais e instrumentos. Tudo isso justificado teoricamente com sustentação nos projetos políticos pedagógicos de cada escola, em adequação com o trabalho que está sendo desenvolvido em sala de aula pelo professor formador. Não se trata de uma tarefa fácil, mas é uma das ações mais importantes do Programa de Residência Pedagógica, como aponta o registro abaixo:

Gostaria de expor aqui minha experiência com a escrita e reflexão do PAP. [...] Sempre que penso em qualquer proposta para escrever, tento me lembrar da idade das crianças, das características da turma, da necessidade, das exigências ou sugestões que tenho que enfrentar, além de outras questões. Sobre o planejamento e o currículo, ambos muito me preocupam, principalmente quanto sou eu quem preciso produzir esse material [...] O medo de errar, de não dar certo, de ser exigente demais, de estar fazendo algo errado ou reproduzindo experiências comuns ou de manter uma prática que já existe passa pela minha cabeça ao me sentar em frente ao computador e começar a elaboração do PAP [...] Fácil não é! Difícil também não! Acredito que o meio mais fácil de se alcançar um bom trabalho é através da troca. [...] No último encontro quando pudemos trocar com amigos de classe nossas ideias e pudemos ouvir os demais PAPs ficou ainda mais claro a necessidade dessa troca na escola (Caderno de Campo de Ticiane, 2014).

Durante o processo de elaboração do PAP fica evidente o quanto a interação dos estudantes com os professores das escolas parceiras e as contribuições do grupo de preceptoria influenciam as aprendizagens para a docência dos futuros professores. Ao mesmo tempo em que ações pedagógicas elaboradas pelos residentes são desenvolvidas junto às crianças, os professores formadores também tomam contato com novas possibilidades de práticas pedagógicas, o que acaba constituindo-se como um processo de formação continuada em serviço, possibilitada pela atuação da parceria com a Universidade, na figura do preceptor.

Outro momento que evidencia essa parceria intencional entre a formação inicial e continuada de professores na Residência Pedagógica é a apresentação do projeto do PAP para a equipe de educadores na escola. Esse é um momento que possibilita tanto que as propostas possam ser reelaboradas e enriquecidas a partir das contribuições de educadores mais experientes e que conhecem melhor o grupo de crianças, quanto possibilita que todos os professores da escola, mesmo os que não recebem residentes, possam tomar contato com propostas e estratégias didáticas inovadoras para as diferentes práticas de ensino que envolvem a gestão do currículo. Por tais características, esse é um momento que desperta grande interesse por parte da equipe da escola:

Nesta segunda na H.A. fizemos a apresentação do PAP para a coordenação da escola, explicamos como serão desenvolvidas as atividades e a proposta das ações que foram bem aceitas. A professora educadora vem contribuindo muito com a elaboração do PAP e gostou bastante de estarmos

desenvolvendo as atividades voltadas à música e a dança relacionada ao projeto da escola (Caderno de campo, Cirilo, 2013).

Feitos os ajustes no PAP a partir das contribuições apresentadas na HA (horário de atividades de estudos dos professores), e avaliadas conjuntamente com os preceptores, os estudantes desenvolvem em sala de aula a ação pedagógica planejada, entre o final da terceira e a quarta semana de imersão. Terminada essa etapa, é importante que os estudantes avaliem o desenvolvimento do PAP, identificando o que deu certo e problematizando o que deveria ter sido mudado e o porquê. O registro dessa avaliação do PAP pelo próprio estudante é o que chamamos de PAP Comentado.

Acerca dos instrumentos de avaliação apresentados nesse texto, Poladian (2014), em sua investigação sobre o Programa de Residência Pedagógica, assinala que:

[...] algumas estratégias adotadas no PRP-Unifesp intentam concretizar a aproximação entre universidade e escola. Certamente revelaram-se certeiras em seu planejamento e, segundo a fala dos professores é possível identificar algumas delas: a ida dos professores da Universidade nas escolas, o acompanhamento dos preceptores a um grupo reduzido de alunos e a produção de trabalhos que desafiam o olhar do residente para além dos aspectos teóricos e práticos considerados de forma estanque. Tanto o PAP quanto o Diário de Campo e o Relatório Final proporcionam e incitam os estudantes a articular vivências e conversar com a teoria, de modo a produzir um conhecimento que resolva uma situação-problema, ou que lance novas possibilidades de atuação e busca de saberes (POLADIAN, 2014, p.121).

Desta forma, a produção de tais instrumentos tem por objetivo o acompanhamento sistemático das situações vivenciadas pelos estudantes ao longo da RP e a busca de ressignificá-las por meio da mediação estabelecida no grupo de residentes, sob a supervisão do preceptor que, por sua vez, busca viabilizar a fundamentação teórica necessária para superar o empirismo da vivência cotidiana e constituí-la na unidade teoria-prática da práxis pedagógica (IMBERT, 2003).

A partir da experiência relatada pelos residentes em seus processos de imersão e apresentação do plano de ação pedagógica na escola, inferimos que tais práticas possibilitam aos estudantes diferentes modos de agir e interpretar construções sociais e históricas próprias do mundo escolar. Tais ações, podem ser experienciadas a partir da trama de significações que são oportunizadas aos estudantes em formação, na medida em que se constituem como agentes de produção de conhecimento sobre e na escola. Nessa experiência podem ir passo a passo, apropriando-se de uma realidade multideterminada, reorganizando os diferentes sentidos produzidos pelos diferentes sujeitos partícipes destas interações nesses contextos.

Questões controversas: “nem tudo são rosas”

Embora as contínuas avaliações do Programa de Residência Pedagógica por estudantes, egressos e professores nos mostre a relevância dessa proposta de estágio para uma formação de professores voltada para a práxis pedagógica, a organização e gestão do PRP tem se constituído como um grande desafio, apresentando questões que precisam ser continuamente equacionadas.

Uma dessas questões diz respeito ao acúmulo de tarefas dos estudantes durante o período de imersão, uma vez que essa se dá de forma concomitante com as demais atividades da graduação que conta com uma significativa carga horária. Aliado a isso, muitos estudantes deslocam-se grandes distâncias para chegar ao entorno do campus (localizado na periferia da grande São Paulo) e, precisam articular os períodos de imersão com as férias de trabalho uma vez que nosso alunado é, na sua maioria, constituído de estudantes trabalhadores, como no

registro do caderno de campo:

Não estou romantizando a residência, mas podemos tirar coisas boas dela, sei das dificuldades encontradas, sei que muitos alunos pegam férias para fazê-la, sei que muitos ficam horas e horas da noite acordados para poder cumprir as horas necessárias. Posso afirmar que a residência é com certeza um diferencial em nossa formação, apesar de toda dificuldades (Caderno de Campo, Sandro, 2014).

Dessa forma, temos compreendido que a concomitância de atividades da graduação tem sido penosa para uma parcela desses alunos trabalhadores e, por vezes, acaba comprometendo o envolvimento do estudante com algumas das demandas de RP, como apresentado no registro:

[...] fazendo uma pequena autocrítica percebe-se que fui um pouco imprudente em minha organização de tempo no preparo do PAP. Obviamente que não interfere na rotina, mas sim no preparo das atividades, infelizmente não há como não relacionar isso com a carga de trabalho sendo praticamente dobrada em decorrência das relações entre residência/trabalho pois é desumano as condições em que a residência ocorre mas que enfim não cabe estender a discussão neste espaço (Caderno de campo de Fausto, 2012).

Para minimizar essa dificuldade, alguns estudantes têm optado pelo adiamento do estágio para o final do curso e em alguns casos, prorrogando o seu tempo na Universidade.

Outro aspecto que demanda contínua atenção por parte da coordenação do PRP é a parceria com as escolas-campo e com os professores-formadores, acerca do levantamento de vagas para residentes nas escolas. Com um olhar cuidadoso, a Universidade tem tentado conduzir essa questão, respeitando a autonomia de cada educador para realizar o acompanhamento de residentes em suas salas de aula, porém dando prioridade a escolas que acolham o maior número possível de estudantes de forma a otimizar tempos de supervisão e viabilizar um número adequado de residentes de modo a constituir coletivos para reflexão. Além disso, o papel do professor-formador demanda um envolvimento com o processo formativo dos estudantes que não tem como ser imposto.

Por fim, temos o desafio de ressignificar coletivamente vivências que se dão em situações bastante diversas e adversas, envolvendo algumas práticas pedagógicas que os estudantes testemunham, situações de precariedade no atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade, além de problemas de espaço e infraestrutura das escolas. Contudo, nossa atuação como formadores de professores tem sido compreender a realidade da escola pública e, junto com nossos estudantes, buscar construir alternativas para possíveis práticas educativas nesses contextos de modo a garantir o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação cidadã das crianças, além do apoio às escolas o que compreendemos ser fator de transformação dessa realidade.

Considerações Finais

O Programa de Residência Pedagógica da Unifesp tem trabalhado na última década buscando superar a dualidade histórica existente entre a teoria que os estudantes aprendem no banco da universidade e a prática pedagógica presente na escola pública brasileira. Esse tem sido um dos principais objetivos dessa proposta e, a partir de dados dessa investigação e das diferentes produções acadêmicas sobre o PRP -Unifesp, entendemos que isso tem sido alcançado.

Embora as especificidades de tal proposta apresentem pontos nevrálgicos, com muitas demandas e questões a serem equacionadas e revistas, os frutos colhidos nesses últimos anos revelam que o PRP tem se mostrado uma experiência exitosa e inovadora no que se refere

à formação de futuros professores. Nessa proposta, os estudantes têm a oportunidade de participar ativamente da escola, lidando com as diferenças entre crianças, famílias e educadores, que são parte *sine qua non* da realidade brasileira, assim, “na residência aprendemos a ser mais humanos, mais tolerantes, aprendemos a conviver com mundos diferentes, professores diferentes, crianças diferentes (...) somos confrontados com duras realidades” (Caderno de Campo, Sandro, 2014).

A análise de dados presentes nos relatórios e cadernos de campo de estudantes que participaram do programa nos últimos anos, nos indica que a proposta tem contribuído para uma formação crítica e reflexiva:

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) em Educação Infantil foi uma etapa, na minha formação, caracterizada por um início apreensivo e cheio de expectativas, um desenvolvimento enriquecedor em experiências e conhecimento e um fechamento marcante e com objetivos alcançados. Conforme já relatado, essa experiência foi muito significativa e rica em aprendizagens para a minha formação acadêmica e pessoal. Também se constituiu em inúmeras reflexões e questionamentos que não se esgotam por aqui. São reflexões que levarei comigo para estudos futuros e novas experiências (Relatório final de Mônica, 2010).

Assim, o Programa de Residência da Unifesp tal como vem sendo desenvolvido pode ser visto como um projeto promissor no que se refere à unidade teoria e prática. Evidentemente, ainda há muito o que se fazer no sentido de encontrarmos caminhos e possibilidades para que estudantes trabalhadores possam ter as mesmas oportunidades de formação que os demais. Esse ainda constitui nosso grande desafio.

Retomando o objetivo inicial desse trabalho de apresentar e analisar a experiência do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo, como modelo especial e obrigatório de estágio curricular, podemos afirmar que ao se (re)construir de forma contínua na relação dialética da práxis pedagógica o PRP tem se fortalecido como uma via de estágio para uma formação docente voltada para a realidade e a diversidade da educação básica da escola pública; uma formação docente comprometida com práticas educativas de qualidade e desencadeadoras de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos que constituem o contexto escolar e, portanto, práticas transformadoras da realidade social.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/CP. **Parecer nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da educação**, v. 6, p. 9-27, 1998.

GATTI, B. (2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, (100), 33-46. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação & Sociedade [en línea]** 2010, 31 (Outubro-Diciembre): [Fecha de consulta: 26 de diciembre de 2018] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816016> ISSN 0101-7330

GIGLIO, C. M. B. Residência pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: DALBEN, A. I. L. de F.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEAL, L. de F. V.; SANTOS, L. L. de C. P. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, n. 46, p. 62-82, 2013.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

MARTINS, E. Família e Escola no Contexto de um Programa de Residência Pedagógica Um estudo a partir do enfoque histórico-cultural. **ES Culturas, Changing Worlds, Changing education**, p. 89-108, 2012.

MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Revista Educação**. Porto Alegre, 2011, v. 34, n. 3, p. 385-390, set./dez. 2011.

MORETTI, V. D.; MARTINS, E. Atividade de Ensino, Mediação e Aprendizagem da Docência na Residência Pedagógica: uma Análise a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos**, v. 15, n. 3, p. 394-411, 2015.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 2013.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, https://www3.Unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/arq_projeto/951

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

RIBEIRO, F. D. **Aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio**: contribuições da teoria da atividade. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 196 p., 2011.

ROLDÃO, M. do C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 191-202, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002
UNIFESP-UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Manual do Programa de Residência Pedagógica**. São Paulo: Porto de Ideias, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008