



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

DANIELLA CAROLINE R. R. FERREIRA MESQUITA

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO  
DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA:**

Contribuições para a Formação Inicial de Professores

---

Londrina  
2024



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2024

DANIELLA CAROLINE R. R. FERREIRA MESQUITA

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO  
DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA:**

Contribuições para a Formação Inicial de Professores

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientador: Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus

Londrina  
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M582p Mesquita, Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira.  
O programa de residência pedagógica do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina : Contribuições para a Formação Inicial de Professores / Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira Mesquita. - Londrina, 2024.  
239 f. : il.

Orientador: Adriana Regina de Jesus.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.  
Inclui bibliografia.

1. Educação Básica - Tese. 2. Formação de Professores - Tese. 3. Residência Pedagógica - Tese. 4. Teoria Histórico-Cultural - Tese. I. Jesus, Adriana Regina de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

DANIELLA CAROLINE R. R. FERREIRA MESQUITA

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO  
DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA:**

Contribuições para a Formação Inicial de Professores

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Profa. Dra. Adriana Regina de  
Jesus  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Bernardete Lema Mazzafera  
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

---

Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi  
Pontifícia Universidade Católica de Minas  
Gerais – PUC

---

Profa. Dra. Dirce Aparecida Foletto de  
Moraes  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 30 de Abril de 2024.

Dedico este trabalho ao meu Deus e a minha família!

Minha alegria de viver.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus, que me sustentou e esteve presente me abençoando com muita saúde, paciência e perseverança para prosseguir em meio às dificuldades que encontrei no decorrer da elaboração desta tese. A Fé e a Resiliência adquiridas pelo teu poder foram fundamentais! Toda Honra e toda glória sejam dadas a Ele!

Aos meus queridos e amados pais Daniel e Irliete e irmãos Patrick e Messias, por todo o amor e apoio incondicional que não mediram esforços para que eu chegasse até aqui. Sem vocês, seria impossível prosseguir. Por todo o tempo, a minha razão de continuar foram vocês!

Ao meu Parceiro e Companheiro de toda minha vida, meu marido Bruno, pela motivação, amor, paciência, pensamentos positivos e por toda ajuda no decorrer de todos esses anos, não conseguiria sem o seu apoio! Você foi minha inspiração e minha força, sua presença foi essencial nessa conquista pois foi a minha base. Pensar em você me deram forças para continuar a trajetória de aprendizagens e desafios! Obrigada por tanto!

À minha querida, amada e amiga orientadora Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus, por todas as orientações, paciência, carinho e ensinamentos, ao longo de todos esses anos. Você foi extremamente essencial em toda a caminhada e na elaboração desta tese. Muito obrigada por tudo, Gratidão por ter te encontrado!

À minha família, que sempre vibrou por mim! Em especial à minha querida Mãe e minha vó Elza. Obrigada pela torcida e todos os dias de orações!

Aos meus companheiros da Educação: Jordana, Leticia, Luciana, Erica e Jaque, amigas queridas que presenciaram meus medos e dificuldades. Obrigada pelo apoio todos os dias!

Às minhas amigas de infância: Karina, Camila e Saory, que nos momentos de minha ausência sempre entenderam e me apoiaram sempre com muito amor!

Aos membros da banca examinadora, o meu muito obrigada pela dedicação e aceitar participar do meu trabalho!

Ao Programa de Residência Pedagógica, às Docentes-Orientadoras, aos residentes, preceptoras das instituições pesquisadas, toda a minha gratidão! minha caminhada é mais feliz pela experiência adquirida. O meu muito obrigada!

À Universidade Estadual de Londrina e à CAPES pelo apoio financeiro.

MESQUITA, Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira Mesquita. **O Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina: uma aproximação entre universidade e escola.** 2024. 227 f. Tese (Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024).

## RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral compreender a importância do Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina para a formação inicial do pedagogo e sobre como foram realizadas as estratégias de articulação entre teoria e prática. O problema de pesquisa que norteia esta investigação foi: o Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, ele pode contribuir com a formação inicial do pedagogo? Há possibilidade de perceber a relação entre teoria e prática no contexto formativo dos estudantes do curso de Pedagogia? A metodologia de pesquisa está pautada nos fundamentos epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural. A abordagem metodológica foi norteada pela pesquisa qualitativa, com estudo bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo. O conjunto de procedimentos de apoio foram organizados em questionários aplicados com os residentes, diário de campo e entrevistas semiestruturadas com licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, área de concentração - Educação Escolar, Linha 2 - Docência: Saberes e Práticas, Núcleo 1: Formação de professores. O estudo está vinculado também ao Grupo de Pesquisa em Currículo, Formação e Trabalho docente da Universidade Estadual de Londrina – CNPq/UEL. Os resultados encontrados revelam que o PRP contribuiu de maneira significativa para a trajetória formativa dos licenciandos do curso de Pedagogia, ainda que em um contexto pandêmico e possibilitou, por meio dos cursos ofertados de formação de professores, uma articulação entre teoria e prática, tanto para o ponto de vista acadêmico, quanto pedagógico. Nota-se o quanto cada fase do programa foi essencial para possibilitar uma contribuição significativa para a formação de professores e, assim, auxiliar na dicotomia entre teoria e prática, construindo um elo de troca de experiências entre todos os envolvidos, embutidos de conhecimentos históricos e culturais, que contribuiu para a efetivação do programa e seu edital analisado.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Formação de Professores. Residência Pedagógica. Teoria Histórico-Cultural. Pedagogia.

MESQUITA, Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira Mesquita. The Pedagogical Residency Program of the Pedagogy course at the State University of Londrina: **a rapprochement between university and school**. 2024. 227 f. Tese (Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024).

## ABSTRACT

This work presents the results of a research project that aimed to understand the contributions of the Pedagogical Residency Program (PRP) of the Pedagogy Course at the State University of Londrina to teacher training and the strategies for connecting university and school. The research problem guiding this investigation was "Has the Pedagogical Residency Program of the Pedagogy Course at the State University of Londrina contributed to the training of Pedagogy students? Was it possible to perceive a connection between university and school through its actions?" The methodological approach was based on qualitative research, of the case study type, with bibliographic study, documentary analysis, application of a digital questionnaire, semi-structured interviews with Pedagogy undergraduates at the State University of Londrina, and field research. The theoretical contribution was related to the epistemological foundations of Historical-Cultural Theory, rooted in Historical-Dialectical Materialism. This research is linked to the Postgraduate Program in Education at the State University of Londrina, area of concentration - School Education, Line 2 - Teaching: Knowledge and Practices, Nucleus 1: Teacher training. The study is also linked to the Research Group on Curriculum, Training and Teacher Work at the State University of Londrina - CNPq/UEL. The results show that the PRP has made a significant contribution to the students' training, albeit in a pandemic context, and has made it possible, through the training courses, to link theory and practice. We can see how essential each phase of the program has been in making a significant contribution to teacher training, thus helping to bring the university and the school closer together, building a link to exchange experiences between all those involved, embedded in historical and cultural knowledge.

**Key-words:** Teacher Training. Pedagogical Residency. Historical-Cultural Theory. Pedagogy. Basic Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Intervenção dos residentes: a produção do primeiro ano por meio da ferramenta digital.....	142
<b>Figura 2</b> – Atividades preparadas pelos residentes, o <i>kit</i> dos estudantes do primeiro ano .....	144
<b>Figura 3</b> – Atividade realizada pelo estudante mediado pelos residentes .....	145
<b>Figura 4</b> – Atividades preparadas pelos residentes, o <i>kit</i> dos estudantes do primeiro ano .....	145
<b>Figura 5</b> – Jogo preparado pelos residentes para os alunos do primeiro ano .....	147
<b>Figura 6</b> – Confecção do cartaz do primeiro ano.....	148

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Primeira pergunta aplicada para os residentes por meio do formulário .....	109
<b>Tabela 2</b> – Segunda pergunta aplicada para os residentes por meio do formulário .....	111
<b>Tabela 3</b> – Terceira pergunta aplicada para os residentes por meio do formulário .....	113
<b>Tabela 4</b> – Quarta pergunta aplicada para os residentes por meio do formulário....	114
<b>Tabela 5</b> – Quinta pergunta aplicada para os residentes por meio do formulário ....	114
<b>Tabela 6</b> – Sexta pergunta aplicada para os residentes por meio do formulário ...	115
<b>Tabela 7</b> – Sétima pergunta aplicada para os residentes por meio do formulário .	116
<b>Tabela 8</b> – Oitava pergunta aplicada para os residentes por meio do formulário ..	118
<b>Tabela 9</b> – Primeira pergunta realizada para os residentes por meio de entrevista via <i>Google Meet</i> .....	165
<b>Tabela 10</b> – Segunda pergunta aplicada para os residentes por meio de entrevistas via <i>Google Meet</i> .....	170
<b>Tabela 11</b> – Terceira pergunta realizada para os residentes por meio de entrevista via <i>Google Meet</i> .....	175
<b>Tabela 12</b> – Quarta pergunta aplicada para os residentes por meio do <i>Google Meet</i> .....	181
<b>Tabela 13</b> – Última pergunta aplicada para os residentes por meio do <i>Google Meet</i> .....	185

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Parecer n. 251/62 .....	60
<b>Quadro 2</b> – Proposta curricular do curso de Pedagogia .....	62
<b>Quadro 3</b> – Organização curricular (1992 a 1997) .....	75
<b>Quadro 4</b> – Organização curricular (1998 a 2004) .....	75
<b>Quadro 5</b> – Residência voltada para a formação inicial .....	81
<b>Quadro 6</b> – Objetivos e finalidades do Programa Institucional Residência Pedagógica .....	87
<b>Quadro 7</b> – Atribuições dos preceptores e do bolsista residente.....	88
<b>Quadro 8</b> – Vagas ofertadas aos preceptores e bolsistas residentes.....	90
<b>Quadro 9</b> – Objetivos norteadores do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina do curso de Pedagogia.....	91
<b>Quadro 10</b> – Perguntas disponibilizadas por meio do formulário aos residentes .....	108
<b>Quadro 11</b> – Orientações sobre o diário de estudos, curso de alfabetização e encontros.....	123
<b>Quadro 12</b> – Plano de aula organizado pelas residentes e preceptora com base na Metodologia da Mediação Dialética (Ensino Remoto) .....	138
<b>Quadro 13</b> – Perguntas norteadoras da entrevista realizada com os residentes .....	164

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Inicial	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
ISE	Institutos Superiores de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PED	Plano de Estudo Dirigido
PNE	Plano Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA .....</b>	<b>37</b>
2.1	CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: SUA TRAJETÓRIA E MARCOS HISTÓRICOS ....	56
2.2	O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA .....	71
<b>3</b>	<b>O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BRASIL ATÉ O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA .....</b>	<b>79</b>
3.1	A ORIGEM DO TERMO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SEUS MARCOS HISTÓRICOS ..	79
3.2	POLÍTICAS DE REGULAMENTAÇÃO DO PRP .....	84
3.3	O EDITAL CAPES/RP N. 01/2020 PARA O PRP DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL .....	90
3.4	O SUBPROJETO DO PRP: RESGATES TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR PELO VIÉS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	93
<b>4</b>	<b>O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL: PERCEPÇÕES INICIAIS DISCENTES E AÇÕES DE ENSINO.....</b>	<b>104</b>
4.1	O OLHAR DOS RESIDENTES ANTES DE DESENVOLVER AS AÇÕES DO PRP .....	107
4.1.1	Eixo 1: O Desafio dos Residentes e a Dialética entre Teoria e Prática e suas Demandas em Conhecer o Ambiente Escolar .....	109
4.1.2	Eixo 2: Percepção Sobre a Alfabetização .....	116
4.2	AÇÕES DO PRP DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL: O SUBGRUPO ANALISADO. ....	120
4.3	AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA, NA PERSPECTIVA DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DE LONDRINA: O SUBGRUPO ANALISADO .....	124
4.4	AÇÃO DOS RESIDENTES – UM PLANO DE AULA NO MODELO REMOTO COM BASE NA METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA .....	138
4.5	A CONTRIBUIÇÃO DO PRP POR MEIO DO CURSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA	

	POSSÍVEL ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA POR MEIO DA THC .....	154
4.6	ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS RESIDENTES AO FINAL DO PROGRAMA.....	163
4.6.1	Residência Pedagógica e sua Contribuição para a Formação Docente: Experiências Adquiridas e Compartilhadas em Tempos Pandêmicos ....	165
4.6.2	O Ensino Remoto e a Aproximação entre Universidade e Escola.....	174
4.6.3	Desafios e Contribuições do PRP Frente à Pandemia da Covid-19: um Olhar dos Residentes.....	183
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>193</b>

## **APÊNDICES**

	APÊNDICE A – Perguntas aplicadas aos residentes antes das ações do PRP.....	217
	APÊNDICE B – Perguntas aplicadas aos residentes antes das ações do PRP.....	219
	APÊNDICE C – Perguntas aplicadas aos residentes antes das ações do PRP.....	221
	APÊNDICE D – Perguntas aplicadas aos residentes antes das ações do PRP.....	223
	APÊNDICE E – Perguntas aplicadas aos residentes antes das ações do PRP.....	225
	APÊNDICE F – Perguntas aplicadas aos residentes antes das ações do PRP.....	227
	APÊNDICE G – Perguntas aplicadas aos residentes antes das ações do PRP.....	229
	APÊNDICE H – Perguntas aplicadas aos residentes antes das ações do PRP.....	231

## **ANEXOS**

	ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP.....	234
	ANEXO B – Termo da escola envolvida.....	236
	ANEXO C – TCLE apresentada no <i>Google Forms</i> para cada participante envolvido.....	237

## 1 INTRODUÇÃO

A minha história<sup>1</sup> na Educação começou no ano de 2013, quando ingressei no Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Foi neste ambiente que me encontrei, sinalizei quem eu era, obtive novas aprendizagens e, então, me transformei. O processo é árduo e difícil, mas em todo esse tempo, venho buscando compreender o mundo e, a meu ver, é necessário começarmos pela educação. Na minha trajetória no curso de Pedagogia, sempre me chamava a atenção a parte da pesquisa, então comecei a construir minha trajetória como pesquisadora por meio da oportunidade de ser bolsista de Iniciação Científica (IC) proporcionada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), que também levou à pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O meu processo enquanto pesquisadora só foi possível por meio de orientações da minha orientadora de IC, posteriormente minha orientadora também de TCC. Foi por meio deste início que resolvi, então, seguir todos estes anos pesquisando sobre temáticas relacionadas à educação, na tentativa de contribuir com ela e para a minha formação enquanto professora-pedagoga.

No processo da graduação, realizei pesquisas na área da Educação Infantil e formação de professores. Finalizei a graduação em Pedagogia, já com a esperança e determinação de buscar novos conhecimentos, pois ainda não estava preparada para atuar em sala de aula, então participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) da UEL, nível mestrado e, para minha surpresa, consegui me tornar aluna regular do programa. Conforme frequentava as aulas do programa, percebia o quanto ainda precisava pesquisar e estudar sobre inúmeras temáticas da área da educação, e foi difícil me adaptar a este novo processo, ser uma aluna de pós-graduação, pois senti uma diferença entre a graduação e a pós. Porém, quando me adaptei, percebi o quanto o contato com novas experiências e conhecimento tinha modificado o meu modo de pensar, agir, de ser no mundo. O processo aconteceu de forma natural e considero que entrar no mestrado foi uma das melhores coisas que fiz na vida para a minha formação acadêmica e pessoal. Foi lá que percebi a grande necessidade de não

---

<sup>1</sup> Este primeiro momento foi desenvolvido em primeira pessoa do singular, para maior pertencimento em relação à trajetória da pesquisadora.

parar de estudar e estar sempre aprimorando os meus conhecimentos.

Vale mencionar que no segundo semestre de 2018, primeiro ano em que estava no mestrado, foi divulgado o Edital do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual de Londrina e CAPES n. 06/2018, tornando públicas as inscrições. Foi neste momento em que surgiu a minha curiosidade sobre o PRP, pois, até então, não sabia da sua existência. Passei a procurar um pouco mais sobre seus objetivos e achei inovadora essa experiência para os alunos do curso de Pedagogia. Conhecia uma amiga que estava dentro dos requisitos básicos para ingressar no programa e o mencionei para ela, que logo realizou a sua inscrição e conseguiu fazer parte do programa. Com base em conversas e relatos de experiências dela, achei o programa essencial para o curso de Pedagogia e sempre estava por dentro das atividades do PRP, pois essa amiga contava-me sua experiência. Neste mesmo cenário, estava construindo minha dissertação do mestrado, que considero ser uma continuação da minha pesquisa de TCC, debruçando-me sobre temáticas diferentes do PRP, temáticas estas que considero essenciais e, que me ajudaram a compreender um pouco mais do trabalho pedagógico do professor formado em Pedagogia e das imensas temáticas educacionais.

Finalizei a minha pesquisa do mestrado em educação resolvi entrar em outra temática que me encantava desde a graduação: a formação de professores. No ano de 2019, mesmo ano que finalizei o mestrado, realizei o processo seletivo do doutorado em educação pelo PPEdu e, para minha felicidade, consegui ingressar no tão sonhado doutorado, o qual eu almejava durante toda a graduação. Definimos com a minha orientadora que me aprofundaria no PRP, pois iria surgir a sua segunda edição. No ano seguinte, infelizmente, todos nós passamos por um momento de desafios: A crise sanitária em nível mundial da Covid-19<sup>2</sup>. Foi um período pandêmico, onde as aulas do doutorado e o início da minha pesquisa foram readaptadas para o modelo remoto de educação. Deparei-me com mais um desafio gigantesco, pois realizei as aulas do doutorado de maneira remota, bem todos os passos desta pesquisa.

Foi um desafio enquanto pesquisadora pois estava com expectativas em

---

<sup>2</sup> A Organização Mundial da Saúde (OMS) atribuiu nomenclaturas simples, fáceis de pronunciar e lembrar para as principais variantes do SARS-CoV-2, o vírus causador da Covid-19, utilizando letras do alfabeto grego.

realizar a minha pesquisa do PRP de maneira presencial, então, no modelo remoto, me deparei com o seguinte questionamento: “Como vou encaminhar a minha pesquisa e contar a trajetória de um programa de formação de professores por meio do modelo remoto? por meio das plataformas digitais? Será possível?” Meu desafio enquanto pesquisadora começou neste cenário. Apresentarei no decorrer desta pesquisa o quanto o Programa de Residência Pedagógica me surpreendeu enquanto pesquisadora neste modelo pandêmico, pois compreendi que fazemos a Educação em qualquer lugar e em qualquer momento. Assim já dizia Rubem Alves: “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.”

Com a realização deste trabalho, percebi que a semente foi plantada dentro de cada participante, que o PRP do curso de Pedagogia da UEL contribuiu para a formação de cada participante envolvido e que continuará a viver naqueles olhos que aprenderam um pouco a ver o mundo pela magia do que lhes foi ofertado. Imbérnon (2009) aponta que a formação de professores deve acontecer na junção de processos e na união dos pares envolvidos, o que é fundamental para romper com o individualismo que acomete a profissão docente. Segundo esse autor, essa ruptura se dá de duas maneiras: realizando formação colaborativa que transforma a instituição educativa em um local de formação permanente compartilhada e tendo essa formação basilar como a metodologia de trabalho e o clima efetivo.

A formação de professores para a educação escolar é uma temática complexa que cobre séculos de debates envolvendo não apenas aspectos pedagógicos, mas também políticos, culturais e econômicos. Surge, então, a investigação visando superar problemas relacionados às condições adversas da qualidade da educação pública no Brasil, fazendo com que sejam estudados mecanismos que solucionem esse problema e que apresentem mudanças que contribuam para o sistema educacional.

Nesse panorama, nascem programas que buscam contribuir com a formação inicial docente ao proporcionar ao estudante de graduação um contato maior com o cotidiano escolar e o trabalho pedagógico, constituindo um vínculo entre universidade e escola. Nessa perspectiva, surge o Programa de Residência Pedagógica (PRP) que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e é vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando a garantir o aperfeiçoamento da formação nos cursos de licenciatura e possibilitando a imersão do estudante de licenciatura em escolas de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Salientamos então que a realização desta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, área de concentração Educação Escolar, na Linha 2 — Docência: Saberes e Prática, Núcleo 1: Formação de professores. O estudo está vinculado também ao Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq como “Currículo, Formação e trabalho docente”, e ao Projeto de Pesquisa “O campo do currículo e sua relação com a formação do pedagogo: pressupostos e implicações no campo da docência, da gestão e da pesquisa.”<sup>3</sup>

Diante do exposto é que se desenvolveu a pesquisa que originou esta tese. O problema de pesquisa que norteou a investigação foi: o Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, ele pode contribuir com a formação inicial do pedagogo? Há possibilidade de perceber a relação entre teoria e prática no contexto formativo dos estudantes do curso de Pedagogia?

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender a importância do programa residência pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina para a formação inicial do pedagogo e sobre como foram realizadas as estratégias de articulação entre teoria e prática. Elegemos como objetivos específicos: I) analisar como os residentes consideram a contribuição do Programa Residência Pedagógica para a sua formação inicial; II) conhecer a origem do termo Residência Pedagógica e seus marcos históricos no campo da educação, bem como suas políticas de regulamentação; e III) refletir sobre o PRP do curso de Pedagogia da UEL e o Edital CAPES/RP n. 01/2020, com seus objetivos e finalidades.

Esperamos, assim, apresentar os caminhos e estratégias que o PRP do curso de Pedagogia da UEL possibilitou para uma possível aproximação entre a universidade e a escola, a fim de contribuir para a temática de formação de

---

<sup>3</sup> Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos-UEL, sob o n. 31671820.7.0000.5231.

professores, e acrescentar novas reflexões para as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. A relevância da investigação desta pesquisa se dá devido à abertura para compreender os impactos educacionais, sociais e culturais oportunizados pelas ações do PRP, as contribuições proporcionadas aos residentes por meio da formação docente e também as possíveis articulações entre universidade e escola. Consideramos significativo compreender as marcas formativas deixadas pelo PRP nos participantes do programa. O PRP reflete as mudanças que têm ocorrido no campo educacional e, por isso, mesmo no pouco tempo de efetivação das ações, é importante ampliar as análises e reflexões teóricas que contemplem novos dados que impactam atualmente a formação docente.

Em face do exposto, teremos como base os fundamentos epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural, enraizada no Materialismo Histórico-Dialético. Trata-se de uma teoria que proporciona a compreensão de mundo e de formação humana. Junto a ela, podemos identificar, então, que tipo de formação o PRP proporciona e em que medida se aproxima ou difere dos pressupostos da formação docente defendida pela Teoria Histórico-Cultural.

Sendo assim, nossa concepção de mundo parte da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, cujos pressupostos Saviani (2008, p. 88) considera que nos “facilitam compreender e explicar as relações substantivas que os homens estabelecem com a natureza e consigo mesmos, através de toda história”. Destarte, adotamos tal concepção como meio para compreensão do todo, rejeitando as formas fragmentadas de análise, pois “a dialética materialista histórica é uma postura, um método” (Saviani, 2008, p. 88).

Assim, consideremos essencial trazer a concepção dialética para o processo educativo, como defendido com veemência por Gasparin (2009), que nos oferece, como ele mesmo define, uma proposta que tem como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, e enfatiza que quando optamos pela concepção histórico e cultural de ensino, estamos cientes de que a base está nas interações sociais que formam assim as funções psicológicas superiores dos indivíduos, resultando de um processo histórico e social.

Escolhemos o Método Dialético devido ao fato de compreendermos que o mesmo possibilita analisar esses fenômenos considerando o movimento da contradição, o “[...] conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões

filosófica, material/concreta e política que envolve seu objeto de estudo [...]” (Lima; Mioto, 2000, p. 39), visando sempre entender a essência dos fenômenos por meio da passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, em um movimento dialético (Marsiglia; Lavoura; Martins, 2019).

Nesse viés, nos ancoramos em Kosik quando afirma que “sem o domínio de tal método de investigação, qualquer dialética não passa de especulação vazia” (Kosik, 1976, p. 32). O método da explicitação dialética funda-se sobre a concepção da realidade como totalidade concreta (Kosik, 1976). Assim, Kosik (1976, p. 32) afirma que a dialética trata da “coisa em si”, contudo, adverte que “a coisa em si” não se manifesta à primeira vista, de maneira imediata ao homem; para chegar a sua compreensão, é necessário percorrer um árduo e tortuoso caminho, deve-se fazer um certo esforço. Sendo assim, o pensamento dialético deve distinguir entre a representação e o conceito da coisa.

Compelido em uma leitura pedagógica da Abordagem Histórico-Cultural, Gasparin (2009), com base nas afirmações de Vigotsky, evidencia o papel do professor como mediador. Para ele, “a mediação do professor se faz necessária para a tomada de consciência dos conceitos espontâneos e sua reconstituição verbal, mas, em especial, para a elaboração dos conceitos científicos” (Gasparin, 2009, p. 11). Ao conhecer essas fases do método dialético de construção do conhecimento escolar, o professor precisa dispor de esforços para agir articulando devidamente o movimento prática-teoria-prática, partindo daquilo que os alunos trazem consigo para atingir um novo patamar de desenvolvimento.

Neste cerne, a abordagem metodológica será pautada nos princípios da pesquisa qualitativa, que conforme descritos por Bogdan e Biklen (1982) e citados por Lüdke e André (1986), abordam cinco características básicas consideradas importantes: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (Bogdan; Biklen, 1982). Assim, o estudo qualitativo permite ir além de dados e informações superficiais, alcançando os sentidos e significados construído pelo sujeito em suas experiências, assim como apontam Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p. 29):

São a partir da analítica da própria subjetividade ou modo de ser humano que se deve articular o campo de uma ciência complexa, polilógica, multirreferencial, a partir de um novo (diferente) meta ponto de vista que não mais admite a simples homogeneização matemática como linguagem apropriada para desvelar as leis eternas últimas, porque seu objeto primacial não são grandezas discretas e sim presenças indiscretas.

Assim, a investigação qualitativa valoriza o processo e as dinâmicas do estudo, devidamente situado e contextualizado. A metodologia que adotamos para responder tais questões é o estudo bibliográfico, análise documental e de campo, pois entendemos o quanto a pesquisa bibliográfica permite o aprofundamento e ampliação dos pressupostos teóricos de autores que discutem a temática e os objetos de estudo (Lakatos; Marconi, 1987; Cervo; Bervian, 1976). Ainda, compreendemos que a análise documental auxilia na recuperação de olhares fundamentados, principalmente no contexto de verificação acerca da forma em que o PRP está previsto, em conjunto com seus objetivos propostos para o curso de Pedagogia e os editais publicados e leis alcançadas.

Nesse viés, para Ludke e André (2013, p. 45), analisar os documentos “representam uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto”. Então, para analisar em que contexto o Programa foi desenvolvido, foram realizadas leituras de documentos sobre essa temática.

Assim, o conjunto de procedimentos de apoio à investigação foi organizado por três seções. A primeira seção, intitulada “Formação de professores e o curso de Pedagogia no Brasil: percurso histórico”, aborda os desdobramentos históricos e teóricos da formação de professores no Brasil, atrelado a marcos históricos e legais, bem como as implicações dessa formação até chegar no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina com seu currículo, marcos e percursos históricos.

A segunda seção é intitulada “O Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina: caminhos históricos e sociais até o Edital CAPES/RP n. 01/2020”. Nessa seção, pretendeu-se trabalhar com o objeto de estudo, o Programa de Residência Pedagógica, apresentando a origem do termo, seus marcos históricos no campo da educação, as políticas de

regulamentação do PRP e o Edital CAPES/RP n. 01/2020, assim como informações iniciais sobre o programa, tal como seus objetivos e finalidades, as atribuições dos preceptores e bolsistas residentes e vagas ofertadas. O terceiro momento apresentar os objetivos norteadores do PRP do curso de Pedagogia da UEL e o edital analisado nesta pesquisa, bem como o contexto histórico e social em que ele foi realizado. Por último, apresentamos o subprojeto sobre alfabetização do PRP analisado e seus resgates teóricos sobre a formação do professor alfabetizador pelo viés da Teoria Histórico-Cultural.

A terceira seção é intitulada “O Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UEL: percepções discentes e ações de ensino”. Nessa seção, encontra-se o coração deste trabalho: a pesquisa de campo. Foram exploradas algumas fontes de investigações: a primeira foi responsável por reunir os questionários aplicados por meio do *Google Formulário (Google Forms)*<sup>4</sup> com os estudantes do curso de Pedagogia participantes do PRP, Edital n. 01/2020. Salientamos que foi realizado o contato com os estudantes (residentes) por meio das professoras coordenadoras (docentes orientadoras) responsáveis pela organização e ações desta edição do PRP. O contato foi possível também por meio das ferramentas digitais *Google Sala de Aula*, onde foi possível enviar um recado coletivo com o link do *Google Forms* para que os residentes respondessem antes de iniciar o PRP.

A segunda fonte é um procedimento denominado nesta pesquisa como diário de campo. Esta fonte foi utilizada pela pesquisadora no decorrer dos 18 meses de efetivação do PRP, como maneira de registrar as observações realizadas durante as reuniões concretizadas com os participantes do PRP, bem como os cursos de formação de professores ofertados pelo programa, e também as ações e contribuições do subgrupo analisado.<sup>5</sup> Este procedimento está amparado nos pressupostos do autor Weber (2009), que ressalta que o diário de campo é uma ferramenta importante para a autoanálise do(a) pesquisador(a), não sendo um texto completo, mas um material de análise da pesquisa, com partes que não serão

---

<sup>4</sup> *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo *Google*. Os usuários podem usar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e podem ser usados para questionários e formulários de registro

<sup>5</sup> O subgrupo analisado refere-se apenas a uma escola participante do PRP, escolhida para análise, acompanhada de sua professora (preceptora) e residentes participantes.

mencionadas em publicações científicas, mas que devem ser consideradas durante a análise dos dados.

A autora Oliveira (2014) destaca também a importância do diário como registro, mesmo quando se trata de entrevistas gravadas, pois o diário registraria sutilezas que apenas a transcrição da entrevista não daria conta, como a percepção de expressões de emoção. A atenção do pesquisador à própria experiência e ao movimento dos participantes é entendida como uma fonte importante da pesquisa (Kastrup, 2012). Por meio do diário de campo, é possível compreender a descrição dos processos observados e as impressões do pesquisador em relação aos fenômenos estudados.

Por último, a terceira fonte de procedimentos utilizados foram as entrevistas semiestruturadas aplicadas aos residentes nos últimos dois meses de desenvolvimento do PRP. Optamos pela entrevista semiestruturada pois uma vez dotados de um roteiro de perguntas, este era flexível e poderia ser adaptado à medida em que a relação entre entrevistador e entrevistado foi se constituindo. Pautando-se em Ludke e André (2013), a entrevista representa, ao lado da observação, um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, em que é preciso considerar o caráter de interação que permeia a entrevista e a relação que cria entre os entrevistados. Estes procedimentos articularam, assim, as experiências vivenciadas para construção desta pesquisa, bem como para responder aos objetivos propostos.

Os resultados encontrados revelam que o PRP contribuiu de maneira significativa para a trajetória formativa dos licenciandos, ainda que em um contexto pandêmico e possibilitou, por meio dos cursos de formação, uma articulação entre teoria e prática. Nota-se o quanto cada fase do programa foi essencial para uma contribuição significativa para a formação de professores e, assim, auxiliar para a aproximação da Universidade e Escola, construindo um elo de troca de experiências entre todos os envolvidos, embutidos de conhecimentos históricos e culturais.

Nesse cerne, registrou-se algumas fases consideradas estratégias de articulações importantes entre universidade e escola: Como as reuniões relacionadas ao curso de formação, reuniões com a preceptora, ambientalização e análise de documentos da escola-campo, reuniões de residentes e preceptoras para a organização dos planos de aula; sequências didáticas referentes a alfabetização durante o desenvolvimento do projeto, a serem disponibilizadas em suporte digital,

vídeo aulas, intervenções em sala de aula por meio do *Google Meet*, textos e aporte teóricos com reflexões acerca do trabalho pedagógico voltado a teoria Histórico-Cultural. Mencionamos que com a diversidade de tais ações do PRP, foi proporcionado aos residentes contribuições significativas para a sua formação e ao mesmo tempo realizou-se por meio destas estratégias a articulação entre universidade e escola nestes espaços formativos.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA**

Esta seção aborda os desdobramentos históricos e teóricos da formação de professores no Brasil, atrelado aos marcos históricos e legais, bem como as implicações desta formação, até chegar nos cursos de Pedagogia das universidades.

A trajetória histórica da formação de professores é um tema que está descrito em inúmeras pesquisas, mas ainda é uma discussão que se faz presente nos dias atuais, pois a educação continua sendo um processo de desenvolvimento histórico e social para a construção de uma sociedade, formando assim cada indivíduo. Esta seção aborda os desdobramentos históricos e teóricos da formação de professores no Brasil, atrelado aos marcos históricos e legais, bem como as implicações desta formação, até chegar nos cursos de Pedagogia das universidades.

Para darmos início a trajetória histórica da formação de professores, faz-se necessário discutirmos em um primeiro momento sobre a formação humana e sua relação com o currículo, pois será por meio da influência do campo curricular que será organizado a formação de professores. Falar sobre essa formação, era algo que não despertava muito interesse entre os estudiosos do campo da educação uma vez que as preocupações até a década de 1980 centravam-se mais nas questões de ensino e de aprendizagem face às discussões em torno da função reprodutivista da escola.

A formação de professores em exercício sequer fazia parte dos debates entre os educadores e, pior ainda, do discurso oficial dos gestores educacionais e representantes públicos. Como podemos observar no decorrer desta seção, o cenário de formação de professores vem sendo modificado conforme o contexto histórico, social e cultural determinado em cada época, sendo assim a construção do currículo escolar, irá depender de cada contexto presente. Assim, não se pode esquecer que falar de formação é tratar das questões de currículo, artefato este potente, criado intencionalmente, para construir perfis de indivíduos, formas de pensar e agir eleitos como aceitáveis para um determinado grupo social, carregado de propósitos e ideologias.

Conforme afirmações de Santos e Lima (2023), é preciso ressaltar que o currículo necessita ser pensado em um território a ser contestado diariamente, pois é por ele que se pode pensar e legitimar o conhecimento que se pretende: para quem, para que e como, tendo como parâmetro a visão de mundo, de sociedade e de educação em que se acredita. Nessa mesma lógica os autores ainda comentam que:

Para tanto, uma organização curricular de formação humana deve-se pautar pela ontologia do ser social em sua totalidade, buscando dar movimento a uma formação que vise resgatar, nos indivíduos, suas essências indenitárias, suas consciências como sujeito do processo histórico, sua percepção de coletividade, seu entendimento de doação ao próximo, pois só assim estaremos fornecendo, a nós mesmos, as bases para um projeto de superação, de extinção desse sistema que nos escamoteia diariamente em nossas relações com esse modelo de trabalho que nos tira vida e tempo para produzir nossa história e biografia de vida em sociedade (Lima; Santos, 2023, p. 17).

Entende-se assim que focar nos processos formativos de professores é uma questão fundamental no âmbito do pensamento curricular, pois é imprescindível e importante o papel do professor nesse processo dialógico, e compreende-se que ao analisar o contexto histórico do currículo, considera-se também as ideologias, valores e concepções em relação ao processo educacional, pois a construção curricular no Brasil, não foi constituída apenas com uma única ideologia, sob um único interesse e objetivos, é notório que a formação de professores passou por nuances e interesses sociais e políticos diferentes em cada tempo determinado. Com isso, frisamos que não se deve desvincular o currículo da constituição histórica e social, e é nesse cerne de necessidades que ele será construído, pois o currículo é parte essencial no processo educativo.

No que concerne à formação de professores é fundante compreendermos a influência exercida pelo campo curricular, historicamente, essa formação no Brasil inicia-se com a chegada dos jesuítas (1549) e, mais especificamente, após a instauração de colégios que visavam à formação da elite. Esses padres inacianos (jesuítas) inicialmente adentraram para converter os indígenas à fé católica e transmiti-los noções básicas da língua portuguesa, da aritmética, além de uma breve capacitação para o trabalho. Posteriormente, os inacianos passaram a privilegiar também a formação da elite dirigente, com a abertura de colégios nos quais eram praticados os princípios do *Ratio-Studiorum*, que consistia numa PPedagogia centrada no neotomismo, junção de influência aristotélica e concepções cristãs

seguindo orientações emanadas das constituições da Companhia de Jesus (Villalta; Prado; Vidal, 2002, p. 171). Os padres jesuítas foram praticamente os nossos únicos educadores naquele momento. Transmitiram fundamentos de ideais de homem e de sociedade, formando uma mesma língua e uma mesma religião.

A teoria educacional que orientou os princípios do *Ratio-Studioium* emanava de uma concepção humanista tradicional de vertente religiosa, conforme afirma Saviani (2012). Essa vertente procurava também se adaptar às singularidades da colônia, resultando assim em uma espécie de ‘Pedagogia brasílica’. Vale ressaltar que anteriormente ao *Ratio*, nos primeiros anos de colonização, o jesuíta Manoel da Nóbrega já havia elaborado um plano de instrução, que orientava inclusive os primeiros colégios da colônia. Nesse plano, iniciava-se os estudos através da aprendizagem da língua portuguesa e da doutrina católica, além de instrumentos musicais e das ideias pedagógicas expressas no *Ratio*, que correspondem basicamente ao que se convencionou denominar de Pedagogia tradicional, na vertente religiosa.

O *Ratio*, embora não fosse somente voltado à formação de professores, continha diversas regras com tal finalidade. Chama a atenção, conforme Caetano (2007), que do ponto de vista teórico-conceitual, a preocupação expressa instruía ao professor que não se “afaste de Aristóteles” e que trate sempre com respeito a obra de São Tomás de Aquino. O fato de enfatizarem Aristóteles e São Tomás permite a compreensão de que é preciso relativizar a noção que geralmente se tem dos jesuítas como fortemente medievais, obscurantistas e que permaneciam “de costas” para a modernidade.

No período colonial brasileiro, não havia instituições de ensino destinadas somente a formação de professores, conforme ressalta Villalta (2002, p. 114). A formação docente subordinava-se, primeiramente, à formação do sacerdote, embora a ação pedagógica dos futuros padres fosse detalhadamente normatizada pelo *Ratio Studioium*. Contudo, esse documento se preocupava mais com a organização administrativa e pedagógica dos colégios, ditando de forma rígida o modelo das aulas e definindo a hierarquia interna.

Villalta (2002, p. 11) afirma que durante os 210 anos em que os jesuítas permaneceram no Brasil, eles exerceram uma poderosa influência na formação da sociedade brasileira e se constituíram como os principais mentores intelectuais do período colonial. Durante esses longos anos em que aqui permaneceram, a

Companhia de Jesus criou 17 colégios secundários e duas centenas de escolas primárias.

Contudo, em 1759, os Jesuítas foram expulsos da colônia brasileira pelo então Ministro de Portugal Marquês de Pombal. Até sua expulsão, os jesuítas haviam criado um "consistente sistema de ensino" com currículo estruturado, organização didática consolidada e um "corpo docente altamente qualificado e instalações e infraestruturas adequadas" (Caetano, 2007, p. 124).

Com a expulsão dos jesuítas, encontramos em alguns autores, como Villalta, Caetano e Aranha (2006), a visão de que essa expulsão provocou um certo desmantelamento da educação brasileira, que não foi solucionado com a criação das Aulas Régias, frutos da reforma pombalina. Falcon (1986) afirma que as aulas régias se inserem em um contexto de recente consolidação do iluminismo francês. Para atingir seus objetivos de realizar uma profunda transformação da nação portuguesa, Pombal precisaria fortalecer o Estado e o poder do rei, assim como do enciclopedismo já consolidado em grande parte da Europa. Ao expulsar os jesuítas, Pombal passava ao Estado a responsabilidade pela instrução pública, colocando-a a serviço dos interesses da Coroa portuguesa, o que se justificava pelo crescente prestígio dos jesuítas na sociedade colonial, ameaçando até mesmo o poder da Coroa (Falcon, 1986, p. 71).

Conforme o autor Boto (2010, p. 293):

a expulsão dos jesuítas também era uma necessidade imperiosa do Estado português. Por causa da ação jesuítica, os indígenas brasileiros resistiam a submeter-se à autoridade portuguesa, que eles viam como inimiga. Pombal desejava a miscigenação para estabelecer o povoamento brasileiro, sem que, para tanto, ocorresse uma grande emigração dos portugueses. Era preciso, por todas as razões, retirar os jesuítas do controle das terras e das nações indígenas. Era necessário traçar a fronteira brasileira. O Estado necessitava disso. A coesão do Brasil significava naquele momento a força de Portugal.

Um empecilho para a realização dos objetivos pretendidos por Pombal foi a falta de homens capacitados para o ensino elementar e primário. Havia uma carência de professores aptos a ensinar, de modo que os concursos previstos não atingiam essa demanda. A situação da educação não mudou muito nas suas bases, porque os professores, então contratados, sobretudo os padres seculares que haviam recebido a formação jesuítica, tornaram-se continuadores de sua ação pedagógica. No entanto, esses sacerdotes se constituíram como o maior contingente

de professores recrutados para as aulas régias: disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado. Contudo, o ensino laico implementado orientou-se de modo semelhante à educação jesuítica no que diz respeito principalmente à metodologia pedagógica, continuando, também, a conceber o magistério como missão, vocação, abnegação, submissão (Veiga, 2007).

Assim, conforme Veiga (2007), com a vinda da Corte para a colônia brasileira em 1808, ocorreram inúmeras transformações culturais, sociais e econômicas. No campo educacional, foram criadas pela primeira vez instituições de ensino superior nas áreas de engenharia, medicina, química e agricultura. Esse nível de ensino tinha como objetivo proporcionar educação para uma elite. Vale ressaltar que a estrutura do ensino primário e secundário continuou existindo sob a forma das aulas régias instituídas pelo Marquês de Pombal (Veiga, 2007).

Nesse cerne, após a vinda da Corte portuguesa, pode-se dizer que a formação de professores pouco alterou-se. Segundo Tanuri (2000, p. 68), somente a criação da Lei de 1823 acarretou uma mudança, pois essa lei concedia a qualquer cidadão o direito de abrir escolas elementares e empregar o Ensino Mútuo. Portanto, Tanuri (2000, p. 65) ressalta que essa foi “realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica”.

As escolas de Ensino Mútuo enfatizavam o ensino da leitura, o ensino rudimentar da aritmética e, sobretudo, o domínio do método criado por Joseph Lancaster, que consistia em um sistema de monitoria, no qual os alunos mais aplicados lecionavam para os alunos iniciantes ou com problemas de aprendizagem, todos regidos por uma disciplina rígida e respeito à hierarquia escolar (Caetano, 2007, p. 92). Segue Tanuri (2000, p. 76): “O Ensino Mútuo, oficializado e expandido a todo Brasil, é também chamado de “método mútuo”, ou ainda “método monitorial”. Esse método era baseado em uma rigorosa disciplina, regras e distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos em um salão amplo, onde o professor estava sempre em um local mais alto, para controlar e fiscalizar os alunos.

Na sequência, surgem as primeiras escolas normais, destinadas à formação de professores. Conforme afirma Saviani (2009), surge a Escola Normal Superior para formar professores para o magistério no ensino secundário e a Escola Normal com vistas a formar docentes para ensino primário. Na esteira dessa determinação, a Província do Rio de Janeiro decide implantar em Niterói a primeira Escola Normal do Brasil, em 1835. A criação e o fechamento de Escolas Normais ocorreram

durante todo o período imperial, atingindo estabilidade somente em 1870 (Tanuri, 2000, p. 64). Como não havia sequer um esboço de um sistema nacional de formação de professores, a existência dessas Escolas dependia sempre de uma ação de governo, pois não havia projeto de Estado para a educação (outra questão que ainda se faz presente na atualidade).

Em todas as províncias, as Escolas Normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, sempre em um processo contínuo de criação e extinção. Elas só obtiveram algum êxito a partir de 1870, quando, conforme Tanuri (2000), ocorreram então transformações de ordem ideológica, política e cultural, que provocaram repercussões profundas no setor educacional, fazendo com que este tivesse uma importância inédita. A concepção de que um país precisa investir na educação se tornou geral entre indivíduos de distintos partidos e a educação passou a ser encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação.

Assim, Saviani (2012, p. 15) afirma que é

fundamental destacar que o Império a esta altura, embora de estrutura ainda agrária e escravista, convivia com os padrões da modernidade que implicavam em esboços de industrialização, necessidade de ampliação de mercado, e de mão de obra mais qualificada.

Em 1879, através do Decreto n. 7.247, a Reforma Leôncio de Carvalho constituiu-se num marco não só para as Escolas Normais, mas também para o ensino primário e secundário. No que se limita ao tema aqui retratado, as Escolas Normais ganharam novo fôlego e passaram a adotar uma certa padronização curricular, além de regulamentar a nomeação e remuneração dos docentes. No que diz respeito ao currículo, o método intuitivo passou a ser enfatizado (Saviani, 2012). Esse método, além de enfraquecer o método lancasteriano, orientava-se basicamente pela produção de materiais didáticos e manuais de instrução de ensino; tais materiais foram organizados sobretudo pela Revolução Industrial, e foi neste cerne que o termo Pedagogia surgiu pela primeira vez.

Assim, conforme Tanuri (2000), foi nos anos finais do Império que as Escolas Normais começaram a abrir as portas para as mulheres. Segundo Almeida (2006, p. 137), essa conquista de uma vaga no grupo escolar significava para as mulheres uma oportunidade de adquirir o máximo da ascensão na carreira. Segundo

Saviani (2012), no final do Império, a maioria das provinciais não tinha mais do que uma ou duas Escolas Normais públicas.

Finalizado o Império, com a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, tem-se uma situação em que uma camada considerável da população assistiu, conforme Carvalho (1987, p. 33), “bestializada a substituição de um regime por outro”. Assim, para a formação de professores, a mudança do regime político “não trouxe alterações significativas, nem inaugurou uma nova corrente de ideias educacionais, tendo significado simplesmente o coroamento, e portanto, a continuidade de ideias que se iniciara no Império” (Saviani, 2012).

Em seguida, podemos mencionar a expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932) (Saviani, 2009), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola modelo, que visava preparar o aluno para o exercício do magistério na prática, sem preocupações com a formação teórica sistemática. Diversos Estados da federação enviam seus professores para estagiar nestes centros de ensino, que se tornaram referências nacionais. A partir daí, a escola foi reformada, preconizando os conteúdos curriculares anteriores, ao mesmo tempo que enfatizava os exercícios práticos de ensino. Os custos de instalação também foram assumidos pelos reformadores. Gatti e Barretto (2009) confirmam a ideia de que a formação de professores em cursos específicos foi inaugurada no Brasil no final do século XIX, com Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. Segundo os autores, “essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos” (Gatti; Barreto, 2009, p. 37).

Assim, nota-se que o preparo de novos professores exigia uma organização curricular que deveria conter conteúdos científicos. Neste modelo, o padrão de Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir em todo o país. Porém, esse padrão teve seu ímpeto reformador enfraquecido após a primeira década, prevalecendo a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. No contexto histórico, vê-se que as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais, e muito advogou-se pela extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização, considerado o grande instrumento de participação política. Na visão de Saviani (2007, p. 177):

É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve na base do movimento denominado por Nagle (1974) de “entusiasmo pela educação”, o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 1920. Mas é nessa mesma década que a versão tradicional da Pedagogia liberal foi suplantada pela vertente moderna.

Com a propagação das ideias modernas sobre a educação, criou-se em 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE), com objetivo de congregar todas as pessoas, de várias tendências, em torno da bandeira da educação. Entretanto, a década de 1930 foi marcada pelo movimento escolanovista, que denunciava o modelo antecessor como fortemente marcado pelo domínio da técnica e carente de reflexões teóricas que pudessem potencializar a ação pedagógica, propondo assim a profissionalização da docência (Tanuri, 2000, p. 3).

Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo são precursores do movimento que representa essa fase histórica da concepção educacional e da formação docente, o escolanovismo. A centralidade do processo de ensino e aprendizagem é descolada do professor para o aluno e, para tanto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apregoava que a formação do professor deveria ocorrer no Ensino Superior, elemento fundamental para o desenvolvimento da educação nacional, pois “desde o início do século 19 até os anos 30, a formação docente era restrita à escola normal a qual preparava o docente das 'primeiras letras'” (Tanuri, 2000, p. 4).

Os Institutos de Educação representaram uma fase nova e foram concebidos como espaços de cultivo da educação, compreendidos não somente como objetos de ensino, mas também de pesquisa. As duas primeiras iniciativas tiveram a inspiração no ideário da Escola Nova. O Instituto de Educação do Distrito Federal foi concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho, enquanto o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933, teve a direção de Fernando de Azevedo (Saviani, 2009).

Em seu livro, Gadotti (1999) traz um esboço a partir do Manifesto dos Pioneiros (1932), que explicita a proposta da escola novista, propondo a criação da Universidade com a tríplice função de criar a ciência, transmitir e popularizar. Segundo o Manifesto, o caminho para a ampliação do número de escolas e para a universalização do ensino passava necessariamente pela formação e profissionalização dos professores. Por isso, os pioneiros participavam dos

movimentos sociais de educadores que lutavam pela criação da universidade no Brasil.

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação. Ou na falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas escolares. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária [...] (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, s. p.).

Atendendo a essas reivindicações, foram criadas a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1935. Foi com a fundação dessas universidades que se organizaram e implantaram as licenciaturas para a formação de professores secundários, estendidas para todo o país pelo Decreto n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Esse decreto-lei organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, que tinha como uma das suas finalidades preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Essas ideias foram consideradas inovadoras para a época, mas não conseguiram avançar na prática. Como se sabe, a aplicação do ideário da escola novista não se efetivou, uma vez que não havia condições objetivas no interior da escola para viabilizá-lo (professores preparados, recursos didático-pedagógicos etc.), além de se chocar com as ideias vivas e atuantes da prática pedagógica tradicional. A ideologia que orientava a educação da época, sendo liberal, reafirmava a manutenção do capitalismo e não considerava as influências do contexto sociopolítico econômico (Luckesi, 2005).

Ao avançarmos na história, chegamos ao período de organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971). Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. A partir do Decreto n. 1.190, de 4 de abril de 1939, (Brasil, 1939) deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. A partir desse decreto, surgiu o “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, de três anos de bacharelado e um ano de licenciatura. Esse modelo (3+1), segundo conclusões de Gatti e Barreto (2009), foi aplicado

também no Curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, e destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, a formar professores para as escolas normais, os quais poderiam, por extensão e portaria ministerial, lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

Em 1946, como resultado do processo de redemocratização do país, uma nova Constituição (Brasil, 1946) foi promulgada. O art. 5, inciso XV, alínea “d” da Constituição estabelecia como competência de a União legislar sobre as diretrizes e bases da educação. Em 1948, um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação foi enviado à Câmara Federal. Esse anteprojeto suscitou muitos debates entre posições ideológicas antagônicas, fazendo com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação só fosse fixada em 1961.

Quanto à formação de professores para o ensino secundário, a Lei n. 4024/61, de Diretrizes e Bases, não trouxe modificações. A única menção sobre esse assunto estava no Art. 59: “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras [...]” (Brasil, 1961, s.p.). No período entre 1939-1971, a formação de professores, principalmente no nível superior, resultou numa solução dualista entre os dois modelos, como explica Saviani (2009, p. 147):

Os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu entre os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente.

O que na prática aconteceu com esses dois modelos foi que o caráter didático-pedagógico, que deveria se constituir num modelo adotado na formação de todos os professores, acabou se transformando em algumas disciplinas teóricas no rol de disciplinas curriculares transmitidas no modelo dos conteúdos culturais cognitivos. Trindade (2011) defende que os projetos de formação de professores devem valorizar os dois modelos, independentemente do nível de ensino onde irão lecionar.

Avançando na história, o golpe militar de 1964 gerou transformações na

educação brasileira. Em 1968, houve a modificação do Ensino Superior e em 1971 a alteração do ensino primário e médio, que passaram a ser denominados primeiro e segundo grau (Saviani, 2005). As Escolas Normais foram desaparecendo, em detrimento da criação da Habilitação Específica de 2º grau pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 que instituiu as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. A perspectiva tecnicista da época estava atrelada ao atendimento das necessidades do mercado, haja vista que o Brasil se encontrava em uma fase do capitalismo periférico associado à subordinação ao grande capital internacional. A formação de professores passou a ser atrelada ao domínio da técnica e ao desenvolvimento de habilidades e competências observáveis e verificáveis (Lelis, 2001). Assim, o período é tido como o

[...] período áureo do tecnicismo no Brasil, tanto a pesquisa como os programas de formação/seleção de professores passam a valorizar os aspectos didático-metodológicos, sobretudo as tecnologias de ensino, nomeadamente os métodos e técnicas especiais de ensino (Fiorentini; Souza Junior; Melo, 1998, p. 313).

A partir disso, Almeida (2010, p. 59) afirma que “nos anos de 1980 e 1990 o Brasil assistiu a importantes movimentos de disputa por distintos projetos educativos que trouxeram à tona a discussão sobre diferentes concepções de sociedade”. A intensificação dessas discussões desencadeou a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) n. 9.394, de 1996. Foi com essa legislação que oficialmente houve a exigência da formação superior para os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com o processo de redemocratização do nosso país, a partir da Constituição Federal de 1988, há um salto em relação aos direitos sociais, como educação, saúde e assistência social, conquistando espaço e amparo legal para os direitos civis. Especialmente no campo da educação, a Constituição Federal foi um marco, garantindo o direito à educação para todos e colocando como dever do Estado a garantia desse direito, conforme o artigo 205 (Brasil, 1988, s.p.):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A década de 1990 marca o avanço do neoliberalismo no Brasil e no mundo. Esse fato trouxe profundas mudanças ao campo educacional e, conseqüentemente, ao processo de formação de professores. O governo brasileiro assumiu as novas demandas do mundo do trabalho, em conformidade com organismos financeiros internacionais, e as reformas educacionais emergiram das transformações produtivas. Sobre esse período, escreveu Saviani (2004, p. 120):

O período atual, inaugurado com o lema “Brasil Novo”, na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional.

O objetivo dessas reformas foi acomodar os sistemas de ensino às regras das políticas econômicas da nova ordem mundial, substituindo o conceito de formação humana básica pelo de competências individuais para o mercado. A educação passou a ser defendida como aspecto central do desenvolvimento econômico. Gentil e Costa (2011, p. 270) afirmam que:

[...] a educação volta a ser preocupação mundial, inclusive dos setores econômicos, que têm determinado reformas no campo da educação, de modo a contemplar os interesses do mercado globalizado. Na sociedade capitalista educação é pensada como processo de adaptação às necessidades e às exigências do modo de produção; formação para desempenhar funções hierarquizadas (dirigentes e dirigidos); formação para a vida em sociedade, no caso, a vida em sociedade capitalista.

Os princípios empresariais são transferidos para o campo educacional, transformando a educação em um produto em oferta no mercado, em uma mercadoria. A partir desse marco e ainda nesse contexto, encaminhamo-nos para avanços também na formação de professores, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa lei foi um marco regulatório decisivo para a formação docente nas últimas décadas, pois ela acompanhou a tendência mundial, determinando que os professores de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior. Não sem motivo, a mesma lei passou a considerar a educação a distância (EaD) como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino, o que favoreceu a expansão da formação docente exigida. Conforme contempla em seu título VI, artigo

n. 61, a formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em cursos de ensino superior:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1996, s.p.).

Neste cenário, a educação brasileira teve como desafio inicial a implementação das políticas indicadas pela nova LDB de 1996, pois a exigência de certificação superior para o magistério afetou sobretudo a formação de professores dos anos iniciais da escolarização, que podia ser obtida anteriormente apenas com o nível médio de escolaridade. Para os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, já era demandada a licenciatura para o exercício da docência, embora os censos ainda identifiquem um percentual pequeno desses docentes sem titulação e haja professores lecionando disciplinas que não correspondem à habilitação acadêmica que receberam.

No Censo Escolar realizado pelo Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (MEC/INEP) em 2009, 38% dos docentes do ensino fundamental não tinham curso superior, assim como 52% dos docentes da educação infantil. No ensino médio, apenas 9% dos docentes enquadravam-se nesse perfil. Um fenômeno importante a assinalar é que, nos primeiros dez anos após a promulgação da LDB de 1996, o lócus da formação docente foi quase que inteiramente transferido para o nível superior.

Nesse prisma, as proposições da LDB, reafirmadas na Resolução n. 1/99 do CNE, indicaram um novo momento nas perspectivas sobre a formação de professores, tanto na estrutura curricular, como na articulação formativa dos currículos, assim como na preocupação com a qualificação dos formadores de

formadores, dos professores da Educação Superior. Além disso, para as Universidades, a formação científica sempre foi uma exigência, concretizada por meio das pesquisas propostas nos currículos de formação docente.

Entretanto, após essa resolução, foram autorizados cursos de formação de professores isolados em Escolas Normais Superiores, perdendo a organicidade de formação docente. Oliveira e Leiro (2019) tratam da Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes. As diretrizes para formação de professores do PNE apontam a implementação de políticas públicas nesse campo como necessidade para o avanço científico e tecnológico do Brasil. Nesse momento, na formação inicial, é dado um enfoque maior sobre a indissociabilidade entre teoria e prática e na formação continuada, é indicado como foco a formação em serviço.

Para cumprir outra determinação do PNE de 2001, que estabelece o prazo de um ano para constituição de diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e demais profissionais da educação, o CNE publicou diretrizes para os cursos de licenciatura, a partir da Resolução CNE/CP n. 01/2002 e da Resolução CNE/CP n. 02/2002.

As orientações das diretrizes nacionais para a formação de professores foram colocadas em segundo plano e cursos de licenciaturas independentes foram criados, perdendo as articulações previstas. Assim:

A desagregação que as pesquisas evidenciam no que respeita à formação de professores e sua fragmentação interna em termos de currículo parece corresponder a interesses institucionais cristalizados, ou a falta de perspectivas quanto ao perfil formador do profissional professor, e a redução de custos. Além da estrutura integrada exigida aos ISEs, as condições definidas para a contratação de docentes especificamente para eles também podem ter concorrido, no âmbito das instituições privadas, em virtude de seu custo maior, para que a ideia de um centro específico formador de docentes, fosse um instituto ou uma faculdade, não vingasse. Para as instituições universitárias públicas, alterações estratégicas de currículo ou estrutura organizacional implicariam remanejamentos institucionais e de docentes, o que demandaria mudança da cultura formativa, de representações cristalizadas (Gatti; Barretto, 2009, p. 46).

Destarte, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica foram instituídas em 2002, com preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Suas orientações foram direcionadas para os professores que atuarão

na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco na formação oferecida e na prática esperada do futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. Postularam ainda que as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. No artigo 6º, reafirmaram a importância da cultura geral e profissional, do conhecimento pedagógico e do conhecimento advindo da experiência (Brasil, 2002).

As Diretrizes orientaram, ainda, que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12) e explicitaram que “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14). Apontaram também os seis eixos articuladores para a construção da matriz curricular dos cursos de licenciaturas, a saber: 1) os diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) a interação e a comunicação, bem como o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) a relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) a formação comum com a formação específica; 5) os conhecimentos a serem ensinados e os conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) as dimensões teóricas e práticas.

Na visão de Gatti e Barreto (2009), entende-se que essa Resolução é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência. Entretanto, nota-se que, embora os projetos pedagógicos dos cursos formadores de professores adotem essa referência, na prática, nem sempre a concretizam em seus currículos. O que se vê nos currículos das licenciaturas diversas é um peso enorme de disciplinas fragmentadas em horas-aulas, com muita pouca integração com as disciplinas pedagógicas. Há, nesse aspecto, uma orientação normativa de articulação dos cursos formadores com os sistemas e as escolas de educação básica, para propiciar a prática e a experiência com a vida escolar, porém, essa iniciativa ainda se faz tímida nas instituições formadoras.

Assim como na LDB, o PNE também reconhece como locus de formação os ISE. Em relação às instituições formadoras, Palafox, Klinke e Silva (2013) destacam que essas resoluções buscaram dar mais centralidade à formação de professor da Educação Básica nos projetos acadêmicos dos locais que se destinam a esse fim. Contraditoriamente, também admitem a possibilidade de locais específicos para esse tipo de formação, ao invés da formação maciça nas universidades, articulando ensino, pesquisa e extensão. Ainda em 2006, foi criada a UAB pelo Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância (EaD), com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no Brasil (Barreto, 2011).

A partir disso, surge outro marco legal no ano de 2007, quando:

[...] foi publicado o instrumento legal que regulamenta a atuação da CAPES, a partir da aprovação de seu Estatuto: o Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Dentre as finalidades, estão a articulação das políticas de formação de professores e a elaboração de programas de atuação setorial ou regional com essa finalidade. Os programas coordenados e desenvolvidos pela Capes iniciaram em 2007, com foco na formação inicial, e só a partir de 2010 começaram os programas direcionados à formação continuada dos professores (Oliveira; Leiro, 2019, p. 10).

Na sequência, em 2015, o Ministério da Educação aprovou as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) voltadas à formação inicial em nível superior e à formação continuada, pela Resolução n. 2 do CNE/CP, promulgada em 1º de julho de 2015. Marildes Guedes (2019, p. 95) aborda que as DCN/2015 apresentaram contribuições referentes à concepção de formação e seus princípios estruturantes, das quais destaca:

(i) formação do professor como compromisso público de Estado, com vistas a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária; (ii) projeto formador sob uma sólida base teórica e interdisciplinar, que reflita a especificidade da formação docente; (iii) a equidade no acesso à formação inicial e continuada para atenuar as desigualdades sociais, regionais e locais.

Assim, a Resolução n. 2 do CNE/CP, promulgada a 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial nos cursos de licenciatura, formação pedagógica e segundas licenciaturas, além da formação continuada. Em um cenário de continuidade do governo federal realizado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), nas pessoas de Luís Inácio Lula da Silva (2003-

2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), apesar das contradições, a política de inserção das camadas mais pobres da população ao Ensino Superior é digna de nota:

o campo da educação superior, a principal marca das políticas dos governos de Lula e Dilma é a ambiguidade. Se, de um lado, o país conheceu uma ampliação sem precedentes no acesso à educação superior pública, com rápida elevação de vagas gratuitas para estudantes de escolas públicas, estudantes de baixa renda e autodeclarados negros, pardos e indígenas, por outro lado, nunca foi tão expressivo o domínio do setor privado lucrativo e de baixa qualidade na oferta educacional, assim como sua capacidade de influência na política educacional (Marques; Ximenes; Ugino, 2018, p. 538).

Os autores Carvalho e Silveira (2018) analisam comparativamente as DCN de 2002 e 2015, estabelecendo paralelos de ambos os documentos sob seis perspectivas, a saber: I) elementos textuais; II) dimensão formativa; III) carga horária e duração; IV) concepção de estágio supervisionado e prática como componente curricular; V) formação continuada e formação pedagógica complementar e VI) segunda licenciatura. Entre outras coisas, os autores entendem as DCN de 2015 como um documento mais minucioso e completo, que enfoca a “[...] articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação” (Carvalho; Silveira, 2018, p. 146).

Em relação à carga horária dos cursos, as diretrizes de 2015 promoveram um aumento de 2800 para 3200 horas e um tempo mínimo de quatro anos (oito semestres) e não mais três, como antes. Entre os principais avanços, destacam-se ainda o acréscimo de capítulos exclusivos voltados para formação continuada e valorização docente, além da inclusão de pautas que dizem respeito à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e à inserção de questões socioambientais, éticas, relativas à diversidade e equidade. Não obstante, os autores supracitados não deixam de notar a contradição existente nas DCN de 2015, ao indicarem a possibilidade da preparação de bacharéis e tecnólogos para o trabalho docente, enquanto o mesmo documento ressalta a relevância do magistério e a necessidade de sua valorização. Por fim, concluem:

Evidenciamos por meio da análise dos documentos que a Resolução CNE/CP nº 01/2002 e a Resolução CNE/CP n. 02/2015 mais convergem em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente do que divergem. É notório que a Resolução de 2015 transcende a de 2002, sendo

mais minuciosa em suas informações, abrangendo outras modalidades de formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e ainda, incluindo as DCN para a formação continuada (Carvalho; Silveira, 2018, p. 152).

É válido enfatizar que o art. 22 da resolução que instituiu as DCN/2015 estabeleceu o prazo de dois anos para os cursos em funcionamento se adequarem à normativa. Porém, mesmo não tendo cumprido tempo suficiente para a implementação completa da normativa ou para uma avaliação adequada das mudanças trazidas, um novo caminho para a formação de professores foi adotado. Assim, em meados de 2017, “[...] uma ‘nova’ política nacional de formação de professores foi lançada pelo MEC. A medida do governo se alinha às suas prioridades que são a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio” (Portelinha; Nez; Bordignon, 2020, p. 32).

As novas DCN possuem um caráter muito mais prescritivo. Apresentam instruções muito mais específicas no sentido de não apenas indicar componentes curriculares, mas também quando devem ser trabalhados, limitando a autonomia das IES e desconsiderando os processos internos que poderiam já estar em curso. Além disso, percebe-se claros retrocessos em alguns pontos. A questão da valorização profissional, à qual o documento de 2015 dedica um capítulo inteiro ao tema, se reduz a um vago inciso na atual diretriz: “[...] a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão” (Brasil, 2019, p. 3).

Por fim, ao passo que as DCN anteriores pregavam a articulação entre teoria e prática, a resolução atual pode ser encarada como dotada de um praticismo explícito, posto que, assim como já discutido, ela chega a pregar a centralidade na prática, embora afirme o compromisso com a

[...] integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado (Brasil, 2019, p. 4).

Assim, os resultados encontrados na investigação apontam que existem diferenças significativas entre os dois documentos aqui analisados, que vão desde o processo de construção deles até a forma de implementação e suas consequências, indicando uma convergência entre as análises de fontes primárias (documentos

oficiais e legislações) realizadas pelos investigadores, respaldados por posicionamentos de autores de renome que estudaram as mesmas legislações. Nesse sentido, enquanto a Resolução n. 2 do CNE/CP, promulgada a 1º de julho de 2015, foi vista à época como uma vitória das entidades educacionais, construída de modo democrático, as diretrizes de 2019 são criticadas enquanto um retrocesso, responsável por resgatar discursos como o de competências e enquanto fruto de uma imposição que os órgãos ligados à formação de professores não puderam vencer.

A legislação anterior, quando comparada à atual, que é mais prescritiva e padronizante do que suas antecessoras, é um documento mais minucioso, socialmente comprometido, abrangente e completo, capaz de atender parte dos anseios da comunidade científica envolvida em sua construção e preocupado com questões caras aos docentes, em especial ao que se refere à sua valorização. Enquanto as DCN de 2015 foram, em certo aspecto, contra-hegemônicas, as de 2019 são condizentes com o momento político-social-econômico atual em termos do processo neoliberalizante e privatista, influenciado por conglomerados empresariais pouco comprometidos com uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade.

Acreditamos que novos estudos serão necessários para compreender exatamente como as recentes reformas impactarão a formação docente e a vida dos estudantes do ensino básico e superior. Mais do que nunca, será necessária a capacidade crítica de compreensão do contexto vivido e perseverança de buscar uma realidade mais favorável em termos legais e práticos.

Pesquisar sobre a formação de professores e suas trajetórias nota-se o quanto a formação de professores passou por inúmeras mudanças dependendo de um contexto histórico e social de modo político de cada época. Ao investigar o histórico da formação de professores no Brasil, ficou evidente também suas problemáticas históricas vivenciadas. Desse modo, é necessário pensarmos em uma formação voltada para uma concepção de formação complexa que contemple a diversidade e a subjetividade dos indivíduos.

Defendemos, assim, um modo de pensar e sentir a formação docente que valoriza o processo de aprendizado do profissional da educação, compromissado com as problemáticas que emergem da prática e da relação entre educador e educando. Do mesmo modo que as demandas surgem do cotidiano, a reflexão e produção do conhecimento pedagógico só podem ser compreendidas neste

contexto. O professor aprende na medida em que vivencia situações que o levam a problematizar suas atitudes e rever suas práticas, na relação com os outros. Tal compreensão é reforçada pelo entendimento de que não há medidas gerais para garantir o aperfeiçoamento profissional e a formação docente, pois as problemáticas vivenciadas pelos professores são únicas, particulares e estão pautadas na experiência daquele docente no seu espaço de trabalho.

## 2.1 CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: SUA TRAJETÓRIA E MARCOS HISTÓRICOS

Esta subseção possui o objetivo norteador de contextualizar o leitor a respeito da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, até chegarmos ao curso de Pedagogia da UEL. Conforme comentado na seção anterior, iniciamos nossas discussões apontando que a formação do Pedagogo se instituiu legalmente no Brasil no ano de 1931, por meio do Decreto n. 19.852. Contudo, até chegarmos nesse marco, o Brasil passou por inúmeras modificações culturais e políticas que iremos comentar nesta sessão.

A criação do curso no Brasil está associada a um fato importante na história, a criação da Faculdade Nacional de Filosofia com o Decreto n. 1.190, de 04 de abril de 1939, que acarretou a criação dessa modalidade de graduação e teve como principal objetivo dispor sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. O contexto sociopolítico da época era de mudanças para a educação nacional e, naquele momento, se instituíam a Reforma Francisco Campos, que propiciou a criação do curso de Pedagogia. De acordo com Dalben (2007, p. 6):

Com a proposta de surgimento de uma instituição superior que se preocupasse com a formação do magistério, seu desenvolvimento e sua especialização, tidos como essenciais para o exercício da docência, notou-se um grande avanço dentro da legislação vigente. Buscava-se uma educação inovadora, influenciada, sobretudo, pela abertura política, na 1ª fase da Era Vargas, 1930 a 1937, e pelos ideais escolanovista que insurgiam na época.

Na visão dos pioneiros da educação, uma formação em nível superior para os professores poderia contribuir para a realização da crítica e do contraponto com a educação tradicional, que até então imperava. Teixeira (1958, p. 122) destacou como positiva essa contribuição sob o ponto de vista da crítica, ao escrever que tal ação estaria “[...] combatendo a facilidade de tudo admitir [...]”. Em 1937, com a

instituição do Estado Novo, na segunda fase da Era Vargas, de 1937 a 1945, o então presidente adotou uma política ditatorial e autoritária que se refletiu em todas as áreas da sociedade brasileira. Sendo assim, a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras passou a representar, naquele momento, um padrão para a formação de professores no país (Dalben, 2007).

Mencionamos que os cursos criados nessa Faculdade Nacional de Filosofia constituíram-se como cursos de Bacharelado e tinham como foco norteador a formação de técnicos em Educação para atuação profissional em diferentes setores da área educacional. Segundo Cruz (2008), a formação de professores se dava após o término de três anos na referida graduação com a vivência na seção de didática, que consistia em um ano de estudos destinados à obtenção do grau de licenciado. Nesse contexto, a formação docente na Faculdade Nacional de Filosofia se dava para a qualificação de professores para atuação no antigo Ensino Secundário, equivalente, em termos atuais, aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Assim, em seu momento de criação, o foco do curso de Pedagogia era formar técnicos em educação que, após a sua conclusão, poderiam fazer a sessão especial de didática, que formava professores para lecionar nas disciplinas concebidas como pedagógicas nas escolas normais. Suas propostas curriculares abrangiam diferentes áreas correspondentes à psicologia, história, sociologia, biologia, entre outras áreas associadas à educação. Conforme o texto oficial (Brasil, 1939), sua proposta curricular era composta por:

- Art.19. O curso de Pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:
- Primeira série
1. Complementos de matemática.
  2. História da filosofia.
  3. Sociologia.
  4. Fundamentos biológicos da educação.
  5. Psicologia educacional.
- Segunda série
1. Estatística educacional.
  2. História da educação.
  3. Fundamentos sociológicos da educação.
  4. Psicologia educacional.
  5. Administração escolar.
- Terceira série
1. História da educação.
  2. Psicologia educacional.
  3. Administração escolar.
  4. Educação comparada.

5. Filosofia da educação  
(Brasil, 1939, s.p., grifo do documento oficial).

Assim, por ser um bacharelado, o curso de Pedagogia propunha ao formando o estudo de diferentes áreas disciplinares, se atentando à formação profissional de cunho mais geral. Após esse período é que se almejava, na seção de didática, uma formação com ênfase na docência e nos conhecimentos e conteúdos curriculares da dimensão pedagógica. Ao conferirmos essa informação na proposta curricular do curso de didática destacada no texto oficial do Decreto n. 1.190, de 04 de abril de 1939, aprofundamos a análise:

Do curso de didática  
Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:  
1. Didática geral.  
2. Didática especial.  
3. Psicologia educacional.  
4. Administração escolar.  
5. Fundamentos biológicos da educação.  
6. Fundamentos sociológicos da educação  
(Brasil, 1939, grifo do documento oficial).

Essa faculdade visava à dupla função que buscava formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se, então, o bacharel nos primeiros três anos do curso e, após concluído o curso de didática, ele teria então o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado.

Com esse tipo de organização curricular, Silva (2003) afirma que surge um problema, pois o curso de Pedagogia surge como bacharelado, com duração de três anos, porém, o diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com duração de um ano. Então, para ter o diploma de licenciado, o indivíduo poderia cursar as disciplinas de didática geral e didática especial. Neste período, havia claramente um perfil de profissional do pedagogo como técnico da Educação, sendo ele bacharel, e um de professor do curso normal, o licenciado.

Nesse sentido, refletimos que é histórica a questão da constituição da profissão de pedagogo, ou seja, para ser um licenciado em Pedagogia, necessariamente não seria preciso cursar um curso de Pedagogia. Isso, ao nosso

ver, teve implicações severas na constituição da identidade do pedagogo. Silva (2003, p. 12) destaca outra característica desse curso a partir do decreto, quando afirma que tal documento cria “um bacharel em Pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização deste novo profissional”. Determina de maneira vaga que o profissional bacharel em Pedagogia seria o técnico em educação, que ocuparia cargos técnicos como os do Ministério da Educação, sem possuir uma definição clara de suas funções e sem um campo de atuação específico.

Assim como confirma Brzezinski (2006, p. 44), “o bacharel em Pedagogia se formava técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida”, fator que refletia no exercício profissional do pedagogo. Outro aspecto que pode ser destacado no período que compreende a criação do curso de Pedagogia é que o bacharel não tinha as suas funções definidas e nem campo de atuação específico. Os indícios apontam para uma lacuna no que diz respeito à formação do pedagogo gestor, pois não há, neste período, referência a ele. De toda maneira, a proposta de formação profissional apresentada anteriormente para o curso de Pedagogia perdurou por um período de quase trinta anos.

Na década de 1945, após o período getulista, permaneceu a intenção de expansão da educação, com o propósito de manutenção do modelo social. Como afirma Brzezinski (2006, p. 49), “essa intenção política de expandir a educação às massas fazia parte de um conjunto de políticas sociais adotadas pelo governo e constituía uma estratégia de manutenção do modelo de sociedade vigente”. A democratização do ensino atingiu o nível primário, as escolas normais, o ensino secundário, as faculdades de filosofia e o ensino superior em geral.

Nesse período de redemocratização do ensino que “desencadeou um processo de criação de universidades públicas e particulares” (Brzezinski, 2006, p. 49), surgiram críticas às faculdades de filosofia, que acabavam deixando grandes lacunas na formação dos profissionais licenciados ao não cumprir os objetivos de formação a que se propunham. Partindo dessas críticas, surgiu a iniciativa do Ministro de Educação de encaminhar a LDB, que foi aprovada em 1961. Segundo Brzezinski (2006, p. 52), a Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961, contém aspectos negativos no sentido de conciliar “interesses dos liberais liderados por Florestan Fernandes e dos proprietários de escolas”, favorecendo os interesses

liberais de então. Entretanto, apresenta pontos positivos, pois pela primeira vez “imprimiu tecnicamente um caráter orgânico e integrado ao sistema nacional de ensino” (Brzezinski, 2006, p. 52). Para se alinhar às recomendações desse marco legal, houve a promulgação pelo Conselho Federal de Educação (CFE) do Parecer n. 251 a respeito do curso de Pedagogia.

Temos então o Parecer n. 251/62, que estabelece que “o curso de Pedagogia se destina à formação do ‘técnico de educação’ e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e licenciatura, respectivamente” (Silva, 2003, p. 16). Nesse Parecer, fica também estabelecida a duração do curso de quatro anos a partir da seguinte afirmação: “Não vemos por que modificar a duração de quatro anos letivos com que vem sendo ministrado o curso de Pedagogia” (Brasil, 1962, p. 65). O parecer também estabelece a fixação de um currículo mínimo para o curso de Pedagogia e disciplinas optativas, que seriam escolhidas pelas próprias faculdades e institutos superiores. O currículo fica assim constituído, conforme o quadro 1:

**Quadro 1** - Parecer n. 251/62

<b>Currículo mínimo</b>	<b>Optativas (Duas)</b>
Psicologia da Educação	Biologia
Sociologia (geral, da Educação)	História da Filosofia
História da Educação	Estatística
Filosofia da Educação	Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica
Administração Escolar Cultura Brasileira* Mais duas disciplinas optativas;	Cultura Brasileira
	Educação Comparada
	Higiene Escolar
	Currículos e Programas
	Técnicas Audiovisuais de Educação
	Teoria e prática de Escola Primária
	Teoria e prática da Escola Média
	Introdução à Orientação Educacional

**Fonte:** Brasil (1963, s.p.).

Analisando o quadro 1, percebemos que o curso de Pedagogia ainda apresentava uma proposta de estudo, sem um campo específico de trabalho, o que traz inúmeras consequências negativas na formação deste pedagogo. Logo mais, no decorrer das décadas de 1960 e 1970, o sistema político, econômico e produtivo passou por um processo de redefinição, com a ascensão de um novo regime

autoritário, a Ditadura Militar iniciada em 1964, que instituiu mudanças em todos esses setores.

Tais transformações acarretaram mudanças efetivas no sistema educacional, que passou a ter como finalidade a formação dos técnicos, inclusive os de educação, “objetivando atender ao apelo do modelo desenvolvimentista” (Brzezinski, 2006, p. 58). Investiu-se cada vez mais na formação tecnicista desses profissionais, com o intuito de formar o profissional “requisitado pelo modo de produção capitalista, marcado pela divisão social do trabalho, fragmentadora de tarefas” (Brzezinski, 2003, p. 58).

Ainda nas palavras do Brzezinski (2003), o trabalho pedagógico é fragmentado não por conta somente da divisão taylorista do trabalho exigida no período, mas também pela existência e reprodução da propriedade privada dos meios de produção e divisão do trabalho originada pelo modo de produção capitalista. Segundo o Brzezinski (2003), traços da ideologia tecnocrática que estava reinando naquela época passaram a influenciar a política educacional. Foram aprovadas duas leis com o objetivo de tentar reproduzir essa ideologia, a Lei 5540/68, que trata sobre a Reforma Universitária, e a Lei n. 5.692/71, que trata do Ensino de 1º e 2º Grau. A Lei n. 5.540/68 foi responsável por muitas mudanças nos cursos de formação de professores, inclusive na Faculdade de Educação, destinando a ela a finalidade de formar técnicos especialistas em educação. As funções da Faculdade de Educação a partir dessa lei tratavam de formar professores e especialistas e atualizar os professores que já estavam na área.

Assim, o currículo do curso de Pedagogia no Brasil foi estabelecido pelo Parecer n. 252/1969 e pela Resolução n. 02/1969. Dessa forma, a partir do Parecer n. 252/69, instituíram-se no curso de Pedagogia as habilitações, no qual o curso de Pedagogia “passa a ser composto por duas partes: uma comum, constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma diversificada, em função de habilitações específicas” (Silva, 2003, p. 26-27).

Então, com essa regulamentação, criou-se o modelo das habilitações, as quais norteavam a formação do especialista em educação e do professor para atuação na docência no Ensino Normal. Para isso, as habilitações em administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar, inspeção escolar e magistério para o ensino normal foram criadas (Brasil, 1969; Brzezinski, 1996; Tanuri, 2000; Silva, 2008; Fiorin; Ferreira, 2013). Conforme o quadro 2, a proposta curricular do

curso de Pedagogia ficou definida da seguinte maneira:

**Quadro 2** - Proposta curricular do curso de Pedagogia

<b>Licenciatura em Pedagogia – 04 anos</b>	
<b>Parte Comum</b>	
Sociologia Geral	Sociologia da Educação
Psicologia da Educação	História da Educação
Filosofia da Educação	Didática
<b>Parte Diversificada – As Habilitações</b>	
<b>Administração Escolar</b>	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
Princípios e Métodos de Administração Escolar	Estatística Aplicada à Educação
Estágio Supervisionado	
<b>Orientação Educacional</b>	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
Princípios e Métodos de Orientação Educacional	Orientação Vocacional
Medidas Educacionais	Estágio Supervisionado
<b>Supervisão Escolar</b>	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar	Currículos e Programas
Estágio Supervisionado	
<b>Inspeção Escolar</b>	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
Princípios e Métodos de Inspeção Escolar	Legislação do Ensino
Estágio Supervisionado	
<b>Magistério para o Ensino Normal</b>	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	Metodologia do Ensino de 1º Grau

Fonte: Brasil (1963, s.p.).

Assim, conforme visualizamos por meio do quadro 2, percebemos que a proposta curricular do curso de Pedagogia era organizada em duas partes; na primeira, encontravam-se disciplinas que prescreviam conhecimentos e conteúdos curriculares do âmbito da sociologia, da psicologia, da filosofia e da história associados à educação, além da disciplina de didática. A segunda se referia às habilitações do curso.

Outro fator colocado em pauta a ser considerado nesse currículo é a disciplina de didática que está inserida no tronco comum da grade curricular, o que

demonstra a ideia de que todo pedagogo atuaria, de uma forma ou de outra, como docente. Como afirma Silva (2003, p. 27), a disciplina de didática está incluída no tronco comum porque “todos poderão lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas”. Segundo Saviani (2007, p. 120), “as tentativas de modificação, de iniciativa do próprio Conselho Federal de Educação e do movimento organizado de educadores, permaneceram em vigor até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Sendo assim, o período entre a década de 1970 e 1996 foi marcado por tentativas e iniciativas tanto do movimento dos educadores, quanto do CFE para modificar a organização do curso de Pedagogia. Porém, esse período resultou apenas em diversas indicações que faziam “parte do ‘pacote pedagógico’ que pretendia introduzir mudanças nos cursos de formação de recursos humanos da educação” (Brzezinski, 2006, p. 81), e que acabaram não sendo implantadas.

É no bojo da discussão pela reformulação do curso de Pedagogia que nasce a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Na nossa interpretação, essa entidade, articulada com a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), foi desde o seu surgimento a principal instância de defesa no que diz respeito à formação dos professores para atuação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, no Ensino Superior e na licenciatura em Pedagogia.

Então, pode-se afirmar que no referido período, foram apresentadas as Indicações CFE n. 22/73, CFE n. 67/75, CFE n. 68/75, CFE n. 70/76 e CFE n. 71/76, que versavam sobre a formação de educadores. Concomitantemente, houve os movimentos de professores e estudantes na tentativa de “controlar o processo de reforma dos cursos de formação de educadores no Brasil” (Silva, 2003, p. 61-62), movimentos que permanecem até os dias de hoje. Porém, apesar das tentativas apresentadas anteriormente, no período que data da aprovação do Parecer CFE n. 252/69 até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, a legislação do curso de Pedagogia permaneceu “inabalada” (Silva, 2003, p. 64).

Nessa mesma perspectiva, entendemos que a luta perdurou por quase três décadas, e somente com a LDB houve a ruptura desse aspecto, porém não podemos deixar de mencionar que as lutas desenvolvidas pela ANFOPE, ANPED, entre outras entidades da área da educação implicaram em avanços, ainda que

pequenos. A LDB admitiu que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil fossem formados no Ensino Superior, contudo, isso poderia ocorrer tanto na Licenciatura em Pedagogia, que também formaria os profissionais para atuação na gestão de processos educativos escolares e não escolares, como no Curso Normal Superior (Brasil, 1996).

Esses acontecimentos implicaram de tal maneira no curso de Pedagogia que, em 1997, um ano após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, houve o encaminhamento pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de forma geral, como também das diretrizes curriculares específicas para cada licenciatura.

Em suma, percebemos que do ano 1969, momento em que nasceu a perspectiva de formação na licenciatura em Pedagogia com as habilitações, ao ano de 2006, instante da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura, via Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, os acontecimentos que marcaram esse período da história contribuíram para a definição do perfil identitário formado pela graduação, o qual se alinha em parte ao perfil profissional referenciado pelas entidades representativas da educação (ANFOPE, ANPED, entre outras) ao decorrer da história. Esse perfil almeja a formação polivalente do docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a formação profissional para atuação na gestão de processos educativos escolares e não escolares. Assim, intenta-se a formação, de maneira geral, do profissional da educação.

Outro marco importante acerca da trajetória do curso de Pedagogia e que colaborou para a formação da sua identidade, conforme mencionamos aqui, foi a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Pedagogia, licenciatura, por meio da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Nesse documento, diz-se com mais clareza a quem se destina a graduação, bem como é definido o campo de atuação profissional para o licenciado formado pelo Curso. O art. 4º (Brasil, 2006) elucida que o curso de Pedagogia será destinado à formação de professores para exercer funções do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Entendemos então que após uma longa trajetória, a identidade do curso de Pedagogia no Brasil modificou-se e passou a trazer um enfoque não centrado exclusivamente na sala de aula, pois o profissional formado pelo curso poderá agora exercer outras funções relacionadas à educação, como a gestão escolar e a atuação em espaços formais e não formais de ensino, bem como em diferentes setores que necessitem de profissionais com conhecimentos de natureza pedagógica. Vale lembrar que, para a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2006, um tenso e caloroso debate se realizou, marcando a história da formação docente no País (Scheibe, 2007; Pimenta, 2017).

Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já se tinha avançado socialmente no entendimento de que o docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil deveria ser qualificado na Educação Superior, mesmo com a insistência de instâncias governamentais, a exemplo do Conselho Nacional de Educação (CNE), para que os institutos superiores de educação assumissem essa tarefa no Curso Normal Superior. Algumas entidades representativas da Educação (ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, CEDES, entre outras) defenderam com veemência a demanda do curso de Pedagogia.

Segundo Silva (2005), como fruto do processo de luta desenvolvido pelas entidades representativas da área de Educação, o Edital SESU/MEC n. 4, de 1997, solicitou que as instituições de educação superior encaminhassem sugestões para a produção das diretrizes específicas destinadas à graduação, porém, mesmo com as mobilizações necessárias, ao encaminhar as propostas para instâncias superiores do Ministério da Educação, não houve aprovação.

Somente no ano de 2002, o CNE designou uma comissão que, a partir de então, continuou com a elaboração da proposta do documento normativo. Nesse viés, em março de 2005, foi publicada a primeira versão do texto oficial da resolução das diretrizes que incorporava novas perspectivas organizacionais para o Curso Normal Superior com base na análise dos autores (Cruz, 2008; Scheibe; Durli, 2011). Cruz (2008) elucida que essa primeira versão incorporou as perspectivas organizativas para o Curso Normal Superior, limitando em vários aspectos as possibilidades formativas até então disponíveis ao curso de Pedagogia. De acordo com o proposto, o curso, definido como uma licenciatura, formaria essencialmente

os professores para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Entendemos que a primeira versão focou na organização do curso seguindo o antigo modelo das habilitações. Nessas condições, pensaram-se em duas habilitações para a licenciatura: a primeira contemplaria a formação dos docentes da Educação Infantil e a segunda teria como foco a formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Scheibe, 2007; Scheibe; Durli, 2011). Ambas as habilitações se reportavam às intenções formativas do Curso Normal Superior. Assim, com a divulgação do texto oficial em construção, ocorreram novas mobilizações, principalmente da ANFOPE, para que fosse validada a posição histórica das instituições universitárias acerca da identidade do curso. Em dezembro de 2005, o CNE aprovou o parecer considerando parcialmente as solicitações das entidades que representam a área da educação, e somente em 2006 foi publicada a proposta final.

De acordo com Scheibe (2007), com a homologação das diretrizes, conseguiu-se afirmar o curso de Pedagogia como o espaço primordial, no âmbito do Ensino Superior, para o estudo sistemático da educação, bem como avançou-se na demarcação da licenciatura como o curso que formaria o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Como explica Scheibe (2007), a publicação dessas diretrizes representa um intenso processo de luta e de resistência, e com todo o decorrer dessa luta, entende-se que ela consolida em partes o desejo maior das instancias que representam o curso de Pedagogia, que buscaram afirmar o curso como uma licenciatura formada na docência, assim como no estudo mais amplo da educação, de seus fundamentos pedagógicos, históricos, filosóficos, sociológicos, econômicos, políticos, linguísticos, normativos, entre outros, relacionados ao trabalho docente na sala de aula e ao trabalho pedagógico nos sistemas de ensino (Scheibe; Durli, 2011; Fiorin; Ferreira, 2013).

A partir da publicação das diretrizes de 2006, encaminhou-se para essa licenciatura a incumbência de formar, na Educação Superior, o professor polivalente para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Fora isso, alinhou-se como intenção para licenciatura a formação do profissional para atuação na gestão de processos educativos escolares e não escolares, comungando, dessa maneira, com o perfil identitário defendido historicamente pela ANFOPE e por outras entidades representativas da área de educação (ANPED,

FORUMDIR, CEDES, entre outras), que circunscreviam a formação do profissional da educação, de modo geral.

Então, com a aprovação da atual LDB, em 1996, o tema da formação de professores passou a se constituir novamente como uma questão polêmica e controversa, como decorrência do processo de regulamentação da lei e das contradições ensejadas relativamente à manutenção da indefinição do nível de formação do professor das séries iniciais. Esta época ficou fortemente agravada com a flexibilidade quanto ao lócus institucional da formação de professores(as), com a pretensa criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e a propositura de se institucionalizar o Curso Normal Superior como responsável pela formação superior dos(as) professores (as) que atuariam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tais ações configuram-se em uma tentativa de esvaziar e não reconhecer como legítimas algumas experiências de formação desses profissionais, ambientadas em cursos de Pedagogia país a fora. Ao tratar inicialmente das exigências da formação do(a) professor(a), a LDB determina que:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, s.p.).

O artigo da atual LDB, no caso da formação do(a) professor(a) para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reproduziu quase que fielmente a questão da indefinição do nível de formação presente nas legislações que lhe antecederam.

A partir dessas novas determinações, teve-se a aprovação do Decreto n. 3.276/1999, o qual dispunha que a formação dos(as) professores(as) para atuar Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental seria realizada exclusivamente nos Cursos Normais Superiores. Evidencia-se, então, a intenção declarada de retirar das universidades e do curso de Pedagogia esse espaço de formação. Não tardou para que houvesse um movimento forte e consistente de críticas e reações feitas por educadores e entidades diretamente afetadas ao campo da formação de professor, como por exemplo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Essa mobilização e enfretamento foi

fundamental para que, mediante o Decreto n. 3.554/2000, procedesse a alteração da redação do parágrafo 2º do art. 13 do Decreto n. 3.276/1999, substituindo a expressão “obrigatoriamente” para “preferencialmente”. Isso, em perspectiva, continuaria a convalidar que os cursos de Pedagogia seguissem habilitando professores(as) para o magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As críticas e reações criadas em torno do referido decreto acabaram levando à sua revisão, na perspectiva de que a pretensa exclusividade fosse amenizada com a adoção do termo “preferencialmente”. Na prática, isso significou reafirmar que somente as universidades e os centros universitários gozavam de condição e autonomia para manter a formação do(a) professor(a) da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentro do curso de Pedagogia. As demais instituições de ensino superior deveriam optar por criar os seus ISEs e, nos seus limites, ofertar os Cursos Normais Superiores.

Anos depois, no movimento de construção, discussão e aprovação de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, assistimos a uma oposição de forças no que tange às ênfases e objetivos formativos que esse curso deveria vir a assumir, o que acabou por retardar a aprovação de tal documento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP n. 1/2006, em seu art. 2º, preceituam:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, s.p.).

De acordo com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, os diferentes componentes curriculares seriam organizados e distribuídos em núcleos referentes à formação, conforme previsto no art. 6º. Em 2015, o Conselho Nacional de Educação viria a aprovar uma nova regulamentação para o conjunto dos cursos de formação de professores existentes no Brasil, que dentre outras questões, definiu o tempo mínimo de duração dos cursos de licenciatura de quatro anos e a carga horária mínima de 3.200 horas/aula.

Passou-se, portanto, a requerer das instituições formadoras um projeto

institucional de formação que se articule ao Projeto de Desenvolvimento Institucional e ao Projeto Pedagógico Institucional, para que se materialize em projetos pedagógicos de cursos mais orgânicos e vinculados à educação básica e que, desse modo, expressem a identidade institucional.

Como órgão de regulamentação da educação nacional, o CNE previa dois anos para efetivar as orientações contidas na Resolução CNE/CP n. 02/2015. Era de se supor, portanto, que até o mês julho de 2017, as IES tivessem readequado os projetos pedagógicos dos seus respectivos cursos de licenciatura.

No entanto, por força de outros interesses ou mesmo em função da nova configuração posta na composição do CNE, o próprio órgão se encarregou de proceder alterações quanto às datas de cumprimento da implantação das diretrizes. Inicialmente, esse intento foi objetivado através da Resolução CNE/CP n. 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o art. 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de julho de 2015, nos seguintes termos:

Art. 1º Alterar o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação: Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação. Art. 2º Esta solução entrará em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2017).

No ano seguinte, pela Resolução do CNE/CP n. 3, de outubro de 2018, houve a dilatação do prazo para quatro anos a contar da data da publicação da Resolução CNE/CP n. 02/2015, ou seja, até julho de 2019. Não bastasse essa dilatação, assistiu-se ainda à aprovação da Resolução CNE/CP n. 1, de 2 de julho de 2019, que em seu art. 1º alterou mais uma vez a Resolução n. 02 de 2015.

A Res. CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, passa a vigorar com a seguinte alteração: Art.22 –Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, instituída pela Resolução CNE/ CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2019, s.p.).

Por fim, dando cabo e prosseguimento à ação de desmonte dos avanços e conquistas que a Resolução n. 02/2015 contemplava enquanto concepção de formação inicial e continuada dos professores da educação básica, a sanha desmobilizadora levada a efeito pelo CNE aprovou a Resolução n. 02/2019, que

rompeu com as diferentes perspectivas que vinham sendo adotadas.

Voltando para o contexto sociopolítico e econômico da época, é interessante mencionar que no período político no ano de 2017, tivemos a primeira alteração da LDB, com o governo do ex-presidente Michel Temer, por razão do acolhimento do pedido de impeachment do ex-presidente Dilma Rousseff.

Com a aprovação pelo Parlamento desse pedido, Michel Temer se efetivou no cargo a 31 de agosto de 2016, com exercício até 31 de dezembro de 2018. Exatamente entre interinidade e mandato efetivo, somaram-se dois anos e sete meses, tempo suficiente para o governo proceder várias alterações na educação brasileira.

A primeira alteração aconteceu com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9.394 de 1996, por vias da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que implementou as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio, com o aumento da carga horária mínima, a ampliação das escolas de tempo integral e a possibilidade de que todos os estudantes dessa etapa escolham caminhos de aprofundamento dos seus estudos.

Em seguida, a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica pela Resolução do CNE/CP n. 2, em 22 de dezembro de 2017, devendo ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades desse nível de ensino. A referida resolução, embora trate da base da Educação Básica, traz explícitas referências para a organização de uma nova política de formação de professores, atingindo diretamente o ensino superior, particularmente as licenciaturas. Textualmente, a Resolução CNE/CP n. 02/2017 assim prescreve:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Brasil, 2017, s.p.).

Em seguida à aprovação da BNCC, o governo Temer lançou o Programa de Residência Pedagógica – PRP, que fora instituído pela Portaria n. 38/2018, e lançado pelo Edital n. 06/2018, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior – CAPES, fundação vinculada ao Ministério da Educação. A CAPES, de acordo a Lei n. 11.502/2007, tem como finalidade no âmbito da educação básica induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições (§2º do art. 2º).

Embora a Lei n. 13.415/2017 tenha previsto as mudanças para o ensino médio, é a Resolução n. 3 do CNE – Câmara da Educação Básica, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para este nível de ensino.

Assim, essa resolução tinha como perspectiva substituir o modelo único do currículo do Ensino Médio por um modelo diverso e flexível. Em seu art. 10, prevê que os currículos sejam compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente. Nessa sintonia, o art. 11 estabelece que a formação geral se componha por competências e habilidades previstas na BNCC e organize-se por áreas de conhecimento: (i) linguagens e suas tecnologias; (ii) matemática e suas tecnologias; (iii) ciências da natureza e suas tecnologias; e (iv) ciências humanas e sociais aplicadas.

Como visto anteriormente, apresentamos nesta seção a trajetória e documentos que nortearam a formação do curso de Pedagogia. Na próxima seção abordaremos como esse curso de Pedagogia foi organizado na Universidade Estadual de Londrina.

## 2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Contextualizar o curso de Pedagogia da UEL é o foco desta subseção. O curso teve início na década de 1960, acompanhando a universidade desde a sua fundação e visando atender às solicitações da comunidade de Londrina e região do norte do Paraná por um curso superior de formação de professores.

A partir de 1961, foi institucionalizado pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, junto com o curso de didática, hoje a Universidade Estadual de Londrina, autorizado pelo Decreto n. 50.628/61 (Abbud, 2006). Segundo Abbud (2006), a criação do curso de Pedagogia em Londrina ocorreu por solicitação dos professores das Escolas Normais da cidade e não como um desdobramento dos cursos de Aperfeiçoamento, pois estes têm sua implantação em Londrina apenas na década de 1980.

O curso de Pedagogia em Londrina passa a ser ofertado em 1962, juntamente com o curso de didática (atuais licenciaturas), mas ele permaneceu apenas nos anos de 1962 e 1963 e não funcionou mais como curso autônomo, pois “de acordo com orientação do Conselho Estadual de Educação (Parecer n. 292), as matérias pedagógicas passaram a fazer parte do curso de Pedagogia” (Abbud; Weber, 2008, p. 2). Os demais cursos de Pedagogia ofertados pelas faculdades existentes em todo o Brasil possuíam um currículo pautado nas disciplinas do curso normal e dos cursos de aperfeiçoamento.

Foi a partir deste marco que ocorreram alterações curriculares do curso, de acordo com as normas estabelecidas da LDB de 1961, que colocou os currículos mínimos com “as possibilidades de opção que se colocam para cada instituição” (Abbud; Weber, 2008, p. 2). Conforme os autores Abbud e Weber (2008), o currículo do curso de Pedagogia na cidade de Londrina, desde a sua criação até 2005, apresenta três etapas bem demarcadas.

A primeira etapa iniciou-se no ano de 1962-1973 – período marcado pela oferta de licenciatura em Pedagogia como formação única, sendo ele um curso seriado, com duração de 4 anos.

A segunda etapa está localizada entre os anos de 1973 e 1992, quando ocorreram mudanças de matrícula por disciplina (créditos), com a oferta de habilitações. Essas habilitações eram oferecidas isoladamente, partindo de um tronco comum, que incluía matérias do currículo mínimo, como os “fundamentos da educação”, sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação, didática.

Nas habilitações, existiam matérias do currículo mínimo e disciplinas complementares obrigatórias). A terceira etapa iniciou-se a partir do ano de 1992, quando o sistema de matrícula voltou a ser seriado e o curso passou a oferecer habilitações acopladas. Na sequência desta sessão, falaremos sobre as disciplinas que integram o currículo do curso de Pedagogia em cada um dos períodos mencionados acima.

No período inicial de 1962 até 1973, existia uma formação única com um sistema seriado e sua duração era de quatro anos. A inspiração curricular do curso nesta época teve base nos cursos de Pedagogia que já existiam no país, aliada à disponibilidade dos professores para assumir as disciplinas propostas, ou seja, o currículo do curso adequou-se às disciplinas indicadas pelo Parecer n. 251/62 e

Parecer n. 252/69, apresentando apenas pequenas diferenças em sua composição curricular, mas que não alteram os objetivos de formação do curso. É necessário destacar que:

[...] considerando que o curso é criado como licenciatura, a disciplina Didática que em muitos cursos complementava o currículo do bacharelado (esquema 3+1) para constituir a licenciatura, no curso da FFCL/Londrina integra-o desde o início (Abbud; Weber, 2008. p. 3).

Conforme já abordado anteriormente, faz-se necessário retomar que o curso de Pedagogia, ao ser criado, surge com a necessidade de suprir uma demanda de formação de professores que iriam lecionar nas escolas normais, sendo resultado da necessidade de expansão da educação. Logo, em Londrina não poderia ser diferente.

Conforme a grade curricular de 1962 a 1972, podemos perceber que seu o grande inspirador foi o curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia – Universidade do Brasil, de 1939. É possível notar algumas especificidades que dizem respeito à divisão de disciplinas, como o caso de psicologia da educação recomendada pelo Parecer n. 251/62, que contou com o acréscimo de psicologia evolutiva; história da filosofia foi acrescida de introdução à filosofia; estatística contemplou também matemática. Considerando que o curso foi criado como licenciatura, a disciplina Didática, que em muitos cursos complementava o currículo do bacharelado (esquema 3+1) para constituir a licenciatura, integrou o curso da FFCL/Londrina desde o início.

As modificações sociais de cada época e as exigências legais mostram um traço de constante alteração pedagógica e curricular do curso de Pedagogia. A partir de sua implantação, o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que posteriormente passa a ser Universidade Estadual de Londrina, alterou o seu currículo de acordo com as normas estabelecidas, a partir, por exemplo, da LDB de 1961, que definiu os currículos mínimos e com “as possibilidades de opção que se colocam para cada instituição” (Abbud; Weber, 2008, p. 2).

Segundo Abbud e Weber (2008, p. 2), o primeiro período, do ano de 1962 até 1973, foi caracterizado pelo marco em que a oferta de licenciatura em Pedagogia se dava por meio de uma formação única, com curso seriado e duração de 4 anos; o curso foi ofertado a partir de uma matriz de tronco comum ou currículo mínimo, com

disciplinas tais como sociologia da educação, psicologia da educação e didática para todos os alunos.

Conforme já abordado anteriormente, faz-se necessário retomar que ao ser criado, o curso de Pedagogia, surge com a necessidade de suprir uma demanda de formação de professores que iriam lecionar nas escolas normais, sendo resultado da necessidade de expansão da educação. No que diz respeito à segunda etapa de reformulação do curso de Pedagogia da UEL, referente aos anos de 1973 a 1991, ocorreu a reforma universitária Lei n. 5.540/68 e foram implantadas significativas mudanças no currículo, que além de possuir um tronco comum, ampliou as disciplinas devido à criação das habilitações, contemplando “66 disciplinas complementares obrigatórias, entre as quais o aluno escolhia algumas” (Abbud; Weber, 2008, p. 3) – em um sistema de créditos.

Nesta época, o currículo do curso de Pedagogia passou por modificações por meio das habilitações que dividiram o trabalho do pedagogo em especialidades e, através dessa lei, o currículo acabou sendo adaptado à organização taylorista/fordista de divisão técnica do trabalho. Neste sentido, a organização curricular do curso e suas disciplinas foi marcada pelo tecnicismo e divisão rígida das tarefas, características que refletem a organização produtiva do momento.

As habilitações ofertadas nesse período, segundo informação do setor de documentação, UEL/PROGRAD, eram orientação educacional; supervisão escolar; administração escolar para escolas de 1º e 2º graus e ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, transformando-se posteriormente em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau (Abbud; Weber, 2008, p. 3), após a transposição do sistema seriado para o sistema de créditos. No quadro 3, é possível verificar as modificações realizadas no currículo, partindo de uma comparação realizada por Abbud e Weber (2008, p. 9-10), com o Parecer n. 252/69.

Na terceira etapa estudada, que vai de 1992 a 2005, o curso de Pedagogia volta a ser seriado e passa a ofertar como formação comum o magistério das matérias pedagógicas e uma segunda habilitação de escolha dos estudantes, que poderia ser supervisão escolar, orientação educacional, educação pré-escolar e séries iniciais (Abbud; Weber, 2008, p. 4).

Nesse viés, o currículo da Pedagogia apresenta duas configurações, uma de 1992 a 1997 e outra de 1998 a 2004, sendo que a partir de 1998, unem-se as habilitações de educação pré-escolar e séries iniciais, conforme mostra o quadro 3:

**Quadro 3 - Organização curricular (1992 a 1997)**

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
<b>Disciplinas COMUNS a todas as habilitações</b>	1 - História da Educação I 2 - Filosofia da Educação I 3 - Psicologia da Educação I 4 - Sociologia Geral e da Educação 5 - Pesquisa Educacional I 6 - Estudo de Problemas Brasileiros (esta disciplina deixa de constar na matriz curricular a partir de 1994)	1 - Didática I 2 - História da Educação II 3 - Filosofia da educação II 4 - Psicologia da Educação II 5 - Sociologia da Educação 6 - Pesquisa Educacional II	1 - Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental 2 - Fundamentos da Alfabetização 3 - Estrutura e Funcionamento do ensino Fundamental e Médio 4 - Didática II 5 - prática do ensino de 1º grau - estágio supervisionado 6 - Introdução à Educação Especial 7 - Psicologia Social	1 - Metodologia do ensino de 2º grau 2 - Prática do ensino de didática: est.sup. 3 - Prática do ensino de metodologia do ensino de 1º grau: est.sup. 4 - Prática do ensino de psicologia da educação: est.sup. 5 - Prática do ensino de história da educação: est.sup. 6 - Prática do ensino de filosofia da educação: est.sup. 7 - Prática do ensino de sociologia da educação: est.sup.
<b>Disciplinas ESPECÍFICAS a cada habilitação</b>	<b>Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Supervisão Escolar</b>	<b>Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Orientação Educacional</b>	<b>Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Magistério para a Pré-escola</b>	<b>Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau.</b>
3ª Série	1 - Princípios e métodos da supervisão escolar	1 - Princípios e métodos da orientação escolar I 2 - Orientação educacional e família	1 - Fundamentos da educação pré-escolar 2 - Psicologia da educação pré-escola	1 - Fundamentos da educação pré-escolar 2 - Processo de construção da escrita
4ª Série	1 - princípios e métodos de supervisão II 2 - Planejamento educacional 3 - Currículos e programas 4 - Educação de adultos 5 - Estágio supervisionado em supervisão escolar I	1. Princípios e métodos em orientação educ. II 2. Medidas educacionais 3. Orientação vocacional: educação e trabalho 4. OE em empresa 5. Est.sup.em OE: escolar 6. Est.sup. em OE: educação e trabalho em instituições sociais 7 - Est.sup. em OE: comunitária	1 - Metodologia do ensino da pré-escola 2 - Arte e educação infantil 3 - Educação infantil pré-escolar 4 - Literatura infantil 5 - Prática de ensino na pré-escola: estágio supervisionado	1 - educação de adultos 2 - avaliação e ensino 3 - Tecnologia educacional 4 - Introdução à psicopedagogia 5 - Literatura infantil

Fonte: Abbud e Weber (2008, p. 11).

Assim, no que se refere a outra organização curricular de 1998 até 2004, podemos visualizar e comparar conforme o quadro 4:

**Quadro 4 – Organização curricular (1998 a 2004)**

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
<b>Disciplinas COMUNS a todas as habilitações</b>	1 - História da Educação I 2 - Filosofia da Educação I 3 - Psicologia da Educação I 4 - Sociologia Geral e da Educação 5 - Pesquisa Educacional I	1 - Didática 2 - História da Educação II 3 - Filosofia da educação II 4 - Psicologia da Educação II 5 - Sociologia da Educação 6 - Pesquisa Educacional II	1 - Mat. do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental A 2 - Mat. do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental B 3 - Mat. do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental C 4 - Mat. do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental D 5 - Fundamentos da Alfabetização 6 - Estrutura e Funcionamento do ensino Fundamental e Médio 7 - Introdução à Educação Especial 8 - Psicologia Social 9 - Prática do ensino da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental I: Estágio supervisionado.	1 - Metodologia do ensino das matérias pedagógicas 2 - Prática do ensino de didática: est.sup. 3 - Prática do ensino de metodologia do ensino das séries iniciais do ensino fundamental: est.sup. 4 - Prática do ensino de psicologia da educação: est.sup. 5 - Prática do ensino de história da educação: est.sup. 6 - Prática do ensino de filosofia da educação: est.sup. 7 - Prática do ensino de sociologia da educação: est.sup.
<b>Disciplinas ESPECÍFICAS a cada habilitação</b>	<b>Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Supervisão escolar para o exercício nas escolas de ensino fundamental e médio</b>	<b>Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Orientação Educacional</b>	<b>Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para a educação infantil e séries iniciais do ensino básico</b>	
3ª Série	1 - Princípios e métodos da supervisão escolar	1 - Princípios e métodos da orientação escolar	1 - Fundamentos da educação infantil	
4ª Série	1 - princípios e métodos de supervisão II 2 - Planejamento educacional 3 - Currículos e programas 4 - Educação de adultos 5 - Avaliação e ensino 6 - Estágio supervisionado em supervisão escolar	1 - Princípios e métodos em OE II 2 - Medidas educacionais 3 - Orientação vocacional: educação e trabalho 4 - OE e família 5 - Estágio supervisionado em OE: escolar 6 - Estágio supervisionado em OE: educação e trabalho em instituições sociais 7 - Estágio supervisionado em OE: comunitária	1 - Introdução à psicopedagogia 2 - Arte e Educação na educação infantil e Séries iniciais do ensino fundamental 3 - Educação infantil para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental 4 - Literatura infantil 5 - Tecnologia educacional 6 - Avaliação e ensino 7 - Educação de jovens e adultos 8 - Prática do ensino da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental II: Estágio supervisionado.	

Fonte: Abbud e Weber (2008, p. 11).

Nesse mesmo contexto, salientamos que no início dos anos 2000, houve atualização do projeto pedagógico do curso, com a extinção da habilitação em administração escolar e a inclusão de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, ainda respondendo a uma interpretação do Parecer 252/69 do então Conselho Federal de Educação. Em 2001, os estágios e práticas de ensino relativos às áreas do conhecimento correlatas, como por exemplo sociologia da educação e psicologia da educação, foram extintos e houve a inclusão de uma atividade acadêmica curricular obrigatória na forma de estágio supervisionado para o magistério das matérias pedagógicas (Universidade Estadual de Londrina, s.d.).

No ano de 2005, uma nova reformulação curricular aprovada pelo departamento de educação foi estabelecida e o curso passou a ofertar duas habilitações apenas: magistério das matérias pedagógicas do ensino médio e magistério para as séries iniciais do ensino fundamental ou orientação e supervisão escolar. Assim, quando analisamos os documentos do curso de Pedagogia da UEL, percebemos que a composição curricular do curso tendeu a acompanhar as modificações realizadas no contexto social e produtivo mais amplo, que resulta na proposição legal referente ao curso.

Esse período que data de 1992 a 2005 pode ser caracterizado como um período de transição das habilitações para o pedagogo generalista, no qual houve discussões em torno da organização curricular do curso de Pedagogia da UEL, que permaneceram relacionadas às discussões em âmbito nacional. O resultado de tais discussões foi a implantação de um novo currículo, que não será analisado aqui, mas que deve ser mencionado: o currículo de 2007, no qual são extintas as habilitações, unificando a formação do pedagogo, caracterizado como pedagogo generalista. Assim, nesse mesmo ano, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, sofreu outra alteração, com extinção de todas as habilitações. A referência formativa da docência foi assumida como base da atuação do pedagogo em qualquer nível educacional aliada à gestão pedagógica entendida como unificação de ações do profissional que lida com o fenômeno educacional de maneira integrada e à pesquisa, fonte de amparo para as atividades que visam o exercício profissional do pedagogo (Universidade Estadual de Londrina, s.d.).

No ano de 2009, houve outra alteração, com destaque para a formação para o magistério para os anos iniciais do ensino fundamental, magistério para a

educação infantil, gestão pedagógica da educação formal e não formal e magistério das matérias pedagógicas. Explicitou-se naquele momento o princípio da indissociabilidade entre a teoria e a prática na formação do pedagogo para compreensão gradual, dialógica e integrada do fenômeno educativo (Universidade Estadual de Londrina, 2009).

O projeto pedagógico foi mais uma vez alvo de discussões, promovidas em especial pela Resolução n. 02, de 01 de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação, que deliberou acerca das necessárias reformulações nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) que formam professores.

No decorrer dos anos, as mudanças alteraram a concepção do profissional a ser formado, bem como os campos de atuação do mesmo. Nesse contexto de modificações paradigmáticas, a explicitação do papel e funções da Didática frente às concepções de currículo fez-se marcadamente por inúmeras pesquisas e proposições teóricas. Entre elas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN) vêm referendando há 15 anos a formação do pedagogo (Brasil, 2006). Com a matriz curricular que tem a base de formação no docente do magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assume também os espaços de gestão educacional na educação formal e não formal como campos profissionais.

O objetivo geral do curso descrito no PPC da Pedagogia UEL 2019 refere-se a “formar a profissional para atuar no magistério da educação infantil, no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, no magistério das matérias pedagógicas, na gestão pedagógica da educação escolar e não escolar” (Universidade Estadual de Londrina, 2018, s.p.).

São três os eixos do conhecimento que oferecem sustentação das atividades propostas: I) educação e conhecimento; II) conhecimento, currículo e gestão e III) conhecimento sobre a docência.

O currículo é constituído por um conjunto de atividades acadêmicas”, entre elas disciplinas obrigatórias e especiais, estágios, curriculares e não obrigatórios, participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão, trabalho de conclusão de curso, entre outros (Universidade Estadual de Londrina, 2018, s.p.).

Diante dos expostos, é possível perceber que o curso de Pedagogia, desde sua criação, até os dias atuais, visa pela docência como forma central. Portanto, de

acordo com o estudado, ele foi criado para suprir a necessidade de formação de professores para o Curso Normal, permanecendo com essa característica até o currículo de 2005, sendo alterado somente a partir da implantação do Currículo de 2007, regulamentado através das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia CNE/CP n. 05/2005. Ao realizar esta análise das diferentes etapas e períodos de reformulação do curso, podemos notar que seu currículo sempre apresentou o objetivo norteador de uma formação pedagógica sólida, além de buscar uma formação emancipadora e crítica de sociedade.

Nesta primeira parte, apresentamos as transformações históricas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. No capítulo seguinte, pretendemos contextualizar o Programa de Residência Pedagógica no Brasil e mostrar a sua trajetória, aspectos históricos e legais, até a efetivação do Programa na Universidade Estadual de Londrina, lócus principal desta pesquisa.

### **3 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BRASIL ATÉ O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**

Nesta seção, abordaremos sobre o objeto de estudo deste trabalho, o Programa de Residência Pedagógica, com a seguinte organização: em um primeiro momento, apresentaremos a origem do termo Residência Pedagógica e seus marcos históricos no campo da educação; em seguida, falaremos sobre as Políticas de Regulamentação do PRP e o Edital CAPES/RP n. 01/2020, com informações iniciais sobre o programa, como seus objetivos e finalidades, atribuições dos preceptores e bolsistas residentes e vagas ofertadas. Então, apresentaremos os objetivos norteadores do PRP do curso de Pedagogia da UEL, o edital analisado nesta pesquisa e o contexto em que ele foi publicado; por último, apresentaremos o subprojeto sobre alfabetização do PRP analisado e seus resgates teóricos sobre a formação do professor alfabetizador, pelo viés da Teoria Histórico-Cultural.

#### **3.1 A ORIGEM DO TERMO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SEUS MARCOS HISTÓRICOS**

Para iniciarmos as nossas discussões, é notório o quanto as mudanças ocorridas nos currículos, nas políticas públicas educativas e nos contextos da educação têm sido justificativas para maiores exigências na formação de professores. Sendo assim, devemos compreender como têm sido realizadas as formações em serviço e com quais interesses são organizadas. Oficialmente, as primeiras discussões sobre a residência docente, conforme Costa (2017), ocorreram por meio de um projeto apresentado pelo Senador Marco Maciel, no ano de 2007.

Inicialmente, a proposta era baseada em uma ampliação de carga horária do estágio docente, fazendo com que ele fosse uma etapa posterior à formação inicial. As justificativas do senador para a criação do projeto de residência educacional fundamentavam-se no argumento de que a formação dos professores era insuficiente para o exercício da profissão. Diante disso, ainda culpabilizava os docentes pelo alto número de analfabetos e repetentes à época no país e, assim, entendia que era necessária uma formação sólida, tendo como foco a prática em sala de aula (PLS n. 227/2007). No projeto do senador, a residência educacional seria destinada aos professores já licenciados, ou seja, a residência aconteceria como etapa posterior à formação docente. Esse projeto chegou ser discutido em

audiência no ano de 2009, mas não foi votado, sendo arquivado em 2011.

Ainda no ano de 2007, enfatizamos que, de acordo com Godim (2021), a Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007 (Brasil, 2007), destinou à CAPES, fundação vinculada ao MEC, a tarefa de encarregar-se dos assuntos voltados aos processos da formação de professores da educação básica – especificamente em se tratando do incentivo e do fomento da formação inicial e continuada de professores da educação básica, em formato à distância e presencial.

A política brasileira de formação docente tem como objetivo ampliar a oferta e aperfeiçoar a qualidade nos cursos de formação de professores, ou seja, desde 2007, a CAPES vem formulando e coordenando programas voltados à formação inicial e continuada de professores da educação básica. Salientamos que existem outros programas que não são coordenados pela CAPES, a exemplo dos que foram administrados pela da Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a saber: Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND); Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena; Formação Continuada de Professores e Gestores em Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos. Por ora, não apresentaremos esses programas, pois não são vinculados à CAPES.

Na sequência, no ano de 2012, uma nova proposta de residência foi lançada ao senado com o PL 284/2012, representado pelo senador Blairo Maggi, apresentando o termo Residência Pedagógica, não mais Residência Docente. Em suma, a tentativa do senador era resgatar o projeto anterior de Maciel, trazendo como justificativa ao seu projeto que “[...] a modalidade de estágio, todavia, tem-se mostrado insuficiente para assegurar o preparo dos profissionais para a realidade escolar, especialmente na fase da alfabetização [...]”, reiterando a importância de uma experiência maior aos alunos de licenciatura para além do estágio (Faria; Pereira, 2019, p. 6).

Porém, segundo Costa (2017, p. 54), foi apenas em 2013 que a proposta da RP passou por avaliação de audiência pública e retornou para nova apreciação, com melhorias sugeridas durante a audiência pública. Então, a proposta passou por inúmeras mãos de várias comissões, gerando modificações. Somente em abril de 2014 que o novo parecer da proposta do senador Maggi foi positivo, e ficou acertado que a formação do RP seria desenvolvida em parceria com outros sistemas de

ensino (Costa, 2017, p. 55).

O governo de Blairo Maggi afetou os avanços na área ambiental, viabilizando um retrocesso, visto que sua política se alinhava aos interesses de grandes desmatadores. No decorrer de seu governo, a “implementação de um projeto orientado pelas agências financeiras mundiais e alinhado ideologicamente pelo neoliberalismo significaram um forte ataque às conquistas sociais consolidadas na Constituição da República de 1988” (Novais; Santos, 2015, p. 11). A partir de nossa investigação, compreendemos que os autores dos PLS n. 227/2007 e PLS n. 284/12 de residência não possuem conhecimento sobre a formação de professores, muito menos sobre a realidade de uma escola pública.

#### Quadro 5 - Residência voltada para a formação inicial

<b>Residência para Formação Inicial</b>	
Estado de São Paulo - o Programa de Residência Educacional foi instituído com a finalidade de aprimorar a prática docente, como também devido à complexidade do processo de operacionalização das atividades de Estágio Supervisionado. Os Cursos de Pedagogia não foram contemplados nesse programa de Residência Educacional. O programa foi suspenso em 2014.	Em Jundiaí (SP), um projeto semelhante à residência pedagógica entrou em vigor em 2014, mas não houve continuidade. A iniciativa partiu da prefeitura local, ao firmar parcerias com três universidades particulares da cidade. Trata-se do Programa de Estágio Remunerado, que oferece salários no valor de R\$ 950,00 para 225 estagiários das áreas de Pedagogia, letras, psicologia e educação física.
A Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo desenvolve desde 2009, no curso de Pedagogia, a Residência Pedagógica, na perspectiva da Pedagogia da alternância, que consiste em um programa de estágio. Ele é caracterizado, de acordo com o projeto, por um progressivo contrato sistemático entre os estudantes e professores da IES e das escolas básicas.	No Instituto Superior de Educação, localizado no município de Ivoti, no Rio Grande do Sul, o Projeto de Residência Pedagógica criado em 2008, e ainda vigente, prevê a migração dos jovens matriculados na instituição para outras cidades do país. Eles fazem um estágio supervisionado com duração de uma semana em colégios da rede de Educação e, durante esse período, ficam hospedados nas casas dos professores de cada unidade.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Faria e Diniz-Pereira (2019) e Silva e Cruz (2018).

De acordo com Faria e Pereira (2019), após algumas alterações, esse projeto teve início em caráter experimental. Faremos uma abreviada exposição dos programas realizados, com base no quadro 5, residência para a formação inicial.

Com as propostas apresentadas, nota-se que são iniciativas isoladas e fragmentadas. Para Freitas (2018, p. 520), a formação de professores no âmbito da CAPES expõe uma contradição entre “as necessidades da educação básica e de seus profissionais em relação à formação e as concepções e formas de desenvolvimento dos programas e propostas para a formação de professores”. Sobre os programas de formação docente, concordamos com Pimenta e Lima quando abordam que há grande instabilidade nas políticas de formação de professores:

As ações formativas no contexto da instabilidade das políticas de formação de professores se perdem na dispersão de programações que não se encontram em torno de um projeto político pedagógico comum, em que fosse possível encontrar o espaço formativo das disciplinas de fundamentos pedagógicos – Didática e Metodologias de Ensino, ou Didáticas Específicas – e das disciplinas de fundamentos da educação (Pimenta; Lima, 2007, p. 10).

Outra questão que as autoras levantam é que alguns programas passam a ser seletivos, pois não atendem a todos os licenciandos e professores, tendo em vista que muitos passam o dia trabalhando. Sendo assim, alguns programas e projetos ficam limitados somente a uma pequena quantidade de alunos que dispõem de tempo para o aprofundamento e a execução das atividades exigidas. Nesse sentido, há desigualdade na formação docente, gerando prejuízos à educação, uma vez que favorece o avanço de “distintos tipos de formação para o mesmo diploma de conclusão de curso” pela universidade pública (Pimenta; Lima, 2017, p. 4).

As contradições, avanços, retrocessos e epistemologias citadas pelo Quadro 6 colocam a necessidade de estarmos atentos a essas mudanças para não preconizar uma perspectiva pragmática da formação docente, desvinculada da formação emancipadora do docente.

As análises de Faria e Diniz-Pereira (2019) e de Silva e Cruz (2018) ratificam o uso de expressões variadas para denominar ações formuladas ou desenvolvidas a partir da ideia de residência, bem como sua associação ao estágio no âmbito da formação inicial ou, quando voltada para a formação continuada, à complementação e aprimoramento da experiência docente.

Como asseverado por Nóvoa (2015, p. 12), essa dicotomia desconsidera que “não há formação de professores sem teoria e prática”. Considera-se que a síntese explicitada no quadro 5, muito mais que o quantitativo e as denominações atribuídas às iniciativas que assumem o conceito de “residência” como norteador da proposta de formação de professores, revela o caráter ainda em elaboração do construto “residência” nesse campo e, sobretudo, a necessidade de um delineamento mais claro de sua base epistemológica de sustentação. Conforme dados de levantamento realizados por Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020, s.p.):

Em setembro de 2020 confirmam o indicativo de que é preciso ampliar os estudos sobre o tema, uma vez que foram localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) apenas 11 produções, sendo 9 dissertações e 2 teses, distribuídas no período de 2013 a 2019. Sobre esse resultado é importante frisar que 10 produções são oriundas do Sul e Sudeste do país, revelando uma produção tímida e ainda bastante polarizada. Igualmente incipiente é a produção de artigos qualificados, conforme revelou busca no Portal de Periódicos da CAPES, quando foram localizados apenas 30 artigos, considerando o período de 2011 a 2020.

Assim, entende-se que as produções sobre as experiências da residência pedagógica no Brasil possuem ainda uma necessidade de aprofundamento e que ainda são restritas às produções sobre a experiência da residência no Brasil. No contexto das discussões apresentadas, entendemos que é importante discutir sobre as políticas que regulamentam o PRP (Programa de Residência Pedagógica), sendo este o tema do próximo item em destaque nesta produção.

A implementação de programas e bolsas tem sido fundamental, mas ainda insuficiente, portanto, é substancial defender uma formação inicial e continuada que tenha compromisso social, ético e coletivo, pois a “lógica meritocrática da CAPES – bolsas e programas para poucos” não se mostram compatível com o que a educação básica necessita, tendo em vista que essas carecem de serem “massivas e universais, igualitárias, coletivas e solidárias, sem editais e sem seleção” (Freitas, 2018, p. 520).

Em 2014, o senador Ricardo Ferraço propôs o PLS n. 6, sobre a Residência Docente, como dispositivo à Lei n. 9.394/96 (LDB). O projeto atuaria como uma etapa posterior à formação inicial, sendo ofertado a licenciados que tivessem três anos de licenciatura e direcionado para todas as etapas e modalidades da educação básica, coordenado por instituições formadoras. Ao longo do percurso de tramitação, a terminologia do projeto foi alterada para Residência Pedagógica (PLS n. 6/2014).

Para Freitas (2018, p. 518), não há qualquer relação com uma Residência Médica como mencionam, visto que “a Residência médica é uma especialização em áreas específicas na medicina, e não aprimoramento pela prática, e se dá após internato de um ano, passando por todas as especialidades”. Feitas as exposições referente ao histórico da residência como projetos de lei, no próximo subitem, apresentaremos algumas experiências de residência no âmbito da educação.

### 3.2 POLÍTICAS DE REGULAMENTAÇÃO DO PRP

O programa de Residência Pedagógica é vinculado a um projeto de formação de professores que atende aos princípios de um conjunto de ações do governo para os docentes. O Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica e que regulamenta a Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014, que diz respeito ao Plano Nacional de Educação, faz menção à Residência Pedagógica como formação inicial ou formação continuada.

Então, os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica são, conforme normatiza o inciso VIII artigo 3º do Decreto n. 8.752/2016:

VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de Residência Pedagógica (Brasil, 2016, s.p.).

No Planejamento Estratégico dos Estados e do Distrito Federal do Decreto n. 8.752/2016, também é mencionada a Residência Pedagógica, com o intuito de:

V - promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino serviço, inclusive por meio de Residência pedagógica. VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de Residência pedagógica (Brasil, 2016, s.p.).

O decreto também prevê programas e ações integrados e complementares, como a “Residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa” (Brasil, 2016, s.p.). O modelo de formação de professores presente no Programa RP atual (MEC, 2020) possui

algumas particularidades, diferentemente das propostas e projetos anteriores já expostos nesta produção. Diante disso, conforme o Edital n. 06/2018 e Edital n. 01/2020, ambos da CAPES, o discente da licenciatura deverá estar matriculado e ter concluído o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período dele. O programa tem duração de dezoito meses, ou seja, estende-se até o fim do curso de licenciatura do aluno.

O Programa de Residência Pedagógica tem como principal objetivo impulsionar a qualificação de professores, proporcionando uma imersão dos licenciandos no espaço escolar, levando-os a vivenciarem, de forma efetiva, as rotinas escolares que compõem a atuação docente, além de fortalecer a relação entre as escolas públicas e as instituições de Ensino Superior (CAPES, 2018). Ainda de acordo com a proposta, o programa visa:

1- Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; 2- Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência pedagógica; 3- Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; 4- Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p.1).

Os objetivos possuem quatro elementos fundamentais para efetivação do programa: o fortalecimento da prática, a reformulação do estágio supervisionado, o protagonismo das redes de ensino na formação de professores e, por fim, a adequação dos currículos à BNCC. Entende-se também, por meio do edital, que cada Instituição de Ensino Superior apresenta subprojetos de acordo com os cursos de licenciaturas, devendo esses estar articulados com o projeto institucional.

O projeto deve se dar na forma de núcleos de residência, compostos por um docente orientador que poderá ter, no máximo, trinta residentes sob sua orientação e três preceptores. Cumpre assinalar que as IES habilitadas possuem um docente do seu próprio quadro nomeado para coordenador institucional.

Este foi o primeiro edital regulamentado e lançado, via CAPES, agência governamental brasileira de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior, instituído no dia 28 de fevereiro de 2018 (CAPES, 2018), visando fomentar a capacitação e aperfeiçoamento de professores. Nele, a Residência Pedagógica (RP) é apresentada com uma concepção de iniciação à docência.

Na segunda versão do edital, é possível notar algumas modificações em relação ao Edital CAPES 2018, incluindo subprojetos na área da Pedagogia voltados a alfabetização. Sendo assim, entendemos que o PRP não é isolado e está dentro de um bloco maior de políticas nacionais.

O programa é formulado com o propósito de resolver os problemas da formação inicial de professores, com um viés que consiste em exercitar a formação prática pedagógica do licenciando antes da conclusão de sua formação. Mostraremos a seguir Edital CAPES/RP n. 01/2020, que foi o edital que regulamentou esta pesquisa.

No ano de 2020, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES tornou pública a segunda seleção de Instituições de Ensino Superior interessadas em implementar projetos institucionais no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), por meio do Edital CAPES/RP n. 01/2020 (Brasil, 2020).<sup>6</sup>

O Programa de Residência Pedagógica faz parte de uma política nacional de Formação de professores, cujo principal objetivo é inserir os estudantes de graduação na política docente. É um programa destinado aos licenciandos que se encontram na metade ou no fim do curso de graduação. O primeiro passo do programa Residência Pedagógica é a seleção das instituições de Ensino Superior, que ocorre por meio de um edital público nacional, em que as instituições organizam um projeto de Residência Pedagógica e aquelas que forem selecionadas e contempladas com o programa realizam um processo seletivo interno para escolher os futuros residentes e professores preceptores.

Os focos do programa estão em elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo integração entre a Educação Superior e Educação Básica, assim como inserir os licenciandos a realidade das escolas públicas de educação, proporcionando oportunidades para que busquem a superação dos problemas de ensino-aprendizagem, assim como para incentivar escolas públicas da Educação Básica, mobilizando a formação desse professor

---

<sup>6</sup> Edital disponível em: [https://www.uel.br/prograd/documentos/editais/2020/edital\\_50\\_20.pdf](https://www.uel.br/prograd/documentos/editais/2020/edital_50_20.pdf).

como protagonistas no processo de formação inicial. Também podemos citar a possibilidade de contribuir para uma possível articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Outros objetivos constam no quadro 6:

**Quadro 1 - Objetivos e finalidades do Programa Institucional Residência Pedagógica**

1. Dos objetivos e finalidades do Programa

O Programa Institucional Residência Pedagógica – RP e UEL tem como objetivos gerais:

- a) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- b) Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- c) Contribuir para a valorização do magistério;
- d) Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- e) Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- f) Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- g) Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

**Fonte:** Adaptado de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2020).

Assim, conforme o quadro 6, percebemos por meio dos principais objetivos do PRP a preocupação em incentivar a formação docente em nível superior e em elevar a qualidade da formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre universidade e escola. Nesse sentido, Nóvoa (2009a) entende ser necessário que a formação docente ocorra dentro da profissão, ou seja, no chão propriamente dito da sala de aula, e que essa prática ocorra nas vivências do cotidiano do docente.

Compreende-se, dessa maneira, uma prática que seja construída dentro da própria prática, buscando articulações com a teoria. Portanto, o exercício da

profissão está baseado em uma formação inicial construída através das situações reais do cotidiano escolar. Tardif (2014, p. 36) argumenta que os saberes necessários para a formação docente podem ser “um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação”, em que esses saberes são adquiridos por meio de pesquisas, investigação, redes de apoio, assim como por meio de programas de formação docente. Depreende-se que essa formação não seja mera reprodução de conhecimentos, mas que o futuro docente tenha a oportunidade de pesquisar, vivenciar e ter orientação para um processo de ressignificação da prática a fim de que aprenda, ouvindo e compartilhando os saberes da sua prática docente.

O Programa de Residência Pedagógica no Brasil é um programa interligado às atividades de formação de professores, que poderá possibilitar a participação de um discente (denominado residente), regularmente matriculado em curso de licenciatura, nas atividades desenvolvidas em uma escola pública de educação básica, denominada escola campo. Contém carga horária de 440 horas, distribuídas em: 60 horas destinadas a ambientação na escola, 320 horas de imersão, sendo 100 horas de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica, e 60 horas destinadas à elaboração do relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Na escola campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor. A orientação do residente será realizada por um docente da instituição, denominado docente orientador. No que se refere ao projeto da UEL, ele é constituído por 10 subprojetos (denominados também de núcleo) que envolvem os cursos de licenciaturas, sendo eles: Multidisciplinar-Ciências Exatas, incluindo os cursos de Física, Matemática e Química; Multidisciplinar-Linguagens, para os cursos de Artes Visuais, Letras, Língua espanhola, Música, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras, Língua Inglesa, Letras Língua Portuguesa e Pedagogia. Os Professores da educação básica que se inscreverem no programa terão algumas atribuições a cumprir, conforme o Edital CAPES/RP n. 01/2020, conforme o quadro 7:

**Quadro 2 - Atribuições dos preceptores e do bolsista residente**

- |   |
|---|
| a) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; |
|---|

- b) Controlar a frequência dos discentes, repassando essas informações ao (à) orientador(a) de área;
- c) Informar ao(à) orientador(a) de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no programa;
- d) Participar de seminários de formação de professores da Educação Básica promovidos pela IES;
- e) Informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;
- f) Compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do programa;
- g) Enviar ao (à) orientador(a) de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos discentes sob sua supervisão, sempre que solicitado;
- h) Participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela Capes e pela IES.

## 2. Atribuições do(a) bolsista residente

2.1 São atribuições do(a) bolsista e do participante do projeto RP que atuarem como discentes residentes:

- a) Participar das atividades definidas no plano de atividades do núcleo de residência pedagógica;
- b) Dedicar-se no período de vinculação ao projeto sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discentes, observando a carga horária definida em edital;
- c) Cumprir a carga horária de residência estabelecida na Portaria n. 259/2019, observando o prazo de conclusão do seu curso, não sendo permitida a execução do plano de atividades após a colação de grau;
- d) Elaborar os planos de aula sob orientação do(a) docente orientador(a) e do(a) preceptor(a);
- e) Registrar e sistematizar as ações desenvolvidas durante sua participação no projeto RP em relatórios ou portfólios e entregar no prazo estabelecido pela Capes;
- f) Apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os em eventos sobre formação de professores da educação básica;
- g) Participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto, colaborando com o aperfeiçoamento do programa;
- h) Comunicar qualquer intercorrência no andamento da residência ao(a) preceptor(a), ao(a) docente orientador(a), ao coordenador institucional ou à Capes;
- i) Cadastrar e manter atualizado o currículo na Plataforma Capes de Educação Básica, disponível no endereço eletrônico <http://eb.capes.gov.br>.

**Fonte:** Adaptado de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2020).

Assim, de acordo com o quadro 7, as atribuições dos preceptores e bolsistas residentes são necessárias e inteiramente ligadas à formação de professores, com o

intuito de promover uma articulação entre a universidade, por meio dos residentes, e a escola, por meio dos preceptores. No que se refere ao processo seletivo, ao todo são ofertadas trinta e seis vagas com bolsa para os professores(as) com experiência mínima de dois anos na Educação Básica e que estejam exercendo a sua função nas escolas habilitadas ao Programa de Residência Pedagógica-UEL, do município de Londrina e região. Para atuar no subprojeto dos cursos de licenciatura, podemos observar as vagas do Edital CAPES/RP n. 01/2020, conforme o quadro 8:

**Quadro 3 - Vagas ofertadas aos preceptores e bolsistas residentes**

Área Prioritária	Subprojeto	Licenciatura	Vagas
		Alfabetização	Pedagogia
	Biologia	Biologia	6
	Língua Portuguesa	Letras Português	3
	Física	Física	2
	Química	Química	1
	Matemática	Matemática	3
Área Geral	Subprojeto	Licenciatura	Vagas
		Artes Visuais	1
	Arte* e Língua Espanhola	Música	1
		Letras Espanhol	1
		Geografia	3
	História	História	3
	Filosofia	Filosofia	2
	Língua Inglesa	Letras Inglês	2
	Sociologia	Ciências Sociais	2
* Componente Arte contempla Artes Visuais e Música.			

**Fonte:** Adaptado de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2020).

Conforme o quadro 8, o PRP não é um programa somente dos cursos de Pedagogia, contendo larga esfera com uma diversidade de cursos que ofertam o PRP. Atualmente, existem várias Instituições de Ensino Superior interessadas em implementar projetos institucionais no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), por meio do Edital CAPES/RP n. 01/2020 (CAPES, 2020). Na sequência, relataremos sobre a Universidade Estadual de Londrina com o PRP no curso de Pedagogia, objeto de estudo deste trabalho. Relatamos aspectos históricos e políticos do programa para compreendermos todas as suas ações.

### 3.3 O EDITAL CAPES/RP N. 01/2020 PARA O PRP DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL

Em um primeiro momento, gostaríamos de falar sobre os objetivos selecionados pelo Edital CAPES/RP n. 01/2020 para o Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UEL. Enfatizamos que esse edital é de

extrema importância para este trabalho, pois foi sobre ele em que esta pesquisa se debruça. Mencionamos que ele tem como finalidade principal incentivar a formação docente em nível superior para a Educação Básica, conduzindo o licenciando a exercitar a relação entre teoria e prática docente. Salientamos que para nortear as ações do PRP, ele conta com um subprojeto denominado 'A alfabetização no contexto da Escola da Infância: Desafios e Possibilidades no Programa de Residência Pedagógica'. Esse subprojeto está dividido em duas áreas da educação, a Educação Infantil, de zero a seis anos, e no Ensino Fundamental, com alunos do primeiro ano ao quinto ano. O programa conta com três docentes orientadoras, divididas em três núcleos.<sup>7</sup> O Programa de Residência Pedagógica possui alguns objetivos norteadores, a fim de estabelecer o seu desenvolvimento e funcionamento ao longo dos dezoito meses de duração. O quadro 9 mostra-nos os principais objetivos do Programa.

**Quadro 4 - Objetivos norteadores do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina do curso de Pedagogia**

I) Compreender as orientações acerca dos princípios, objetivos e diretrizes conforme a política nacional de alfabetização, instituída pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, de forma a garantir a integração entre as práticas pedagógicas de alfabetização, literacia e numeracia.
II) Articular os documentos oficiais com as publicações da área de Educação no que se refere à alfabetização nos anos Iniciais do ensino fundamental.
III) Contribuir para a construção de propostas pedagógicas inovadoras nas instituições educativas no que se refere às práticas pedagógicas de alfabetização, literacia e numeracia, estruturadas a partir da BNCC.
IV) Promover a articulação entre teoria e prática, a fim de que o licenciando do curso de Pedagogia possa elevar a qualidade da sua formação acadêmica e profissional.
V) Ampliar a relação entre a universidade, a escola pública e a sociedade civil, a fim de que possamos pensar práticas teórico-pedagógicas que venham a contribuir de maneira favorável no âmbito educacional, social, cultural e principalmente na formação dos futuros professores.

<sup>7</sup> Enfatizamos que essas informações se encontram publicadas no Edital da PROGRAD 50/2020, em conformidade com a Portaria CAPES n. 259/2019 e o Edital CAPES/RP n. 01/2020, no *link*: [https://www.uel.br/prograd/documentos/editais/2020/edital\\_50\\_20.pdf](https://www.uel.br/prograd/documentos/editais/2020/edital_50_20.pdf).

VI) Contribuir com a formação inicial dos residentes e a formação continuada dos preceptores, promovendo grupos de estudos e oficinas pedagógicas com foco no processo de alfabetização, em uma perspectiva de formação colaborativa e coletiva.

VII) Instrumentalizar os residentes para que possam auxiliar os alunos da fase inicial de alfabetização a se apropriarem dos conteúdos pertinentes à alfabetização, literacia e numeracia, a fim de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no processo de alfabetização.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Edital CAPES/RP n. 01/2020.

Nota-se que as atividades mencionadas na visam colocar os estudantes de licenciatura em escolas públicas, para uma possível aproximação do cotidiano. Portelinha, Nez e Bordignon (2020) concordam com Nóvoa (2009) quando defendem que várias aprendizagens somente ocorrem na prática cotidiana da escola. Além disso, apontam a impossibilidade de adquirir algumas habilidades apenas pelo viés teórico, pois a atuação docente exige a capacidade de articular conhecimentos e habilidades para atingir os objetivos propostos. Sob esta ótica, pode-se reafirmar a indissociabilidade entre teoria e prática na atividade docente. Então, os módulos da RP tinham como foco apresentar atividades de preparação, com estudos sobre os conteúdos da área e suas metodologias de ensino, assim como a ambientação na escola e a observação semiestruturada em sala de aula.

Conforme o exposto e os objetivos do programa, nota-se uma visão de formação de professores vinculada à BNCC, com uma função muito bem definida nas relações materiais capitalistas, pois em seu escopo, a base prima por um currículo pronto, pautado em competências, com a finalidade de treinar o professor desde sua formação inicial, um currículo cuja intenção é somente formar indivíduos adaptáveis para o mercado de trabalho.

Entretanto, conforme será elucidado mais adiante, o PRP do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina teve como aporte teórico, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em que conseguimos evidenciar uma formação de professores valorizada pela aquisição do saber teórico e dos conhecimentos científicos. Foi defendida uma formação com qualidade, que não tenha seus fundamentos ancorados na BNCC, ou seja, a formação intelectual do professor precisa ser crítica e isso se dá a partir de uma formação que possibilite a tomada de consciência do indivíduo.

Assim, conforme Marsiglia e Martins (2013), o trabalho do professor é um trabalho intelectual, e se as condições de trabalho e de formação forem limitadas, segregadas e precárias, esse trabalho fica comprometido. Neste sentido, de acordo com os autores:

A formação profissional deve pautar-se pela organização intencional dos conteúdos desse processo e levar em conta as condições objetivas de sua efetivação. No caso da formação de professores, isso não é diferente. O professor, em formação inicial ou continuada, deve preparar-se para atuar na prática social e esta não é a “sua” prática, como sinalizam as Pedagogias do “aprender a aprender”, adotadas e reverenciadas na atualidade na mesma medida de seu grau de alienação. A prática social é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico (Marsiglia; Martins, 2013, p. 98).

Com as ações do PRP, observamos um programa que está alinhado a uma agenda global e que traz uma perspectiva de um projeto de sociedade, de homem e de trabalho relacionados ao neoliberalismo e às relações de produção do capital, expressas na pedagogia pragmática. Neste sentido, cabe a nós, enquanto classe trabalhadora e profissionais da educação, manter uma postura de resistência diante de tais políticas e avançar no questionamento quanto a elas, primando pela luta por uma educação que seja capaz de proporcionar emancipação humana, tanto do aluno quanto do professor, na ânsia por um ensino capaz de transformar raciocínios curtos a partir de novas reflexões críticas e complexas com articulação do trabalho pedagógico.

No contexto em que vivemos, em que a educação tem sido tratada como mercadoria, nossa defesa é de que a educação de qualidade seja um direito garantido a todos os indivíduos, transmitindo conteúdos científicos capazes de proporcionar a emancipação humana. É com esta lógica de pensamento que analisamos o subprojeto do PRP do curso de Pedagogia da UEL - Edital CAPES/RP n. 01/2020, buscando contribuir para a formação inicial dos envolvidos por meio do viés da Teoria Histórico-Cultural, assunto que abordaremos na próxima subseção.

#### 3.4 O SUBPROJETO DO PRP: RESGATES TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR PELO VIÉS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Conforme mencionado nos expostos até aqui, o subprojeto do PRP tem como eixo principal a alfabetização por meio da Teoria Histórico-Cultural. Faz-se necessário mencionarmos que este subprojeto da Residência Pedagógica fez parte

apenas do Edital PROGRAD n. 116/2021. Na sequência, faremos uma breve contextualização sobre o professor alfabetizador.

Na presente subseção, propõe-se refletir sobre a formação de professores envolvidos no programa à luz da teoria Histórico-Cultural. Dessa forma, é preciso destacar que, por meio do método dialético, buscamos problematizar a categoria da mediação, percebendo dessa forma as implicações dela na formação docente em interface com a práxis educativa. Para os professores alfabetizadores e futuros professores em formação inicial, sempre aparecem questões de ordens teórica e didática para o ensino da linguagem que se realiza na expressão escrita: qual o melhor método para alfabetizar uma criança? Como ensinar a escrita em toda sua complexidade? Essas e outras indagações têm sido objetos de estudos e pesquisas dentre muitos educadores. Somado a isso está o necessário compromisso da escola com o desenvolvimento integral dos alunos, assegurando a eles o domínio, dentre outros saberes, da escrita como instrumento de transformação do seu psiquismo e de efetiva inserção social.

Nessa perspectiva, elegemos a teoria soviética da escola de Vigotsky para aclarar o desenvolvimento psicológico do ser humano, que de acordo com Mukhina (1995, p. 01), “[...] se apoia na tese marxista acerca da ‘herança social’ das qualidades e faculdades psíquicas”. Essa visão, fundamentada no materialismo histórico-dialético, exalta as conquistas do trabalho e a condicionalidade do desenvolvimento humano à qualidade das mesmas, ancorando suas concepções nas inúmeras dimensões que comportam a atividade do homem na condição de ser humano, quais sejam: posturas a respeito da história, da moral, da sociedade, da política, da economia, da existência, da cultura, do trabalho, entre outras, tal como destacado por Araújo (2005). Em relação à educação, conforme Araújo (2005, p. 41), essa visão marxista de mundo “[...] está estreitamente relacionada com as questões educativas, devido à preocupação com o ser humano no interior da sociedade capitalista”

Tendo em vista que para Marx, a história humana é a história do desenvolvimento humano, Vigotsky apropria-se dessa compreensão e das categorias marxistas da ontologia e da gnosiologia para dar corpo teórico e pedagógico à sua teoria, reconhecida como Teoria Histórico-Cultural. Fortemente influenciado pelo pensamento dialético materialista, Vigotsky fundamentou sua teoria nos pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológico de Marx, tendo como

objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vigotsky, 1998, p. 25).

Ainda segundo ele, o homem é um ser social, que nunca poderá desenvolver em si mesmo atributos e características que se desenvolveram como resultado da raça humana sem a interação social. De acordo com o autor, para compreender o papel que o meio desempenha no desenvolvimento, ele precisa ser considerado como uma condição do desenvolvimento e não como fator absoluto. Para a Teoria Histórico-Cultural, o ser social desenvolve-se no momento histórico em que vive, com base na cultura a que tem acesso, sendo, portanto, um ser histórico e cultural. Assim, o homem precisa aprender as habilidades que poderá desenvolver, diferenciando-se do animal que, por sua vez, traz as habilidades consigo ao nascer, desenvolvendo-as futuramente. Entretanto, o animal não irá se desenvolver para além dos seus dados biológicos, nem acumulará o conhecimento de geração para geração, não sendo, portanto, um ser histórico. Já o homem, por ter aptidão para aprender, não parou de se modificar desde a pré-história.

Ainda assim, é preciso fundamentos teóricos e metodológicos que orientem as práticas pedagógicas de professores sobre o que é a infância e sobre como podemos conhecer as crianças e também suas fases de desenvolvimento para respeitá-las e ensiná-las para que se desenvolvam integralmente. O autor citado afirma que para a Teoria Histórico-Cultural, a forma com que organizamos as experiências vividas, nas diferentes situações na vida e na escola, é o fator determinante para o desenvolvimento de nossa personalidade e inteligência. Isso implica numa concepção em que o desenvolvimento é o resultado e não a condição para que haja a aprendizagem. Vigotsky (1991) define cultura como um produto da vida social e, ao mesmo tempo, da atividade social do homem, que se objetiva nos signos ou instrumentos culturais dispostos sob a forma de instrumento cultural material ou psicológico.

Mello (2007) afirma que a relação que o indivíduo estabelece com a cultura constitui condição essencial para seu desenvolvimento. Seu acesso a ela faz com que ele se aproprie das qualidades humanas, pois ao internalizar elementos da cultura, recria e, nesse processo, cada geração se aprimora. O mesmo autor nos diz que a Teoria Histórico-Cultural defende uma concepção de homem e de

desenvolvimento em que a educação tem papel essencial, pois ela pode favorecer a criação das qualidades humanas nas novas gerações, a aprendizagem que gera o desenvolvimento. Por isso, entende-se que o indivíduo aprende com as experiências vividas e com os objetos de cultura que se encontram no meio em que ele vive, e vai reproduzindo para si as aptidões, capacidades e habilidades que estão cristalizadas nos objetos de cultura.

Assim, a educação é uma construção social, cultural, histórica e plural, visto que é por meio das interações sociais que o homem se desenvolve, construindo saberes e compartilhando conhecimentos, difundidos e fomentados cotidianamente através dos diferentes conhecimentos compartilhados. Por ser reflexo de uma construção social, a educação acompanha as mudanças socioeconômicas ao longo da história, em diferentes contextos e sociedades. A Teoria Histórico-Cultural traz elementos para defendermos a necessidade de um conjunto específico de orientações para a educação, considerando a escola como lugar de socialização do saber sistematizado, em que o processo de aprendizagem é o centro da práxis educativa. Portanto, devemos chamar a atenção para a função social da escola na transmissão do conhecimento científico.

Para isso, o professor deve assumir a sua função de mediador do conhecimento, motivando os alunos a participarem das aulas de forma crítica e reflexiva, entendendo a importância do conhecimento para a emancipação social. Ao compactuarmos com a ideia de que a educação precisa promover a emancipação do sujeito por meio da mediação dialético-pedagógica, queremos chamar a atenção para a importância que o processo educativo empenha na transformação dos próprios indivíduos e das condições em que se vive.

Nessa perspectiva, além de ensinar os conhecimentos científicos, a escola tem também uma contribuição ímpar destacada no processo de emancipação humana. Portanto, sabe-se da complexidade da tarefa que os professores têm no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista um contexto sócio-histórico marcado por desigualdades sociais, injustiças e retrocessos no âmbito político. É nesse cenário, entretanto, que nosso trabalho na escola se insere e é aí que reside nosso desafio dentro das possibilidades que a nós se apresentam e também das que criamos por meio da luta e da resistência.

O professor e o aluno devem ser reconhecidos como seres sociais e, por meio da linguagem social e dialógica, precisamos estabelecer uma relação

pedagógica que permita a ambos o contato com o conhecimento historicamente produzido. Nessa perspectiva, Vigotsky (2006, p. 73) coloca que “a aprendizagem só irá ocorrer se quem ensina souber conduzir o processo na direção certa”. Assim, fica evidente que, ao se reconhecer como um mediador do conhecimento científico, o professor poderá contribuir com o processo de aprendizagem do aluno de forma significativa, uma vez que a mediação realizada com assertividade oportuniza que a apropriação dos conteúdos seja mais orgânica e estruturada. Esse processo é mediado pela linguagem, que significa cada objeto, habilidade, capacidade, aptidão. Portanto, a potencialidade humana não é dada ao sujeito no ato do nascimento, pois sua herança genética é insuficiente para sua humanização (Mello, 2010, p. 8). O papel do professor nesta relação é ser o mediador da relação com a cultura, ou seja:

Entre o meio e o desenvolvimento da criança, existem certas relações que são inerentes somente ao desenvolvimento da criança e a mais nenhum outro desenvolvimento. Em que consistem essas relações específicas entre o meio e o desenvolvimento, se falamos sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, sobre as qualidades específicas do homem? A mim me parece que essa particularidade consiste no seguinte: no desenvolvimento da criança, naquilo que deve resultar ao final do desenvolvimento, como resultado do desenvolvimento, e que já está dado pelo meio logo de início. E não somente dado pelo meio logo de início, mas, também, influente nas etapas mais primeiras do desenvolvimento da criança (Vigotsky, 2009 p. 262).

Compreende-se que é necessária a existência de um parceiro mediador mais experiente para a transmissão da cultura adquirida e construída, visto que a apropriação da cultura construída pela humanidade é resultado do desenvolvimento humano. Segundo Vigotsky (1998), a ideia de mediação é entendida como aquisição de conhecimentos a partir de um elo intermediário entre o ser humano e ambiente. Por meio da interação social, o homem se desenvolve, com a cultura como agente essencial nessas relações permeadas por signos e elementos que constituem sentido e significados. Nesse sentido, é coerente abordar que, por meio das interações mediadas, são propiciadas trocas significativas que permeiam a construção do conhecimento humano.

Diante desta explanação acerca das contribuições de Vigotsky (1998) sobre o processo de mediação pontuam a interação entre os indivíduos os, instrumentos e signos, com a linguagem como elemento importante nessa relação mediadora, apreendemos que o desenvolvimento cognitivo sucede pelas interações sociais e que essa mediação pedagógica por meio do discurso é importante, mas percebemos

que no tocante à avaliação da mediação pedagógica desenvolvida pelos professores, os alunos deixam margem para interpretações que essa mediação poderia ser melhor. O professor assume o papel de facilitador da aprendizagem do aluno, utilizando mecanismos, posturas, elementos e metodologias que propicie a aprendizagem (Masetto, 2000). Assim, no processo de mediação pedagógica o professor deve visar justamente a aprendizagem do aluno, com a mediação como momento repleto de saberes, construção de novos conhecimentos e ressignificação. Como também processo reflexivo para prática docente.

É preciso ressaltar, neste contexto, que a mediação pedagógica prevê que haja uma intencionalidade de ensino, pois o ato de ensinar é permeado por relações que envolvem professores e alunos. Portanto, é um processo mediado, que exige que o professor proporcione os recursos necessários ao sujeito, a fim de que este possa agir de forma crítica no mundo.

Assim, fica evidente que, ao se reconhecer um mediador do conhecimento científico, o professor poderá contribuir com o processo de aprendizagem do aluno de forma significativa, uma vez que a mediação realizada com assertividade oportuniza que a apropriação dos conteúdos seja mais orgânica e estruturada.

A mediação entendida enquanto uma categoria da dialética, que compreende um método, uma metodologia e uma lógica, possibilita ao professor a superação dos tradicionais métodos de ensino, tendo em vista que aponta outros caminhos para a materialização do processo de ensino-aprendizagem, evidenciando uma articulação entre os elementos que as constitui.

É considerando tais afirmativas que problematizamos a formação de professores, como uma possibilidade de superação das práticas tradicionais de ensino em muitas escolas brasileiras, tendo em vista que, ao assumir sua função de mediador do conhecimento, o professor motivará os alunos a participarem das aulas de forma crítica e reflexiva, entendendo a importância do conhecimento para a emancipação social. Gasparin (2007, p. 113-114) é quem esclarece:

Ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador. (...) primeiro o professor faz a leitura do conteúdo, apropriando-se dele. Em seguida, coloca-o à disposição dos alunos que, por sua vez, o refazem, o reconstruem para si, tornando-o seu, dando-lhe um novo sentido.

Dessa forma, é possível destacar que a formação de professores no Brasil necessita de atenção especial, tendo em vista a necessidade de professores mediadores na educação básica. Defende-se, neste cenário, uma formação que considere as demandas que os docentes trazem, buscando formações que contemplem a totalidade do ser professor e que oportunizem o trabalho dos mesmos com as questões sociais, políticas e culturais, a fim de que a prática educativa seja direcionada na perspectiva da emancipação humana.

A formação docente, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores, “é um compromisso público do Estado e precisa estar constituída em bases científicas e técnicas sólidas, de forma a garantir o padrão de qualidade nos cursos de formação ofertados pelas instituições formadoras, articulando e teoria e prática, que se estabelece no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos” (Brasil, 2015, s.p.).

Dessa maneira, a formação do professor, segundo as mesmas diretrizes, necessita estar fundamentada em princípios que garantam a “articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas” (Brasil, 2015, s.p.). Considerando esses aspectos, fica evidente que os cursos de licenciatura precisam formar o professor para mediar o conhecimento, considerando as conjunturas expostas nas distintas realidades escolares. Sabe-se da complexidade da tarefa que os professores possuem no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista um contexto sócio-histórico marcado por desigualdades sociais, injustiças e retrocessos no âmbito político.

É nesse cenário, entretanto, que nosso trabalho na escola se insere e é aí que reside nosso desafio dentro das possibilidades que a nós se apresentam e das que criamos por meio da luta e da resistência. Assim, para um indivíduo atingir o desenvolvimento, o indivíduo passa por diversos processos, dentre eles, o da aquisição da linguagem, que exerce uma função essencial, podendo ser considerada um instrumento que o homem utiliza para apropriar-se dos saberes da cultura, saberes estes que serão possíveis por meio da linguagem.

A linguagem constitui-se um elemento essencial para o desenvolvimento individual e social do homem que, por sua vez, cria signos que auxiliam nos processos psicológicos. Ressaltamos que a linguagem é uma função psíquica das mais complexas e que seu funcionamento se relaciona com outras funções, principalmente com o pensamento. Sobre esse assunto, o Martins (2013, p. 168)

explica:

Segundo Vigotsky (1995), o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético.

Assim, a linguagem escrita constitui-se como: “[...] um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural” (Vigotsky, 1995, p. 184). Nessa direção, identificamos que a capacidade de escrita está relacionada ao domínio de um sistema simbólico altamente complexo. A apropriação da escrita não se limita à aprendizagem de sons, como simples soletração, mas deve ser compreendida como um processo de aquisição de um complexo sistema de desenvolvimento das funções superiores, advindo do percurso histórico-cultural da criança, que conforme Martins (2008, p. 51) enfatiza, “[...] é fundamental que toda e qualquer linguagem aconteça, de fato, como busca de expressividade pessoal”.

Em suma, a compreensão efetiva do que é o processo de alfabetização precisa saber vinculá-lo aos alcances do desenvolvimento cultural do psiquismo, calcado nas articulações entre linguagem oral e linguagem escrita e dependente da formação da capacidade abstrativa advinda do desenvolvimento do pensamento. Reduzir a ênfase acerca da alfabetização às formas pelas quais ela deva ocorrer pode representar mais um viés que toma a forma em detrimento do conteúdo e a aparência em detrimento da essência.

Sabe-se que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, pois para aprender a ler e escrever, o indivíduo precisa construir um conhecimento crítico de natureza por meio de conceitos, ele não precisa somente saber o que é a escrita, mas sim a sua forma social. Soares (2003) ao abordar as facetas da alfabetização, traz uma dimensão que é interessante para acabar com esse reducionismo, quando a considera como um processo interdisciplinar que não pode ser trabalhado de forma fragmentada. Nesse sentido, a aprendizagem mecânica é importante, mas não única, pois existem ainda outras facetas que também constituem o ato de alfabetizar.

Nesse viés, a alfabetização como campo de pesquisa e como prática educativa, em especial no cenário brasileiro, se entrelaça, e por vezes se resume, à

história dos métodos de alfabetização (Mortatti, 2000). Desse modo, parece-nos bastante esperado que, ao observar os estudos nessa área, os cursos de formação inicial e as práticas pedagógicas dos alfabetizadores, a tônica recaia sobre a escolha de um método de alfabetização, isto é, uma atenção excessiva às escolhas metodológicas, em detrimento de uma compreensão mais aprofundada acerca das bases que movem o trabalho docente. Sobre essa questão, Mazzeu e Francioli (2018, p. 220) afirmam que

os debates sobre a alfabetização, apesar de terem gerado extensa produção bibliográfica e intensas polêmicas, têm estado historicamente focados em dois grandes eixos: a questão dos métodos e a questão dos processos de aprendizagem.

A centralidade nos métodos de alfabetização foi bastante debatida pelos estudiosos da área, em especial por Mortatti (2000). Por esse motivo, retomamos essa questão nesta tese, a fim de problematizarmos seu lugar na formação humana. O debate sobre os métodos de alfabetização ganhou relevo com a popularização da escola. Assim, com a consolidação dos sistemas escolares, a atenção sobre como ensinar todos os estudantes se intensificou, pois era preciso encontrar estratégias para promover o ensino dos diferentes indivíduos que frequentavam a mesma turma ao mesmo tempo. Por isso, discutir sobre as metodologias de ensino é também discutir sobre a própria história de constituição da escola. Soma-se a isso o necessário compromisso da escola com o desenvolvimento integral dos alunos, assegurando a eles o domínio, dentre outros saberes, da escrita como instrumento de transformação do seu psiquismo e de efetiva inserção social.

Faz-se necessário mencionar que este trabalho não se propõe a responder tais questões, posto advogarmos que as referidas respostas demandam uma compreensão das origens desse complexo mecanismo cultural de expressão da linguagem, bem como o importante papel que a escrita ocupa no processo de desenvolvimento psíquico e cultural das pessoas desde o seu nascimento. Mencionamos também que a sociedade contemporânea traz em todos os cantos questões norteadas cultural e socialmente, em que o indivíduo obtém contato com a linguagem e escrita, pois nos mais variados lugares e com as mais variadas intenções a escrita está presente, seja nos outdoors, anúncios, rótulos de produtos, placas com nome de lojas, na faixa de promoção do supermercado como também

em vários outros lugares, fazendo com que os indivíduos se familiarize e conviva com a escrita cotidianamente, porque eles estão inseridos num mundo em que a sociedade a todo o momento se expressa através dos signos, no mundo da escrita.

Vigotsky (2007) nos diz que a aprendizagem de um indivíduo começa antes dele ingressar no ambiente escolar e que o aprendizado adquirido na escola se relaciona ao adquirido fora desta. Por isso, a experiência adquirida fora da instituição educativa contribuirá para o novo aprendizado. Essa nova perspectiva olha o sujeito como ativo no seu processo de aprendizagem e faz com que a crença de que é na escola o primeiro estágio de desenvolvimento da escrita seja negada. Para Luria (1988), a escrita, assim como outras funções psicológicas, pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente por mediação, ou seja, é por meio de outras pessoas que o indivíduo compreende o mundo, compreende a cultura. A criança compreende a escrita através de adultos ou de outras crianças que são mais “capazes”. Por isso, é fundamental o papel da escola, pois mesmo não sendo o único lugar onde a criação tem interações, é lá que esse processo se dá de forma intencional, objetivada, planejada.

As ideias teóricas do psicólogo Vigotsky (1896 – 1934) muito têm a contribuir, pois aborda uma proposta pautada nos pressupostos da teoria histórico-cultural. Sendo assim, cabe ressaltar que “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida de um indivíduo” (Vigotsky, 2007, p. 95). A linguagem escrita é característica dos seres humanos. Após ter se inventado e reinventado, a linguagem gradativamente foi se popularizando até chegar ao que temos hoje, com produções escritas que comunicam ou expressam ideias em uma sociedade que sofre constante transformação.

Por isso, a alfabetização têm sido alvo de frequentes pesquisas, estudos, levantamentos e de políticas públicas, favorecendo a sua universalização dentro população brasileira. Assim, conforme as ideias do autor, pode-se afirmar que o processo educativo possui um papel importante no desenvolvimento humano dos indivíduos, especialmente ao ser conduzido de forma intencional, por meio de um professor mediador que planeja as circunstâncias mais adequadas para o desenvolvimento humano, proporcionando, através educação, a apropriação das qualidades humanas.

Para que a um indivíduo aprenda a escrever, é preciso que essa necessidade seja natural para ele, tanto quanto a fala, uma vez que, inserido numa sociedade gráfica, ele também convive com os escritos desde os primeiros anos de vida. O desejo de escrever não surge de maneira espontânea, mas pode ser criado no indivíduo pelo professor, ao trazer para a escola as relações com os objetos da escrita e mediá-los, inserindo o indivíduo na cultura escrita como uma atividade tão natural quanto a fala, que circula na sociedade por meio de enunciados. A escrita é, também, uma linguagem em circulação na sociedade.

Como se pode perceber, é longo o processo de apropriação da escrita, construído em suas relações sociais, por meio de diferentes atividades. Para Vigotsky (1995), a apropriação da escrita é um processo dialético, cujo caminho é marcado por signos que a criança percebe, internaliza, se apropria e objetiva. Isso sinaliza claramente a responsabilidade de pesquisadores e professores alfabetizadores, haja vista que a escrita é um bem cultural, ou seja, por meio dela, que o indivíduo agrega conhecimento, saberes e evolui intelectualmente.

A escola e o professor, nesse sentido, exercem um importante e determinante papel ao colocá-los em acesso a bens culturais. Assim, é imprescindível a organização intencional das condições materiais que permitem a apropriação da cultura humana, bem como a formação de docentes que compreendam o papel essencial da educação no processo de humanização. Como mencionamos aqui, cada indivíduo se humaniza, fazendo uso da linguagem a partir das relações sociais, sob a influência do meio social em que se vive.

#### **4 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL: PERCEPÇÕES INICIAIS DISCENTES E AÇÕES DE ENSINO**

Esta seção aborda os caminhos da pesquisa de campo e reúne os questionários desenvolvidos antes de começar as ações do PRP, bem como as ações de ensino observadas, o curso de formação ofertado pelo programa e as entrevistas semiestruturadas com os estudantes (residentes) participantes do programa. Salientamos que esta pesquisa está regulamentada pelas normas da Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012 e da Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, acerca de pesquisas envolvendo seres humanos.

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, na qual foi aprovado, com verificação possível por meio do número CAAE 39668420.1.000.5231, parecer n. 4.705.959. Por meio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorização no Comitê de Ética, a pesquisa conta com Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os diferentes participantes que participaram da pesquisa, como Coordenador Institucional; Estudantes Residentes e Professores Preceptores (anexo K).

O universo e os participantes desta pesquisa estão localizados na cidade de Londrina-Paraná, sendo eles a Universidade Estadual de Londrina com o seu curso de graduação em Pedagogia; O Programa de Residência Pedagógica, e a Escola Campo.<sup>8</sup> Os participantes analisados foram os estudantes do curso de Pedagogia da UEL classificados no Edital CAPES/RP n. 01/2020. Os participantes foram organizados em 59 residentes, 7 preceptoras e 3 docentes orientadoras.

Pesquisar a itinerância em seu processo de formação docente é um desafio complexo, pois a formação não é simplista, uma ação apenas do externo para o interno. Assim, evidencia-se a relevância da percepção dos participantes sobre seu percurso e sobre as experiências vivenciadas. Almeida (2010, p. 94) reivindica que

---

<sup>8</sup> É importante salientar que, para o desenvolvimento desta pesquisa e como forma de organização dos dados, optamos por escolher apenas uma escola-campo e sua respectiva professora (preceptora) do subgrupo escolhido. Salientamos que o PRP contava com outras escolas-campo, o critério de escolha de apenas uma escola-campo é devido ao fato de que somente a escola escolhida possui anos iniciais.

“a formação é algo do âmbito da experiência do sujeito; ou a formação é experiencial ou não é formação.” Isso implica em levantar uma discussão sobre como as experiências afetam e transformam os indivíduos em todas as esferas da vida, promovendo a ressignificação de sua postura frente à atuação profissional.

Ao falar sobre o PRP, é necessário contextualizar também o momento histórico em que as ações foram observadas e relatadas nesta próxima seção. O PRP da UEL do curso de Pedagogia foi realizado em um contexto diferente do da primeira edição. Durante a realização da pesquisa de campo deste trabalho em 2020, ocorreu uma crise sanitária devido ao surto do vírus SARS-CoV-3, que resultou na declaração de uma pandemia global. Como medida para conter a propagação do vírus, foi implementado o distanciamento social, o que levou ao fechamento de escolas, universidades e outras instituições educacionais. Em resposta a essa situação, muitas dessas instituições adotaram o ensino remoto, utilizando plataformas online. Infelizmente, todas as atividades presenciais no contexto escolar foram interrompidas. Este cenário é corroborado pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2020, s.p.), que aponta que:

[...] O ano de 2020 foi surpreendido pelo infausto surgimento e disseminação pandêmica da COVID-19, que abalou sociedades de inúmeros países, alcançou a nossa de modo brutal, ocasionou perdas e paralisação de todos os tipos de atividade, inclusive alterando profundamente os calendários escolares e as atividades educacionais. Diante da inusitada situação, em 20 de março, o Congresso Nacional, atendendo solicitação da Presidência da República, editou o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, reconhecendo estado de calamidade pública. Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Com as necessárias medidas sanitárias adotadas, como a quarentena e o isolamento social, com a conseqüente desativação das atividades de instituições e redes escolares, públicas e privadas, comunitárias e confessionais, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino, o cenário educacional tornou-se extremamente crítico.

Para atender a demanda educacional, a solução encontrada no Brasil, considerando todas as restrições impostas para dar continuidade no ensino, se deu por meio da mediação das atividades educacionais fazendo o uso de aplicação de exercícios instrutivos impressos e com o auxílio dos ambientes virtuais. Com o intuito de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes do país, a inferência tida pelos governantes foi a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE),

conforme execução da Portaria MEC n. 544 de 16 de junho de 2020: “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19” (Brasil, 2020, s.p.).

Diferente do Ensino a Distância (EaD), modalidade que também é mediada no ambiente virtual, o Ensino Remoto surgiu com a transmissão simultânea das aulas, possibilitando interação imediata entre professor e alunos. Almejou-se tornar espaço virtual um ambiente o mais parecido possível com sala de aula presencial, por isso, tentou-se seguir uma rotina de sala de aula, com adequação conforme a realidade de cada turma. Assim, essa modalidade de ensino consistia na adaptação de metodologias pedagógicas nas práticas tecnológicas da atualidade, utilizando os variados recursos encontrados na rede a favor do processo de ensino e aprendizagem.

Então, as apresentações dos conteúdos escolares são transmitidas com intermédio de encontros virtuais e de plataformas digitais, com as aulas ocorrendo de duas formas: aulas síncronas e assíncronas (prognosticadas por cada escola). As aulas síncronas discorrem pontualmente conforme as aulas presenciais, têm a presença online do professor expondo o conteúdo, tirando as dúvidas e interagindo com a turma em tempo real. Já as aulas assíncronas são momentos em que o aluno não tem interação online com professor, sendo as dúvidas elucidadas nas aulas síncronas. Nesta ocasião, o professor orienta uma atividade a ser desenvolvida como assistir vídeo aula gravada, exercícios impressos, leitura de textos etc.

Desse modo, percebe-se a relevância da discussão de Zordan e Almeida (2020) ao apontarem o apelo de várias frentes para que os fluxos produtivistas anteriores à pandemia se mantenham. São comuns os chamados para reafirmar que “a vida não pode parar”, contudo, muitas vezes, os objetivos de tais frentes apenas estão voltados para a manutenção do ritmo de produção que reduz o humano a uma peça de uma máquina. Nesse sentido, é essencial conceber uma pedagogia que considere o estágio vivenciado, uma educação para a vida-vivente, que não seja uma projeção do futuro ou uma supressão do presente. Ademais, que entenda os alunos como seres integrais, já que acolher o sujeito integral e sua condição é indispensável para impossível a aprendizagem significativa e humanizadora.

Da mesma maneira seguiu o ensino superior, em formato remoto, assim como as atividades da Residência Pedagógica. O programa teve que se readequar e seguir de maneira remota, com aulas pela plataforma *Google Meet*, pois segundo o

calendário da RP, era necessário iniciar as atividades, visto que existia uma data prevista de início. Conforme mencionado neste trabalho, o Programa Residência Pedagógica obteve o apoio das docentes orientadoras, e enfatizamos aqui o desafio que elas tiveram em readequar as atividades da RP para um novo modo de ensino: o remoto.

É de extrema importância mencionar que o período de realização da pesquisa também ocorreu em uma conjuntura ainda de pandemia. Em um primeiro momento as atividades foram todas de maneira remota, via *Google Meet*, com observações por meio de reuniões e via *Google Sala de Aula*. Quando ocorreram as flexibilizações, enfatizamos aqui que o programa de Residência Pedagógica optou por continuar pelas plataformas remotas, ainda com receios, e na tentativa de amparar os participantes, devido ao risco da Covid-19. A próxima seção dará início à descrição da primeira fonte de procedimentos utilizados neste trabalho.

#### 4.1 O OLHAR DOS RESIDENTES ANTES DE DESENVOLVER AS AÇÕES DO PRP

Esta subseção aborda o primeiro passo da pesquisa de campo deste trabalho, os questionários aplicados por meio do Google Formulário com os Residentes do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina (UEL), da turma 2020/2021. Os depoimentos dos residentes foram coletados com o intuito de identificar os principais interesses e expectativas que os estudantes de Pedagogia almejavam com o Programa. Como forma de contextualização do cenário de isolamento social devido a pandemia da Covid-19, as Docentes Orientadoras criaram o *Google Sala de Aula* para comunicar-se com os participantes do PRP. Essas ações começaram no mês de outubro de 2020.

Na ferramenta digital, ficou disponível para os residentes o *link* do *Google Forms*<sup>9</sup> organizado com 8 perguntas semiestruturadas, em que os residentes poderiam responder de maneira discursiva. As questões abertas foram selecionadas por possuírem maior possibilidade de expressão das impressões particulares de cada sujeito e estarem de acordo com as bases filosóficas da metodologia desta pesquisa. A seleção de perguntas do questionário foi realizada com base no

---

<sup>9</sup> O formulário *Google Forms* é uma técnica de coleta amparada enquanto modalidade de pesquisa prevista no Código de Ética, sob a égide do protocolo n. 2.874.853, que regula e legaliza o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (anexo 11) e respalda legalmente o pesquisador para realizar a coleta e tratamento dos dados coletados via meio digital (redes sociais, *e-mail*, *blogs* etc.).

interesse desta pesquisa e seu objetivo geral de compreender quais as contribuições do PRP para a formação de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. É possível visualizar as perguntas que estavam no *Google Forms* por meio do quadro 10:

**Quadro 5** - Perguntas disponibilizadas por meio do formulário aos residentes

1.Quais foram os motivos que te levaram a participar da Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina do Curso de Pedagogia?
2.O que você entende sobre o Programa de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia-UEL?
3.Na sua opinião, você acha que o Programa poderá contribuir para sua formação no curso de Pedagogia? De que maneira?
4.Como você acha que será possível a aproximação entre escola e Universidade?
5.Este ano, um dos objetivos norteadores da residência será a alfabetização dos anos iniciais. O que você entende sobre alfabetização?
6.Como você acha que será trabalhada a alfabetização na primeira infância?
7.O que você espera do Programa de Residência Pedagógica?
8.Você acha que terá algum desafio/dificuldade no decorrer do programa? Quais?

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

O questionário esteve disponível antes da primeira reunião do PRP. Por meio dele, chegamos a algumas reflexões que serão apresentadas no decorrer desta seção<sup>10</sup>. Como estratégia de organização da análise, dividimos as discussões em dois eixos principais: I) o desafio dos residentes e a dialética entre teoria e prática e suas demandas em conhecer o ambiente escolar e II) percepção sobre a alfabetização.

<sup>10</sup> Salientamos que as tabelas apresentadas foram organizadas pela pesquisadora deste trabalho e as respostas completas dos residentes encontram-se nos Anexos. Enfatizamos que o programa

#### 4.1.1 Eixo 1: O Desafio dos Residentes e a Dialética entre Teoria e Prática e suas Demandas em Conhecer o Ambiente Escolar

Em um primeiro momento, buscamos refletir, por meio das perguntas aplicadas aos residentes, sobre o quanto a dicotomia teoria e prática ainda é fortemente presente na formação docente. Notamos o quanto a fala dos residentes ecoava a preocupação em compreender a dialética entre teoria e prática, ora vista nas disciplinas de Pedagogia, ora nas discussões de autores que norteiam os estudos da educação, ora na realidade do ambiente escolar. Em um primeiro momento do formulário, foi perguntado para os residentes: Quais foram os motivos que te levaram a participar do PRP da UEL do curso de Pedagogia? Destacamos por meio da tabela 1 os principais motivos encontrados:

**Tabela 1 - Primeira pergunta aplicada para os residentes por meio do formulário**

**✓Quais foram os motivos que te levaram a participar da Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina do Curso de Pedagogia?**

1- Articular teoria e prática	<b>10</b>
2- Vivências no ambiente escolar/novas experiências	<b>14</b>
3- Alcançar novos conhecimentos	<b>6</b>
4- Compreender sobre a alfabetização	<b>3</b>
5- Contribuição para a formação acadêmica	<b>7</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Percebemos então, catorze residentes cujo interesse no programa está em Obter Novas Experiências e Vivências no ambiente escolar, conforme mencionado por eles:

Por não ter feito magistério, o programa será de suma importância para adquirir experiência por meio residência (Residente 3).

Fazer parte de um projeto da UEL, no caso a residência para ter novas experiências (Residente 5).

Experiência na formação docente (Residente 8).

contava com 59 residentes, mas apenas 40 responderam às perguntas.

Me inscrevi no programa para obter maior experiência na rede pública e vivenciar tudo que venho aprendendo no Curso de Pedagogia (Residente 9).

Ampliar e adquirir experiências (Residente 16).

Contato com as complexidades que envolve o dia a dia das instituições de ensino, oportunidade de maiores experiências. Trocas de experiências com profissionais que atuam a algum tempo nas instituições de ensino e com os estudantes (Residente 10).

A minha maior motivação para participar do Programa de Residência Pedagógica, é o ganho de experiências e tudo que o programa possa me proporcionar (Residente 33).

Um dos meus maiores motivos foi adquirir experiência (Residente 37).

Em relação à experiência que os estudantes de Pedagogia estão buscando por meio do PRP, podemos nos amparar no autor Pimenta (1999):

As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia etc.). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico... Nas práticas docentes estão elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfretamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (Pimenta, 1999, p. 26-27).

Os saberes adquiridos pelos estudantes por meio de suas respectivas experiências são tão importantes quanto os saberes adquiridos nos cursos de formação docente. Observamos também que os principais motivos giravam em torno de articular a prática à teoria. Conforme as falas, podemos perceber a expectativa dos residentes nesse quesito, pois querem:

Aprender a desenvolver a prática pedagógica aliando à teoria, conhecer como é realizado o trabalho nas escolas municipais de Londrina (Residente 2).

Acredito que a experiência com a residência pedagógica será significativa para a minha formação, pois terei a oportunidade de alinhar a teoria e a prática, me sinto muito feliz em fazer parte desse projeto (Residente 4).

Quando soube da residência pedagógica foi com as meninas que participavam do LAI junto comigo e via o quão importante era para o nosso desenvolvimento. Ai esse ano quando tive a oportunidade de fazer a inscrição é a minha oportunidade de aprender mais sobre a teoria e prática do curso pois ainda não tive essa oportunidade de conhecer (Residente 7).

Busca de maior conhecimento tanto teórico como prático para enriquecer minha formação (Residente 13).

A oportunidade de ter um aprendizado mais prático (Residente 17).

Uma possibilidade de aprender mais sobre o ensinar no intuito de alinhar teoria e prática! (Residente 31).

Poder juntar o teórico com a prática (Residente 40).

Nota-se que os estudantes de Pedagogia apresentam dificuldades em compreender a relação dialética entre teoria com a prática de modo natural, então buscam no programa essa resposta. A complexibilidade dos saberes aprendidos (teoria) no processo formativo torna a dimensão do saber fazer (prática) uma articulação distante. Estudos apontam para a existência de lacunas na aprendizagem de determinados conhecimentos durante a formação inicial, como o de Santos (2020), que afirma que “as estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia, de modo geral, apresentam uma diversidade disciplinar, sobrecarregada de fundamentos, e fragilizadas de práticas” (Santos, 2020, p. 28).

Assim, entende-se que nesse cenário de fragmentação formativa, reafirmado na fala dos residentes, é colocada na ausência de práticas, na falta ou na abundância de teoria, a frágil e problemática para articular tais dimensões. “Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa” (Gatti, 2010, p. 1372).

Percebemos este mesmo ponto quando perguntado para os estudantes na segunda pergunta do formulário: O que você entende sobre o Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia? Dezesete estudantes responderam que seu entendimento sobre o PRP vai de encontro com uma aproximação da realidade entre teoria e prática, como podemos observar na tabela 2:

**Tabela 2 - Segunda pergunta aplicada para os residentes por meio do formulário**  
**✓ O que você entende sobre o Programa de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia-UEL?**

---

1- Um Programa que contribui para a Formação do Pedagogo	<b>10</b>
2- Programa para estudantes do Curso de Pedagogia-UEL	<b>2</b>

<b>3-</b> Um projeto que contribui para a aproximação da Universidade e Escola	<b>4</b>
<b>4-</b> Aproximação da Realidade entre Teoria e prática	<b>18</b>
<b>5-</b> Extensão do Estágio Obrigatório	<b>6</b>

---

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

É possível observar também a procura dos estudantes por contribuições relacionadas à sua formação, já que dez estudantes responderam que entendem o programa como ponte para essa contribuição. Mencionamos aqui também os outros estudantes participantes. Entre eles, seis entendem o Programa de Residência Pedagógica como uma extensão do estágio obrigatório e quatro entendem como um projeto que contribui para a aproximação da universidade e escola. Finalmente, dois responderam que é um programa para alunos do curso de Pedagogia.

Assim, referenciamos a situação encontrada na necessidade dos estudantes do curso de Pedagogia de buscar programas e formações complementares para um possível entendimento da dialética entre Teoria e prática. Puxando para dados históricos, vimos que a breve história da formação dos professores mostra-nos a permanente dicotomia entre teoria e prática e o quanto este desafio continua em nosso país. Observa-se, neste cenário, uma dicotomia entre conteúdo e forma na formação de professores.

Princípios de Saviani (2012) nos levam a pensar que o pêndulo ora está na teoria, no conhecimento, no conteúdo a ser ensinado, ora está na prática, na didática, na forma de se ensinar. Então, surgem assim proposições para a formação de professores para superação de tal dicotomia.

Saviani (2012, p. 108) explana que esses dois aspectos são distintos e cada um apresenta suas peculiaridades. No entanto, “[...] ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro”. Tal assertiva só será passível de compreensão se o pensamento se der pautado pela lógica dialética. O autor explica-nos também que a teoria não é um conjunto de ideias que simplesmente “brotou na cabeça dos teóricos, e que posteriormente seria colocado em prática, e pronto, já teria o êxito! As teorias, na verdade, surgem na tentativa de solucionar problemas em decorrer das práticas sociais. Consequentemente, “[...] a ação humana é uma atividade adequada a

finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir” (Saviani, 2012, p. 108).

Assim sendo, a teoria não permanece sem a prática e a prática não existe sem a teoria, pois o desenvolvimento integral dos indivíduos demanda consistência teórica e prática. Em suma, para concluirmos nosso pensamento, enfatizamos que a formação de professores não deve se resumir apenas ao preparo técnico, mas precisa ir além. Este ir além significar que a formação deve envolver, ao lado do preparo técnico, os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos necessários para a docência e que contribuam para a compreensão da especificidade e dimensão política que permeia o ato de ensinar.

Retomando as entrevistas realizadas, compreendemos que na pergunta “Na sua opinião, você acha que o Programa poderá contribuir para sua formação no curso de Pedagogia? De qual maneira?”, onze residentes relataram que sim, iria contribuir para uma Formação para a Realidade escolar, na articulação de teoria e prática, como podemos observar pelas respostas a seguir por meio tabela 3:

**Tabela 3 - Terceira pergunta aplicada para os residentes por meio do formulário**  
**✓ Na sua opinião, você acha que o Programa poderá contribuir para sua formação no curso de Pedagogia? De qual maneira?**

1- Sim	9
2- Muito Importante	5
3- Contribuição para a prática futuramente	6
4- Grande Oportunidade	4
5- Formação para a Realidade e articulação da teoria e prática	11
6- Potencializar as experiências pedagógicas.	5

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Entendemos, pelo exposto, que a principal necessidade dos estudantes de Pedagogia em iniciar suas ações no programa para a sua formação em Pedagogia por meio da compreensão da relação entre teoria e prática. Segundo Vázquez (2007), a teoria se tornando prática permite o despertar de consciência, pois o conhecimento surge da prática, ou seja, a prática é indissolúvel. A partir disso,

compreendemos a necessidade dos profissionais em se apropriar das objetivações, logo, é necessário que cheguem mais perto dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos etc., pois é por meio deles que ocorrerá uma transformação da realidade, em que o conhecimento teórico cumpre a função prática de elevar o caráter racional para a prática poder avançar.

Outros estudantes responderam que “Sim”, pois consideram que a sua participação no programa contribuiu para a sua formação, cinco responderam que consideram “muito importante”, e quatro disseram ser uma grande oportunidade para sua formação. Assim, podemos dizer que a prática não é uma atividade meramente subjetiva, o mundo objetivo, ao determiná-la, faz dela uma forma objetiva. Com o isolamento da prática, não há conhecimento, pois o conhecimento é ideia realizada, efetiva e ação do sujeito. Conforme a tabela 4, enfatizamos novamente o quanto falta entendimento na formação de professores sobre esta temática.

**Tabela 4** - Quarta pergunta aplicada para os residentes por meio do formulário

<b>✓ O que você espera do Programa de Residência Pedagógica?</b>	
<b>1- Conhecer mais sobre o processo de alfabetização</b>	<b>12</b>
<b>2- Promover novas experiências/ estar na realidade escolar</b>	<b>9</b>
<b>3- Adquirir novos conhecimentos teóricos e práticos</b>	<b>17</b>
<b>4- Contribuir para a formação</b>	<b>2</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Assim enfatizamos novamente que existe uma necessidade de compreensão entre teoria e prática e o quanto elas não são separadas. Podemos observar que para a pergunta “De que maneira você acha que será possível a aproximação entre escola e Universidade?”, 19 residentes responderam que será possível por meio de troca de experiências e vivências da realidade.

**Tabela 5** - Quinta pergunta aplicada para os residentes por meio do formulário

<b>✓ De que maneira você acha que será possível a aproximação entre escola e Universidade?</b>	
<b>1- Por meio da troca de experiências/vivências da realidade</b>	<b>19</b>

2- Pela aproximação entre professores e alunos	2
3- Por meio do diálogo/reuniões	14
4- Por meio dos estudos/produção de conhecimento	3
5- Por meio de estudos (teoria) e a realidade (prática)	2

---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Sobre esta temática, ao analisar a tabela 5, compreende-se que a troca de experiências foi o principal fator, segundo as falas dos residentes, para a aproximação entre escola e universidade, buscam uma significativa aproximação por meio do PRP.

Nesta mesma ótica de discussão, podemos perceber, pela tabela 7, que os principais desafios elencados pelos estudantes-residentes foram em relação ao 'desafio de unir teoria e prática/universidade e escola', com nove respostas e o 'desafio da realidade escolar/chão da escola', como podemos observar por meio da tabela 6:

**Tabela 6 - Sexta pergunta aplicada para os residentes por meio do formulário**

**✓ Você acha que terá algum desafio/dificuldade no decorrer do programa?**

**Quais?**

---

1- Desafio de unir teoria e prática/universidade e escola	9
2- Dificuldade em organização pessoal/tempo/carga horária	8
3- Desafio de estar participando pela primeira vez/timidez	7
4- Desafio da realidade escolar/chão da escola	9
5- Desafio de participar do programa de maneira remota	5
6- Desafio de trabalhar a alfabetização	2

---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Outro fator analisado por meio da tabela 6 são as respostas dos residentes referentes ao distanciamento do ambiente físico escolar e, conseqüentemente, dos estudantes. É evidente a importância do distanciamento social vivenciado para a preservação da vida e retorno seguro das atividades posteriormente. Porém, o Programa de Residência Pedagógica se propõe a oportunizar a imersão dos

licenciados no cotidiano escolar e, em um momento de escolas fechadas durante quase toda a duração do Edital, os residentes vivenciaram uma mudança drástica da intenção inicial. As falas dos residentes revelam o anseio e o medo do programa continuar em sua maneira remota até a sua conclusão e não ocorrer o contato físico com as crianças.

Fechando este eixo, em que a principal temática foi a dicotomia entre teoria e prática, foi possível perceber também a necessidade de aprofundamento maior dos estudantes-residentes de disciplinas curriculares que estudem a alfabetização.

#### 4.1.2 Eixo 2: Percepção Sobre a Alfabetização

Em relação ao conhecimento sobre alfabetização, O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir da alfabetização mecânica, apagou-se a necessária da especificidade do processo de alfabetização (Soares, 2003, s.p.).

Assim, com as análises e discussões organizadas neste trabalho, mencionamos ainda os desafios do processo de alfabetização, pois, quando perguntado para os residentes “Este ano, um dos objetivos norteadores da residência será a alfabetização dos anos iniciais. O que você entende sobre alfabetização?” seis residentes responderam ter pouco entendimento, pois não tiveram a disciplina ainda no curso de Pedagogia. Catorze residentes responderam que entendem que alfabetização como o conhecimento e início da leitura e escrita. Cinco responderam que entendem como compreensão e leitura de mundo ou a compreensão de códigos e seus significados, como podemos observar pela tabela 7 a seguir:

**Tabela 7 - Sétima pergunta aplicada para os residentes por meio do formulário**

<b>✓Este ano, um dos objetivos norteadores da residência será a alfabetização dos anos iniciais. O que você entende sobre alfabetização?</b>	
1- Compreensão e leitura de mundo	5
2- Conhecimento e início da leitura e escrita	14
3- Compreensão dos códigos e seus significados	5
4- Base para a educação	4

---

<b>5-</b> Um processo de apropriação da língua construída socialmente	<b>1</b>
<b>6-</b> Aprender a compreender textos	<b>3</b>
<b>7-</b> Integrar a alfabetização em sua formação cultural	<b>2</b>
<b>8-</b> Pouco entendimento, pois não teve ainda essa disciplina no curso	<b>6</b>

---

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Percebe-se a necessidade de se trabalhar a alfabetização com os estudantes de Pedagogia em seus primeiros anos do curso, pois esta é uma etapa fundamental na vida das crianças, em que esses estudantes serão seus formadores, já que a alfabetização põe nas mãos dos indivíduos um poderoso instrumento, tanto para a apropriação dos conceitos científicos, como para a objetivação do pensamento científico. Também podemos fazer tal afirmação em relação à filosofia e a certos campos da arte. A alfabetização pode se constituir em um momento preparador para o ingresso nesses universos. Pautando-se em pesquisas realizadas em vários países e em suas próprias pesquisas, Vigotsky (2001, p. 336) sustenta que:

[...] a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança [...] A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções [psíquicas superiores].

Conforme o próprio conceito de vida cotidiana prevê, para que o sujeito possa desenvolver-se, é preciso que consiga realizar algumas tarefas, como, por exemplo, as que fazem parte do processo de alfabetização, que lhe permitirão um nível de realizações mais amplas. Assim, a mediação entre os âmbitos cotidianos e não-cotidianos na vida do indivíduo será facilitada pela alfabetização, uma vez que esta poderá proporcionar condições de elevação qualitativa das relações que o indivíduo mantém com a realidade humana da qual ele é parte, já que a maioria dos contatos com as objetivações superiores do gênero humano requer a mediação da linguagem escrita.

Assim dizendo, será por meio da alfabetização que ocorrerá a conquista da linguagem escrita, que favorece o processo de apropriação de conceitos científicos, a importância do entendimento sobre os processos de alfabetização é muito mais complexa e torna-se fundamental para a formação de um professor que queira atuar e contribuir para a educação.

Nota-se que quando perguntados sobre como será trabalhada a alfabetização, vinte estudantes responderam que por meio da ludicidade, com brincadeiras e leitura de histórias. Nove estudantes mencionaram que será por meio do reconhecimento e apresentação das letras/sons e formas, cinco por experiências construídas e outros cinco por meio da Teoria Histórico-Cultural.

**Tabela 8 - Oitava pergunta aplicada para os residentes por meio do formulário**

**✓ Como você acha que será trabalhado a alfabetização na primeira infância?**

1- Por meio do lúdico, brincadeiras e leitura de histórias	<b>20</b>
2- Por meio do <i>Google Meet</i> , professores e familiares	<b>1</b>
3- Por meio do reconhecimento e apresentação das letras/sons e formas	<b>9</b>
4- Por experiências construídas e realidade de cada um	<b>5</b>
5- Por meio da Teoria Histórico-Cultural	<b>5</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Com as respostas dos estudantes referentes à tabela 8, percebemos que os residentes compreendem que o processo de alfabetização vai além da memorização e da educação tradicional existente, ocorrendo por meio da ludicidade, que torna o processo de aprendizagem prazeroso para as crianças. Neste viés, mencionamos o autor Machado (2011), que comenta sobre a atividade lúdica ser uma estratégia importante na alfabetização nos anos iniciais, permitindo que a criança entre em contato com o universo da leitura e da escrita de maneira descontraída, proporcionando uma contextualização e socialização do objeto em estudo. “[...] uma criança com possibilidades lúdicas variadas terá mais riqueza de criatividade, relacionamentos, capacidade crítica de opinar” (Machado, 2011, p. 22).

Em síntese, Machado corrobora que, quando se trabalha no ambiente escolar, práticas que envolvam o lúdico ampliam possibilidades de aprendizagem significativa e prazerosa, que podem alcançar de maneira mais abrangente os estudantes. Assim, ao levar o lúdico para a sala de aula, os alunos se envolvem mais em todas as atividades, criam interesse em explorar os materiais e, assim, desenvolvem habilidades como raciocínio, socialização e curiosidade, propiciando melhor interiorização daquilo que se aprende.

Neste cenário, como podemos perceber por meio das reflexões comentadas neste trabalho e pelas respostas dos estudantes-residentes, há uma forte procura dos mesmos por programas de formação para complementar a sua formação em Pedagogia. Percebemos ainda que os cursos de licenciatura não superaram o grande desafio e a enfrentam uma dicotomia entre teoria e prática, uma problemática já evidenciada na realidade educacional, e que ainda permeia as discussões. Espera-se que o Programa de Residência Pedagógica favoreça a trajetória formativa dos licenciandos, promovendo uma aproximação entre os residentes e a realidade das escolas de educação básica, e uma troca de experiências com professores-preceptores, de modo a garantir qualidade do processo formativo docente.

A compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática se revela importante para a qualidade da formação docente. É nesse cenário em que o PRP surge para contribuir com a formação inicial docente, oportunizando experiências de práxis educativas na Educação Básica. Os módulos do programa se propuseram a contemplar atividades de preparação, com estudos sobre os conteúdos da área e suas metodologias de ensino, assim como a ambientação na escola e a observação semiestruturada em sala de aula. Também, há a elaboração de relatório do residente, a avaliação da experiência e outras atividades de familiarização com a docência, como a elaboração de planos de aula e momentos de regência supervisionada.

O objeto do Edital do PRP, em relação ao subgrupo analisado, é trabalhar também com conhecimentos sobre a alfabetização, um dos focos deste trabalho, que será narrado posteriormente. Pretende-se, com as ações do programa, criar estratégias para alinhar os currículos no campo da formação docente e fomentar novas práticas e contribuições docentes.

Mencionaremos na próxima subseção os primeiros contatos dos residentes com o início do PRP, com reuniões para esclarecimentos sobre os princípios básicos

do Programa e as possíveis ações a serem realizadas. Em seguida, iremos também apresentar como efetivou-se então essas ações, bem como relatos dos estudantes-residentes e os vínculos formados pelos residentes por meio de observações, intervenções, reuniões, grupos de formação com foco na alfabetização e observação da pesquisadora com registros. Por último, apresentaremos, com base em entrevistas realizadas, perguntas semelhantes a estas realizadas pelo *Google Forms*, em que o intuito norteador será de verificar, após a participação dos residentes, se as suas concepções mudaram, e no que o PRP contribuiu para a sua formação acadêmica.

#### 4.2 AÇÕES DO PRP DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL: O SUBGRUPO ANALISADO

Esta seção apresentará as ações do Programa RP, bem como relatos dos estudantes-residentes, as ações realizadas e vínculos formados pelos residentes por meio de observações, intervenções, reuniões, grupos de formação e observação da pesquisadora com registros.

Nessa ótica de pesquisa, é necessário explicarmos que a pesquisa sobre o Programa de Residência Pedagógica iniciou-se no ano de 2020, contexto em que o mundo estava passando por uma crise advinda da pandemia de Covid-19, então, um dos desafios encontrados durante o programa, em sua segunda edição, foi se adequar às estratégias de ensino utilizadas pela Educação Básica para garantir o direito à educação dos seus alunos durante a pandemia. O foco deste trabalho e os encaminhamentos desta subseção estão em analisar as ações da residência desenvolvidas entre os estudantes residentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina nos anos de 2020 e 2022.

As atividades desenvolvidas na vigência do programa são organizadas em formação inicial, ambientações na escola campo, imersão em escola campo, participação em sala de aula, intervenções/regências, desenvolvimento de projetos na escola campo, produção de materiais pedagógicos, avaliação e socialização dos resultados e a disseminação das experiências obtidas a partir de apresentações, eventos e publicações. Faz-se necessário mencionarmos que a experiência desta pesquisa foi delimitada a um dos subgrupos do Programa. Os subgrupos são compostos por uma preceptora e seus residentes. Nesta edição do RP, foram organizados subgrupos com sete preceptoras. O critério de escolha utilizado foi o

fato de o subgrupo proporcionar um contato maior com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois o objetivo norteador de estudos e ações do PRP está voltado para o processo de alfabetização. Dado este princípio, as análises e relatos construídos aqui serão marcadas pelas ações e contribuições do Programa de Residência nesta escola, onde ocorreu o trabalho pedagógica da professora-preceptora da educação básica e de seus respectivos residentes. Para tanto, é necessária uma aproximação com o objeto de estudo, sair da dimensão de fazer pesquisa sobre educação e iniciarmos a dimensão de fazer pesquisa em educação, com os participantes, evitando a construção dos saberes escolares em espaço exterior aos envolvidos.

A pesquisa e construção dos saberes escolares precisaria ser um processo construído no interior da escola, com os participantes que fazem parte dela, com o objetivo de problematizar e refletir sobre práticas condizentes com a inclusão e a transformação do território social da escola. Defendemos que a escola pública é o espaço ideal para a formação de professores, tendo em vista que nesse local (diverso e plural), a ação prática docente pode ser material de pesquisa para essa reflexão. Esclarecemos nosso entendimento sobre a importância do espaço da escola-campo para elucidar nossa análise sobre o contexto observado.

As primeiras atividades como residentes iniciou-se por meio de reuniões pelo *Google Meet*, quando foi feita a apresentação do PRP. Também serviu como oportunidade para conhecer os participantes envolvidos do programa. As docentes orientadoras<sup>11</sup> conduziram a reunião, e percebeu-se em suas falas uma expectativa positiva da realização do programa, pois elas esperam uma aproximação significativa entre o chão da escola e as discussões da universidade, contribuindo assim para o contexto escolar e formação acadêmica.

Posteriormente, falou-se sobre a organização da residência pedagógica, seu funcionamento, o que compete o trabalho de cada um, assuntos sobre a carga horária e de todas as questões burocráticas do programa, pois a CAPES exige uma carga horária para o programa em que cada participante tem que registrar os momentos para o cumprimento da carga horária de formação, observações, reuniões e intervenções ao longo dos dezoito meses.

---

<sup>11</sup> Docente Orientador é o docente da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica estabelecendo a relação entre teoria e prática.

Foi explicado também sobre aspectos legais e canais de comunicação, devido ao distanciamento e isolamento social, para que ocorra a comunicação constante. Foi falado que o contato seria por meio de uma sala de aula virtual do *Google Classroom/Google Sala de Aula*<sup>12</sup>, que teria um espaço de localização de materiais de trabalho e ações desenvolvidas para o acesso a todos os participantes.

Adiante, foi esclarecido sobre a pasta no *Google Drive* para conhecimento de todos os envolvidos, onde estariam os documentos, textos e todos os aportes teóricos. Algo relevante desta reunião foi a mediação das docentes orientadoras, que organizaram slides para a apresentação de todo o programa. Elas começaram falando sobre os principais objetivos da residência pedagógica, de incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente e o de promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O terceiro objetivo é o de fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica, enquanto o quarto objetivo é o de fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. Falou-se também das condições necessárias para a realização da residência pedagógica, dos participantes envolvidos: residente, preceptor, docente orientador e coordenador. O residente é o discente com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenha cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do quinto período.

O preceptor é o professor da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo. Assim, o docente orientador é o docente da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica, estabelecendo a relação entre teoria e prática., e o professor coordenador é um docente responsável pela organização, acompanhamento e execução do projeto institucional de Residência Pedagógica, que é um professor coordenador do departamento. Cada participante tem uma

---

<sup>12</sup> *Google Classroom* ou *Google Sala de aula* é uma ferramenta do Google em que cada pessoa que possui um e-mail pode entrar e ver as postagens do coordenador da sala virtual e colocar atividades, comentários etc.

função, trabalhando de maneira integrada para que consigam atingir os pontos fundamentais da Residência Pedagógica.

Foi explicado para os residentes e preceptoras sobre os subgrupos. Como o PRP conta com um número grande de participantes, estes foram divididos em subgrupos para facilitar questões de organização das ações, como a ambientação dos residentes, que poderiam vivenciar a rotina escolar para conhecer o funcionamento da escola-campo e da cultura organizacional, acompanhando as atividades de planejamento pedagógico e identificado como é feita a articulação da escola com as famílias e a comunidade. Neste momento, foi esclarecido que devido ao contexto de pandemia de Covid-19, não seria possível esse contato presencial na escola, mas que a residência iria acontecer de maneira remota por meio das preceptoras, para os residentes conhecerem o funcionamento da escola.

Uma segunda ação seria a de observações semiestruturadas, observações em sala de aula a partir de um roteiro definido pelo residente juntamente com o docente orientador. Em seguida, haveria a regência, que envolveria elaborar um plano de aula e ministrá-lo por meio da intervenção em sala de aula ou em oficinas temáticas na escola, com acompanhamento do preceptor. Foi apresentado para os participantes o subprojeto do Programa de Residência Pedagógica, seus objetivos específicos e que aconteceria de maneira remota a formação de professores com foco na alfabetização. Para finalização desta primeira reunião, explicou-se sobre o estudo dirigido do diário de campo e algumas possíveis indicações encontradas no quadro 11:

**Quadro 6** - Orientações sobre o diário de estudos, curso de alfabetização e encontros

**Primeiro Passo:** Crie um *docs* no *Drive*, pois outras atividades serão realizadas no mesmo documento. Ele será seu “Diário de Estudos”. Todas as atividades relacionadas ao curso de alfabetização e as vivências na residência deverão ser realizadas neste mesmo doc. Pode ser produzido por encontro, para facilitar a organização. Neste *doc*, você vai escrever suas impressões, aprendizagens, compreensões, dúvidas, expectativas, superações... Enfim, tudo aqui que for importante neste processo de construção da docência.  
Compartilhe com sua orientadora e sua preceptora.

**CURSO DE ALFABETIZAÇÃO:**

1. Ler o texto e realizar a seguinte atividade:

Título do texto:

Autor:

a) O que eu sei sobre o assunto do texto (responda antes de ler o texto).

b) O que aprendi com a leitura do texto (após a leitura)

c) O que aprendi depois do encontro.

2. A partir da leitura dos demais textos apresentar em seu diário as suas reflexões, aprendizagens e considerações sobre os mesmos (de forma textual por encontro, colocando as datas), sempre fundamentando com o referencial teórico estudado.

**ENCONTROS COM AS PRECEPTORAS:**

Escrever, em forma de texto, suas aprendizagens advindas dos diálogos e debates com o grupo e suas reflexões e aprendizagens sobre os dados da escola-campo a partir do preenchimento do Roteiro de estudos.

Ao final do semestre tudo isso será transformado em um relatório, com introdução e conclusão.

Lembre-se de que este é um diário e, como tal, deve ser recheado de suas ideias, suas aprendizagens, reflexões, suas dúvidas, dificuldades, seu percurso.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

O quadro mencionado servia para questões de organizações dos residentes, a fim de colaborar com possíveis esclarecimentos de sua participação no programa.

#### 4.3 AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA, NA PERSPECTIVA DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM UMA ESCOLA DE LONDRINA: O SUBGRUPO ANALISADO

Neste momento, será apresentado o percurso trilhado na realização da pesquisa, bem como o subgrupo analisado, composto por residentes egressos do Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia do Edital PROGRAD n. 116/2021. O conjunto de procedimentos de análise está amparado por meio do Diário de Campo da pesquisadora e da análise da realidade por meio de reuniões via *Google Meet*. Traremos reflexões sobre como ocorreu as reuniões do PRP neste

cenário remoto, quando a educação passou por desafios de mudanças do modelo presencial para o remoto, fazendo com que a estrutura e currículo do PRP fosse reconfigurada para aquele momento. Também abordaremos os encontros virtuais por meio da plataforma *Google Meet*, em que será possível analisar e verificar como foram realizadas as reuniões do PRP com os participantes e como foi ofertado o curso de formação de professores. Para o terceiro momento, mostraremos como forma de finalização os relatos dos estudantes-residentes sobre como o Programa de Residência Pedagógica contribuiu em sua trajetória.

A análise da primeira reunião do PRP com o subgrupo evidenciou que a pandemia representou um grande desafio para o programa, impactando significativamente seus objetivos de formação docente e integração entre universidade e escola. O distanciamento social imposto pela pandemia gerou preocupações quanto ao contato presencial dos residentes com a escola-campo e seus preceptores, aspecto crucial para o programa.

Neste cenário os responsáveis pela organização do PRP modificaram urgentemente o seu desenvolvimento, respeitando o isolamento social. O que foi interessante na primeira reunião do PRP do subgrupo é que a professora-preceptora começou contando para os residentes sobre o seu contexto, de onde ela veio, sua formação acadêmica, e buscou nesses momentos sempre o diálogo. Como todo mundo estava em isolamento social, a professora-preceptora contou para os residentes sobre o espaço físico da escola-campo. Como forma de organização, as preceptoras, juntamente aos residentes, estavam responsáveis por responder o estudo dirigido da escola, que contava exatamente sobre o contexto histórico da escola e sobre como ela estava organizada, bem como sobre seu Projeto Político Pedagógico (PPP). O estudo dirigido foi construído coletivamente com os residentes, de maneira remota, por meio da ferramenta *Google Drive*.<sup>13</sup>

A preceptora falou sobre o espaço físico da escola, as características da turma em que ela leciona, sobre os alunos e seus comportamentos, sua relação com eles e com as famílias, ainda mais nesse modelo remoto de educação. Percebeu-se com as informações que a escola é de caráter municipal, localizada em uma zona

---

<sup>13</sup> *Google Drive* é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos do Google, é um leque de aplicações de produtividade, que oferece a edição de documentos em tempo real entre pessoas, folhas de cálculo, apresentações, navegação entre pastas, arquivos etc.

residencial. Seu atendimento ocorre nos períodos matutino e vespertino e oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Neste momento, é importante nos ampararmos na Teoria Histórico-Cultural, pensando sobre o quanto a cultura humana é vital para o desenvolvimento do indivíduo (Vigotsky, 1984). O momento em que a preceptora iniciou contando a sua realidade e contextualizando a escola campo para os residentes é um momento muito importante para a formação dos residentes, pois eles não conseguiriam estar de maneira presencial para observar por meio da realidade o contexto social e cultural da escola. Em sua teoria, Vigotsky pesquisou o desenvolvimento humano em sua relação com o meio, destacando a dinamicidade e a dialeticidade dessa relação entre o indivíduo e meio mediada pelos signos, particularmente pela linguagem oral e escrita.

A influência do meio na formação do indivíduo, vista por Vigotsky em suas pesquisas, exigiu dele e de seus colaboradores a reestruturação dos “[...] fundamentos da psicologia como ciência, num processo criativo de aplicação das ideias do marxismo a fim de contribuir com a construção de uma educação preocupada com o homem” (Longarezi; Puentes, 2013, p. 291).

Dado o exposto, compreendemos que não foi possível para os estudantes estarem lá para formar as suas relações com a escola, ver, cheirar, observar, sentir etc., mas a preceptora foi uma mediadora do conhecimento e fez com que os residentes compreendessem e pudessem ter uma relação com a escola-campo por meio de seus relatos e experiências dos anos anteriores como professora já nesta escola, e até mesmo deste momento remoto. Nessa reunião, a preceptora contextualizou-os sobre como iriam funcionar, em um primeiro momento, as ações da escola para com os alunos e seus familiares.

Isto posto, compreende-se, na perspectiva histórico-cultural, que cada indivíduo aprende com o outro por meio de uma atividade e, assim, forma suas capacidades e habilidades humanas. Isso mostra a necessidade da mediação de um parceiro mais experiente, que mostre a ela a função social de maneira a transmitir os significados dos objetos do mundo da cultura (Mello, 2004).

Nesta ótica, nota-se que a preceptora foi bem sensível e preocupou-se em contextualizá-los sobre como funciona o ambiente em que trabalha em um momento de pouco contato presencial, devido à pandemia e ao distanciamento social. Percebeu-se também que a professora valoriza a participação dos alunos e por isso

os incentivou a fazerem perguntas sempre que possível, encorajá-los a falarem é muito necessário, pois faz com que eles expressem suas opiniões. A respeito deste primeiro contato das residentes e preceptora, podemos destacar alguns relatos:

Meu primeiro dia como residente foi muito bom. Infelizmente devido a pandemia, teve que ser tudo remoto, não conseguimos ir até a escola, mas senti a preceptora muito tranquila, participativa, tive a oportunidade de conhecer qual turma ela leciona, e observar como está acontecendo as aulas remotas. Me senti confortável em perguntar, tirar todas as minhas dúvidas, acredito que vamos desenvolver um trabalho bem bacana (Residente 1. Diário de Campo, 2020).

Gostei muito do meu primeiro contato com a professora-preceptora, acho que o programa residência vai ser ótimo para minha formação, mesmo no modelo remoto, estou bem confiante, fomos bem acolhidas pelo programa e também pela preceptora (Residente 3. Diário de Campo, 2020).

Neste relato, percebemos que ocorreu uma contextualização da escola-campo e a professora-preceptora colocou as residentes a todo momento como ativas no processo. Nota-se que as residentes foram muito bem acolhidas, sentindo-se pertencentes ao local, mesmo que de maneira remota.

A receptividade da preceptora e da escola mostrou-se significativa neste momento tão delicado e cheio de dúvidas. Notou-se um espaço de liberdade por meio da reunião e vínculos estabelecidos, houve troca de aprendizagem e uma possível aproximação entre universidade e escola. Assim, citamos o autor Nóvoa (2017, p. 1116-1117) ao descrever que: “[...] só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade”. Tal afirmativa traz o pensar sobre um espaço de encontro, um novo lugar formado a partir de diferentes realidades que são a universidade e a escola.

Uma ação do subgrupo que foi importante para a formação dos residentes foi uma reunião com a preceptora para a construção de um glossário, baseado no texto “A pré-história da linguagem escrita” (Vigotsky, 1991), que foi apresentado no primeiro encontro do curso de alfabetização.

Na elaboração desse glossário, foram identificados conceitos-chave do texto e da Teoria Histórico-Cultural, os quais foram compartilhados com todos os participantes do Programa de Residência Pedagógica, por meio do *Google Sala de Aula (Classroom)*. O subgrupo designado para analisar este trabalho assumiu a responsabilidade de apresentar as definições dos conceitos de jogos de papéis e

objetos. Para elaborar este glossário, foi organizado um encontro no *Google Meet*, onde cada residente contribuiu com suas reflexões sobre o texto e outras fontes de pesquisa. Ao final, foi acordado que a preceptora faria uma síntese de todos os pontos e materiais apresentados, postando o documento compartilhado para todos acessarem. Posteriormente, notou-se que a socialização deste glossário proporcionou aos participantes do Programa de Residência Pedagógica um contato mais próximo com a Teoria Histórico-Cultural. Durante a reunião para a construção do glossário do subgrupo, percebeu-se, pelas falas dos residentes, um conhecimento mais aprofundado sobre a temática, evidenciando o impacto da teoria em suas percepções.

Ainda nas atividades, o subgrupo que este trabalho analisa realizou uma reunião para continuar o estudo dirigido referente à contextualização da escola. Nesse encontro, a preceptora focou nas aulas remotas, explicou como estavam ocorrendo e o quanto elas eram desafiadoras para ela naquele contexto. A preceptora mencionou também sobre a sua relação com os alunos, algo que os residentes sempre estão a perguntar. Conclui-se pela fala da preceptora que ela:

Eu procuro incentivá-los a ter uma boa convivência e a se ajudarem quando necessário, pois por mais que muitas crianças tenham um dom natural de se enturmar, sempre tem as mais quietas que precisam de uma mediação maior para se sentirem incluídas (Preceptora E. Diário de Campo, 2020)

A preceptora explicou para as residentes que naquele momento, seus procedimentos metodológicos eram diversos, como jogos online e conversas pelo *Google Meet*, pois no momento, os recursos utilizados tiveram que ser repensados. Assim, com as aulas remotas, o que a professora mais usou foi o quadro de gravação de vídeos, *notebook*, celular, atividades impressas, entre outros recursos tecnológicos, e quando as aulas ainda se mantinham no presencial, utilizava-se o máximo de recursos possíveis. Entende-se com o exposto, que a prática da preceptora é diversificada e que ela tem a preocupação em ressignificar suas aulas mesmo que de maneira remota, fazendo com que seus alunos fiquem à-vontade em perguntar, conversar e dialogar com ela para que assim entenda o que está sendo proposto. Uma das residentes, em seu diário de campo, comenta sobre essa questão quando diz que:

A partir dos encontros que tivemos para conversarmos sobre a escola e todo o contexto vivenciado, eu pude perceber que a professora tenta dar o seu melhor com o que tem disponível, procura ensinar de maneiras diferentes para que todos possam aprender igualmente, busca sempre ter uma boa relação com os alunos para que sintam acolhidos e com a pandemia tentou sempre entregar as atividades de uma maneira mais simples para que os pais pudessem entender e ajudar seus filhos, pude ter uma ótima referência de como ser em sala de aula e de como é o contexto escolar, espero poder ver tudo de perto depois que as coisas normalizarem (Residente 4. Diário de Campo, 2020).

Percebemos também a preocupação da preceptora em conhecer seus alunos. Durante a reunião, ela compartilhou que realiza um diagnóstico dos estudantes para compreendê-los melhor. Esse diagnóstico permite verificar o que os alunos já aprenderam nos anos anteriores, servindo como ponto de partida para as atividades subsequentes. Esta prática da preceptora é evidência do quanto ela contribui para a formação dos residentes, incentivando-os a se preocuparem em conhecer seus próprios alunos, compreendendo seus contextos culturais e sociais para uma abordagem mais humanizada. Além disso, a preceptora expressou sua preocupação em transmitir conhecimento científico aos alunos durante o ensino remoto, reconhecendo esse desafio adicional, uma vez que não pode estar presente fisicamente para observá-los.

Sobre essa questão, Gasparin (2012, p. 20) nos esclarece que os planejamentos de conteúdo e suas dimensões, bem como a abordagem pedagógica, devem ter base científica. O primeiro passo do professor, segundo ele, é identificar o que os alunos já sabem.

A tarefa inicial do professor no encaminhamento prático consiste em definir as estratégias de sua ação para a realização com os alunos da primeira fase do método. Ou seja, quais os procedimentos o professor poderia utilizar para trabalhar com a prática social como leitura da realidade em cada campo específico do conhecimento?

Para a Teoria Histórico-Cultural, os conceitos cotidianos acontecem antes dos conteúdos escolares, visto que os indivíduos já tiveram contato com os signos os quais ligam as relações do homem com a cultura. “[...] desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente” (Luria, 2010, p. 27).

Ainda na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem é o motor do desenvolvimento. Assim, podemos inferir a importância do ensino e do trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Eidt e Tuleski (2007, p. 9), quando concebemos que o desenvolvimento do psiquismo humano começa onde termina a evolução biológica, sendo essa linha do desenvolvimento histórico ou cultural da conduta do homem, este processo deixa de ser naturalizado e os profissionais que atuam na escola passam a compreender que quanto mais ensino, mais aprendizagem, mais desenvolvimento. Desta maneira, na escola, o trabalho intencional, planejado e sistematizado do professor permite aos educandos apropriarem-se dos instrumentos culturais construídos historicamente pela humanidade, caracterizando o processo de humanização desses indivíduos.

Partindo do princípio da teoria que considera o trabalho educativo como sendo “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, podemos perceber que a humanidade não é inata ao sujeito e que os elementos necessários para essa humanização são produzidos pela ação dos homens no decorrer do processo histórico. Segundo Duarte (1998, p. 1):

Não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente.

Analisando a concepção de trabalho educativo como sendo direto e intencional, percebemos que ele se diferencia essencialmente das outras formas possíveis de educação. Conforme Duarte (1998, p. 2):

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos.

Desta forma, podemos inferir a importância de um trabalho escolar direto, intencional e sistematizado pelo professor, que culmine na apropriação efetiva dos conhecimentos científicos – produzidos e elaborados historicamente pelos homens - e, ainda, na formação humana de nossos alunos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas foi disponibilizado pelo *Google Sala de Aula*, para que cada participante do PRP fizesse uma leitura crítica do PPP da sua escola-campo. Foi realizada então uma reunião com o subgrupo, com a participação ativa dos residentes fazendo perguntas do documento para a preceptora. Eles também discutiram sobre o trabalho pedagógico antes do modelo remoto e sobre o quanto estes novos desafios distanciava a escola das crianças, dentre outros assuntos pertinentes sobre a temática em questão.

Naquele dia, a preceptora relatou o quanto o seu trabalho pedagógico estava sendo desafiador, pois ela teria que organizar semanalmente um kit para cada aluno, que os pais buscavam na escola para realizar com seus filhos em casa, devido ao distanciamento. Ela também relatou que o seu contato com os pais e com os alunos era por meio do aplicativo *WhatsApp*, onde criou um grupo com os pais de seus alunos para orientá-los, mandar explicações de como realizarem as tarefas, e aproximá-los do conteúdo escolar.

A preceptora avisou aos residentes que iria colocá-los neste grupo, para que acompanhassem como estava ocorrendo o trabalho pedagógico, para possíveis ações e para cumprirem os momentos de observações, destinado às suas ações do PRP. Em relação àquele momento, podemos citar o relato de residentes, que enfatizaram que:

Com essa reunião pude entender a necessidade de um PPP bem elaborado pois mesmo sem poder comparecer a escola devido a pandemia conseguimos obter dados importantes do funcionamento da escola assim como detalhar matérias disponíveis, pontos negativos e estrutura da escola (Residente 4. Diário de Campo, 2021).

Foi um momento muito legal e importante para podermos ter uma noção de como são os alunos, as práticas da professora e entender um pouco a realidade do trabalho, já que não podemos no momento estar presencialmente vivenciando essa prática. A troca de experiência foi bem legal, tive liberdade em perguntar sobre a escola campo e tirar todas as minhas dúvidas, já que nunca estive na realidade escolar (Residente 6. Diário de Campo, 2021).

Achei tão interessante a nossa reunião, me senti à vontade para perguntar várias questões, a preceptora nos deixou bem tranquilos, fomos super

acolhidos e ainda conseguimos compreender o funcionamento da escola (Residente 2. Diário de Campo, 2021).

Ao observar os relatos das residentes, percebemos o quanto as pequenas falas podem significar tantas contribuições para a formação docente. Para a residente 6 e 2, percebemos o quão importante pode ser o acolhimento do professor-preceptor na escola para tornar o trabalho pedagógico dos residentes significativo. Notamos pontos comuns descritos pelas residentes, como segurança, tranquilidade e liberdade de expressão, aspectos fundamentais para quem pretende-se exercer a profissão. Em relação à liberdade citada pela residente 6, citamos o autor Lukács (2013, p. 54) que muito bem explica:

O caráter fundamental do trabalho para o devir do homem também se revela no fato de que sua constituição ontológica é o ponto de partida genético de outra questão vital, que move profundamente os homens ao longo de toda a sua história: a liberdade.

Apontava-nos também Engels (1979, p. 96), ao dizer que “a liberdade, pois, é o domínio de nós próprios e da natureza exterior, baseado na consciência das necessidades naturais; como tal é, forçosamente, um produto da evolução histórica”.

A importância da liberdade vista, dessa forma, como um processo social no qual se unem objetividade e subjetividade. Os seres humanos não se tornam livres pela negação da objetividade da natureza, mas por seu conhecimento e seu domínio. Para dominar a realidade externa, o ser humano precisa dominar sua atividade, que deve ser uma atividade consciente. Lukács (2013) desenvolve uma detalhada análise dessa dialética entre objetividade e subjetividade na atividade de trabalho, permitindo, dessa forma, a compreensão das origens da liberdade no fato de que o ser humano precisa escolher entre diferentes opções de ação para atingir seus objetivos.

Trata-se, portanto, da dialética entre indivíduo e sociedade que se traduz na questão da necessidade de atuação, tanto no sentido das transformações internas à atividade do indivíduo, quanto da transformação das condições sociais limitadoras das possibilidades de liberdade das atividades humanas por meio de ações individuais e coletivas. Assim, compreendemos que residentes e professoras preceptoras exerceram um trabalho fundamental para um ambiente de colaboração, parceria e respeito mútuo, partindo de momentos de receptividade na etapa de

ambientação das discentes na escola. Esse ambiente com certeza foi adequado para promover um processo de ensino e aprendizagem significativo.

No mês de fevereiro, iniciaram-se as observações dos residentes no grupo de WhatsApp da turma da preceptora, no grupo do 1º ano. A aula iniciou com a preceptora enviando um vídeo de apresentação, onde ela se apresenta para os alunos, apresenta a escola e cada aluno pelo seu nome e foto, e conversa sobre como serão as atividades de maneira online e remota. Nota-se a preocupação da professora em explicar detalhadamente para as crianças não ficarem perdidas. Percebeu-se também que os vídeos não são longos, conforme a residente 3 comenta em seu diário de estudos:

Percebo que há uma preocupação em deixar as informações bem detalhadas, onde é explicado de forma clara pela professora, o que deve ser realizado, e também, os vídeos não são longos, evitando assim, que as crianças fiquem cansada ou desatentas, e acabam não compreendendo as informações dadas pela professora (Residente 3. Diário de Campo, 2021).

Nesse contexto, nota-se também, o quanto a professora enfatiza a importância das famílias para incentivar as crianças e auxiliá-las nas atividades propostas pela escola. Percebemos nesta descrição que a professora da turma demonstrou disposição para o trabalho em conjunto. Tal fato é muito satisfatório para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ocorrem relações de parceria. A residente observou aspectos referentes à organização, ao desenvolvimento didático e às diversas estratégias que a professora teve que utilizar neste modelo remoto, contribuindo para a aprendizagem das crianças.

Outra ação realizada pela professora-preceptora foi a de enviar para as famílias um plano de estudos dirigido (PED), explicando com uma linguagem clara para que os pais entendessem os conteúdos que a professora pretendia trabalhar ao longo do ano. Em seguida, a professora enviou fotos das atividades a serem realizadas no dia, que já estavam com cada criança, pois elas recebem um kit apostila com todas as atividades no período de quinze dias.

Sobre os procedimentos metodológicos, as atividades realizadas foram feitas em uma apostila (entregue aos pais pela escola), e consistiam em a crianças tentar fazer a leitura de frases, identificar o que gostaram e o que não gostaram de fazer durante as férias e tentar realizar escritas sobre os momentos das férias, principalmente momentos divertidos e um momento com a família, e desenhar um

momento especial. Então, a professora ficou à disposição no período de aula (pelo celular) e pediu para as crianças iniciarem as atividades. As residentes estavam no período de observação das aulas e puderam anotar em seu diário de campo o que estavam achando da aula por meio do *WhatsApp*.

Nesta atividade, nota-se que não ficou claro como trabalhar a pesquisa científica tendo como parâmetro o conteúdo e a forma, bem como não ficou claro de que forma a professora fez a mediação entre conhecimento, sujeito e objeto (Vigotsky, 1988). Assim, entende-se que o modo como a aula foi planejada não despertou a curiosidade e trouxe limitações, tanto para a professora, quanto para os alunos. A interação é muito importante para o desenvolvimento dos alunos e sua falta pode trazer atrasos na aprendizagem dos alunos.

Mesmo com limitações, a professora fez o possível para que as crianças aprendam, mas é perceptível sua preocupação em interagir com os alunos, embora algumas atividades pareçam vagas. Seria mais proveitoso se a professora abordasse mais questões com os alunos em vez de simplesmente deixar as atividades livres. É necessário que a professora não apenas comente positivamente com a devolução dos alunos, mas sim os instigue, problematize questões e os leve a pensar um pouco mais. No entanto, compreende-se que, neste modelo de educação online e remota, é bastante desafiador para os professores interagirem e garantir uma aprendizagem significativa para os alunos.

Assim, o Método do Materialismo Histórico nos remete ao estudo da história em sua base real, que se verifica na produção social da vida. Dessa maneira, o movimento da História possui uma base material, econômica e segue o movimento dialético. Logo, o homem é um ser ativo na história. A partir dessa concepção materialista, histórica e dialética, o homem aprende a refletir, a se organizar e mudar seu contexto social. A realidade social, as relações sociais não são mais vistas como algo imposta ou natural, visto que ele interage e a muda conscientemente (por meio da consciência de classe), torna-se sujeito de sua própria história, e não é mais determinado por forças externas (base material).

Sobre as atividades enviadas, como uma das primeiras, penso que a professora deveria ter planejado atividades que conversassem com o contexto da pandemia e isolamento social. Isso nos faz afirmar que precisamos partir do real, do concreto, da base material, para termos a compreensão de toda a realidade que

envolve as condições e as relações sociais. É como o próprio Marx (2009, p. 125) fala na obra “A Miséria da Filosofia”:

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial.

O ponto de partida que vai fundamentar e compreender a sociedade e os fenômenos sociais, como trabalho e educação, é o real, o concreto, o ser social, a materialidade histórica. É o método do materialismo histórico,

[...] enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto método que permite uma apreensão radical da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas síntese no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (Frigotto, 2001, p. 73).

Assim, o método do Materialismo Histórico pode ser um instrumento para compreender os fenômenos educativos, em que se parte da realidade da educação, da escola. Como compreender as contradições da educação, como desigualdade educacional, analfabetismo, evasão escolar, falta de investimentos, entre tantos outros, se não a partir da própria realidade material da sociedade e da educação?

Por isso, a educação dentro dessa concepção precisa ser uma ação prática, ou melhor, uma práxis transformadora, emancipadora e libertadora. É nesse viés que colocamos a necessidade de compreensão desses alunos mesmo em modelo remoto de educação. O professor, ao planejar suas ações, tem que ir além e considerar o contexto histórico e social de cada aluno. A professora em questão, ao perguntar: “o que gostaram e o que não gostaram de fazer durante as férias” e pedir que tentassem realizar escritas sobre os momentos das férias, principalmente momentos divertidos e com a família, não considerou todos os contextos sociais em que esta criança poderia estar inserida. Será que essa criança teve momentos divertidos em suas férias? Por isso a importância do método, pois não se pode trabalhar os objetos investigados isolados de sua realidade, mais ainda se tratando do fenômeno educativo.

Para atingirmos o método na educação, é necessário um planejamento que contemple tais aspectos. Algo que foi de suma importância para mudar realidades

educacionais mesmo em meio a pandemia foi o PRP disponibilizar textos sobre a Teoria Histórico-Cultural e sobre como realizar o planejamento com base na Metodologia da Mediação Dialética (MMD). Após isto, os participantes puderam compreender que era possível contemplar aspectos históricos e sociais nos planejamentos, em que o ponto de partida é a leitura crítica da realidade. Ocorreram reuniões sobre a temática, e no curso de formação de professores, foram discutidos textos sobre essa metodologia.

Ao final, como forma de ações do PRP, foi ofertado a proposta de cada subgrupo organizar um planejamento de aula com base nessa perspectiva. O subgrupo aqui analisado realizou uma reunião para conversarem sobre as possíveis ações, quando escolheram o tema vacinação e sua importância, partindo do conteúdo de ciências. O tema conversado foi de extrema importância para todos os envolvidos na reunião, pois é algo que vivenciamos com a pandemia e a criação da vacina contra a Covid-19, algo que parte da realidade do aluno. Para Gasparin (2003), a tomada de consciência da realidade do aluno por parte do professor evita o distanciamento deles com os conteúdos escolares. Para isso, é fundamental a contextualização dos saberes dos alunos nas fases posteriores do método de trabalho.

O procedimento didático para a prática social inicial é informá-los sobre o conteúdo que será trabalhado e discutir com os mesmos a respeito do que já conhecem sobre o assunto e como usam em sua prática social cotidiana. Com isso, o professor toma conhecimento do ponto onde deverá iniciar sua ação e do que falta para o aluno chegar ao nível superior. Sendo assim, o subgrupo definiu alguns objetivos de atividade, seguindo os passos do MMD.

Em outro momento, foi dada a continuidade do plano de aula, em que as residentes se dividiram para realizar todos os passos do plano de aula. Cada residente falou das suas contribuições em relação às etapas do plano, e a preceptora foi colocando no *Google Drive* todas as informações. Nota-se nesse momento uma dificuldade das residentes e da preceptora de adaptar um plano de aula no modelo da mediação dialética, pois era um plano bem detalhado e para realizar com os alunos e exigia bastante conhecimento a respeito, além do fato das aulas estarem acontecendo de maneira remota, o que prejudicaria um pouco o entendimento e a interação com os alunos.

Porém, encararam como um desafio a construção do plano, pois conforme as reuniões do curso de formação de professores ofertadas pelo PRP e todo o embasamento teórico que desenvolviam junto com os colegas do Programa de Residência Pedagógica, faz-se necessário pensar em um plano de aula que contemple os saberes críticos necessários para o conhecimento científico. Foram realizadas mais duas reuniões para conversarem sobre o plano de aula com base no MMD, de maneira remota, pelo documento do *Google Drive*, onde todos os participantes conseguem editar.

Nota-se que o programa de Residência Pedagógica tem oportunizado experiências para os residentes por meio do contato com a preceptora mesmo que por vias remotas. A preceptora a todo momento tentava passar para os residentes a realidade de seus alunos, as suas experiências, fazendo com que entendam como funciona o ambiente escolar e o trabalho pedagógico em questão, para que consigam contribuir nesse ambiente.

Naquele dia, aconteceu mais uma ação dos residentes, que foi observar a aula remota, da seguinte maneira: a aula, começou por meio de um vídeo do Programa Vida que a professora (preceptora) enviou aos alunos, com uma atividade a partir desse vídeo. O vídeo se chama “Quem sou eu?”, e está disponível no *YouTube*. Ele fala sobre como as crianças são únicas e ao mesmo tempo são muitas coisas: as crianças são crianças, alunos, filhos, amigos, alguns são irmãos, entre outras funções sociais. Sendo assim, a professora proporcionou uma atividade digital, na ferramenta *Padlet*, em que as crianças receberam um *link* que iria direcioná-las a um mural de mensagens.

Salientamos que a professora enviou um vídeo para explicar como funciona a ferramenta digital. Posteriormente, conforme explicação da professora, as crianças poderiam escrever neste mural sobre quem são elas e quantas funções sociais elas podem ser e salvar no *Padlet* para que fique registrado e todos os outros colegas de turma possam visualizar. A professora também deixou um exemplo no mural para facilitar a realização da atividade.

Notou-se que nesse dia não houve interação com a professora, nem com os alunos entre si. Na modalidade do ensino remoto, existem muitas limitações ausentes ao trabalho pedagógico realizado presencialmente, dessa forma, é importante que a professora tente se adaptar e trazer ferramentas novas e interativas que utilizem a tecnologia, pois além de interagir de forma mais

convitativa com as crianças, ela as incentiva e estimula a realizarem as atividades de forma mais assídua. Ao mesmo tempo em que os residentes estavam fazendo as suas observações por meio do grupo do *WhatsApp*, estavam também terminando o plano de aula no modelo MMD, se preparando para a intervenção.

#### 4.4 AÇÃO DOS RESIDENTES – UM PLANO DE AULA NO MODELO REMOTO COM BASE NA METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA

Neste dia, foi realizada a primeira intervenção com os alunos em que as residentes participaram e a aplicação do plano MMD. Segue, por meio do quadro 13, o plano de aula organizado:

**Quadro 7** - Plano de aula organizado pelas residentes e preceptora com base na Metodologia da Mediação Dialética (Ensino Remoto)

<b>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</b>			
<b>Nome: Preceptora e 7 residentes</b>			
<b>Escola: A</b>	<b>Nível de Ensino</b> Anos iniciais	<b>Série: 2º</b>	<b>Duração: 4 aulas</b>
<b>B – DADOS PEDAGÓGICOS</b>			
<b>Curso: 2º ano B</b> <b>Disciplina: Ciências</b>			
<b>Conteúdo da Ciência de Referência: Vacina/Vacinação</b>			
<b>1. Objetivos:</b> -Compreender a importância das vacinas para a prevenção de doenças.		<b>Por que ensinar?</b>	
<b>2. Tópicos do conteúdo de ensino</b> -Vacinas: necessidade e importância.		<b>O que ensinar?</b> O que é vacina. História da Vacina; Qual sua função na ciência e na sociedade; Doenças e sua prevenção; Efeitos biológicos; Saúde direito e cidadania; Imunização em massa (campanhas, carteira de vacinação, serviço público); Impactos da vacina na sociedade.	

**3. Metodologia de Ensino (procedimentos)**

Para iniciar, será realizado um encontro pela plataforma Meet com a turma (previamente informado aos familiares, via WhatsApp). Neste encontro, a professora introduzirá o assunto sobre Vacina/Vacinação, quando será solicitado que cada criança fale o que entende sobre o assunto/ o que sabe sobre ele. Para tanto, cada criança será conduzida até seu momento de falar. Algumas perguntas serão realizadas neste momento para que as crianças consigam se expressar significativamente (por ex. Se a criança disser que não se lembra de alguma vez que tomou vacina, ela será estimulada a falar sobre já ter visto alguém, se já viu na televisão, entre outras questões pertinentes para o momento); após esta atividade inicial, as crianças terão um curto tempo para conversar entre si. Na sequência, as crianças deverão escrever uma palavra sobre a vacina, algo relacionado com o assunto. Esta atividade será realizada na ferramenta Jamboard, a qual será aberta no momento do encontro, em que as crianças deverão adicionar uma nota autoadesiva (com auxílio) para escrever essas palavras. Em seguida, será realizado o 'jogo da força' com elas: serão selecionadas palavras pela professora, e a partir de algumas dicas, as crianças devem formar a palavra dizendo/registando as letras no Jamboard, onde a professora transmitirá o jogo.

Para problematizar o conteúdo, as crianças assistirão um vídeo criado no "Videoscribe" com dinâmicas atrativas.

O vídeo será disponibilizado no grupo da turma no WhatsApp, e se possível, será assistido pela turma no encontro via Meet, após concluir as atividades. Na aula seguinte, as crianças realizarão uma pesquisa com seus familiares e em sua Caderneta de Vacinação para responder perguntas sobre como a vacinação faz parte da sua vida. Dessa forma, esta atividade será enviada impressa no kit de atividades.

Para sistematizar, as crianças deverão realizar atividades impressas (entregues no kit de atividade) com perguntas sobre vacina e vacinação. Também será solicitado que as crianças acessem o link de um jogo do site *Wordwall*, o qual será enviado no grupo de WhatsApp, e será aberta uma janela para que a criança digite seu nome e seja direcionada para a página do jogo.

Na produção, as crianças deverão realizar um cartaz físico sobre o tema, (os materiais serão enviados juntamente com o kit) onde deverão desenhar, colar imagens, escrever uma frase que comunique para as

**Como ensinar?**

<p>peças a necessidade e importância da vacina. Será solicitado que enviem fotos desta produção para que sejam expostas no <i>Padlet</i>, anexado pela própria criança/família, onde deverão também deixar/escrever a mensagem do cartaz no momento do anexo.</p>	
<p><b>3.1. Resgatando/ Prática social inicial:</b>          -Encontro pela plataforma Meet para uma conversa/debate sobre vacina/vacinação;          -As crianças serão incentivadas a falar o que entendem sobre vacina/vacinação e tudo o que pensam a respeito dos conceitos envolvidos no tema;          -Todas as crianças deverão escrever na ferramenta <i>Jamboard</i> uma palavra sobre o tema (algo que comunica o entendimento que ela tem sobre o conteúdo);          -Jogar o “Jogo da força” criado no <i>Jamboard</i> (parcialmente construído), com algumas dessas palavras, selecionadas pela professora;          -Atividade impressa sobre o que pensam da vacina (pensando nas crianças que não puderem participar da aula).</p>	
<p><b>3.2. Problematizando (atividades sobre o conteúdo da disciplina):</b>          -Apresentação de um vídeo explicativo criado no “<i>VideoScribe</i>” sobre o que é vacina, sobre a história da vacina, qual sua função, doenças/saúde/efeitos, direito do cidadão/serviço público de saúde, imunização, campanhas, obrigatoriedade, impactos sociais, carteira de vacinação;          -Observação da carteira de vacinação;          -Pesquisa na carteira de vacinação e atividade impressa para responder a pesquisa: Quantidade de vacinas tomadas; Idade da primeira vacina; Obrigatoriedade; Local de vacinação; Imunidade (você está imune a essas doenças?) Gratuidade da vacina.</p>	
<p><b>3.3. Sistematizando/Instrumentalização (atividades sobre o conteúdo da disciplina):</b>          -Atividade impressa, estilo jornal (enviada antecipadamente) com imagens, textos e perguntas sobre o conteúdo;          -Jogar o jogo “Pares Correspondentes”, elaborado antecipadamente, no site <i>Wordwall</i>, (exemplo: <a href="https://wordwall.net/play/12320/258/457">https://wordwall.net/play/12320/258/457</a>) com imagens e conceitos sobre o assunto.</p>	
<p><b>3.4. Produzindo/Catarse (atividades sobre o conteúdo da disciplina):</b>          -Produção de um cartaz físico, com imagens, desenhos, palavras e frases com a intencionalidade de comunicar às pessoas o que é vacina, necessidade e importância para todos.</p>	
<p><b>3.6. Prática Social Final</b>          -Exposição dos cartazes (fotos) no aplicativo <i>Padlet</i> disponibilizado a todos da escola e comunidade escolar.</p>	
<p><b>3.6. Recursos Pedagógicos:</b>          -Caderno, caneta, lápis, borracha, computador, celular, plataforma Meet, aplicativo <i>Jamboard</i>, internet, papel <i>canson</i>, material para recorte (revista, jornal, etc.).</p>	<p>Quais materiais?</p>
<p><b>4.Avaliação:</b>          Será formativa, considerando todos os passos da aula:          -Centrada na produção do aluno, valorizando a</p>	<p>Como foi a aula?          (Processo de ensino e processo de</p>

<p>interação expressas através de seus saberes (inicial e final “produzindo”) relacionadas com o conteúdo de ensino (vacina);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Levantamento dos aspectos prioritários dos conteúdos de ensino, que deveriam ser compreendidas pelo aluno (Objetivos);</li> <li>-Levantamento de fatores (internos e externos) da aula que prejudicaram o desenvolvimento do conteúdo de ensino.</li> <li>-Propor atividade “final” para que eles possam refletir sobre o que eles ainda não sabiam sobre o assunto (início das aulas/atividades) e o que eles aprenderem (após as aulas/atividades).</li> </ul>	aprendizagem)
--	---------------

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Para dar início à intervenção daquele dia, realizou-se um encontro no *Meet*, em que a professora preceptora iniciou a aula com a etapa “resgatando/prática social inicial” do plano. Naquele encontro, a professora introduziu o assunto sobre vacina/vacinação por meio de perguntas para as crianças, perguntando o que cada criança entende sobre o assunto/o que sabe sobre ele. Para tanto, cada criança foi conduzida a falar seus conhecimentos prévios sobre o tema vacinação. Algumas perguntas foram realizadas naquele momento para que as crianças conseguissem se expressar significativamente.

Após esta atividade inicial, as crianças tiveram um curto tempo para conversar entre si. Na sequência, as crianças foram estimuladas a utilizar a ferramenta *Jamboard*, para escrever alguma palavra ou frase relacionada à vacina. No começo, as crianças tiveram algumas dificuldades para entrar no *link* e utilizar a ferramenta, pois algumas estavam na aula pelo celular, o que foi um dificultador. Alguns pais das crianças pediram auxílio para a preceptora e o momento foi um pouco confuso. Percebeu-se que não testaram a ferramenta pelo celular, pois ela não estava abrindo, logo, a ferramenta deveria ter sido testada de antemão e os pais deveriam ter sido instruídos a baixar o aplicativo via grupo do *WhatsApp*, para evitar problemas. Porém, a preceptora sanou as questões e os alunos conseguiram acessar, baixando o aplicativo.

Dessa maneira, as crianças começaram a escrever suas palavras no painel e os residentes foram organizando para que aparecessem de forma homogênea todas as informações conforme a imagem 1, em que podemos observar a produção das crianças:

**Figura 1** - Intervenção dos residentes: a produção do primeiro ano por meio da ferramenta digital



**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Após a escrita das palavras, a professora foi lendo cada uma e perguntando qual aluno escreveu, pedindo para que ele explicasse o motivo pelo qual escreveu essa palavra. Este momento foi muito rico, pois cada criança conseguiu explicar os seus motivos com bastante entusiasmo e clareza.

Foi possível notar que elas tinham bastante conhecimento prévio sobre os assuntos da temática e suas colocações eram bem coerentes com o tema, todos contribuíram e interagiram bastante com a aula. Neste mesmo, viés ressalta a residente 5:

Foi um momento muito legal e importante para podermos ter uma noção de como são os alunos, as práticas da professora e entender um pouco a realidade do trabalho, já que não podemos no momento estar presencialmente vivenciando essa prática (Residente 5. Diário de Campo, 2020).

Como podemos observar na imagem 1, este primeiro momento que oferecemos para o aluno é de extrema importância, pois é o ponto de partida da temática, em que os alunos podem apresentar diferentes níveis de conhecimento e

experiência dessa prática social. Esse momento é fundamental para que se faça uma mobilização do aluno para o saber sistematizado. Para começar, é fundamental que o professor conheça a prática social inicial de seus alunos. Segundo Gasparin (2003), o professor precisa conhecer, observar e ouvir a realidade do seu aluno e, partir daí, é válido ter estratégias visando criar interesse por parte dos alunos sobre o conteúdo a ser trabalhado.

Depois dessa atividade, foi realizado um momento lúdico, com o “Jogo da força”. As palavras escolhidas foram sobre o conteúdo da aula. O jogo foi organizado no quadro interativo “*Jamboard*”<sup>14</sup>. A professora passou o *link* para todos os alunos e realizou a força, desenhado as linhas correspondentes à quantidade de letras da palavra. Conforme as crianças falavam as letras, a professora adicionava, sendo elas certas ou não, assim como é na regra deste jogo. Notou-se naquele momento de interação que as crianças tinham um conhecimento prévio sobre a temática vacina e descobriram rápido as palavras. Esta aula-intervenção foi percebida como uma experiência enriquecedora para os residentes, pois colocaram em prática o plano de aula com base no MMD, tornando-o possível no modelo remoto.

Para dar continuidade às intervenções e indo para a etapa “Problematizando” do MMD, os residentes organizaram um vídeo sobre a vacina, para possível encaminhamento no grupo do *WhatsApp*. Como atividade, as crianças teriam que preencher a caderneta de vacinação. A professora preceptora enviou o vídeo, que possuía temas como o que é vacina, a história da vacina, sua função, doenças/saúde/efeitos, direito do cidadão/serviço, imunização, campanhas, obrigatoriedade, impactos sociais, e carteira de vacinação.

Foi orientado então que as crianças deveriam assistir ao vídeo e fazer uma pesquisa em suas cadernetas de vacinação junto com seus responsáveis, com o intuito de identificar as seguintes informações: nome; nome da mãe e do pai; cidade da residência; data de nascimento; quantidade de vacinas tomadas; idade da primeira vacina; obrigatoriedade; local de vacinação; imunidade (você está imune a essas doenças?). Pode-se verificar como foram organizadas essas atividades no *kit* para os alunos do primeiro ano por meio da imagem 2:

---

<sup>14</sup> *Jamboard* é um quadro interativo de tela inteligente, desenvolvido pelo Google, onde é possível utilizá-lo simulando a escrita à mão. É fácil de ler e desenhar, como se fosse o um quadro branco.



**Figura 3 -** Atividade realizada pelo estudante mediado pelos residentes

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para cumprir com a etapa “Sistematizando” do plano de aula MMD, as crianças receberam em seu kit uma atividade impressa, no estilo jornal, com imagens, textos e perguntas sobre o conteúdo, como é possível observar na imagem 4:

**Figura 4 -** Atividades preparadas pelos residentes, o kit dos estudantes do primeiro ano

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

É possível perceber com esta etapa a apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desses conhecimentos. Nota-se aí o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem. Assim, será neste momento que olhares de quem aprende e de quem ensina devem confluir no objeto de conhecimento. Desta maneira, o educando vai se apropriar do objeto de conhecimento por meio da mediação do professor.

A Instrumentalização é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional (Gasparin, 2003, p. 53).

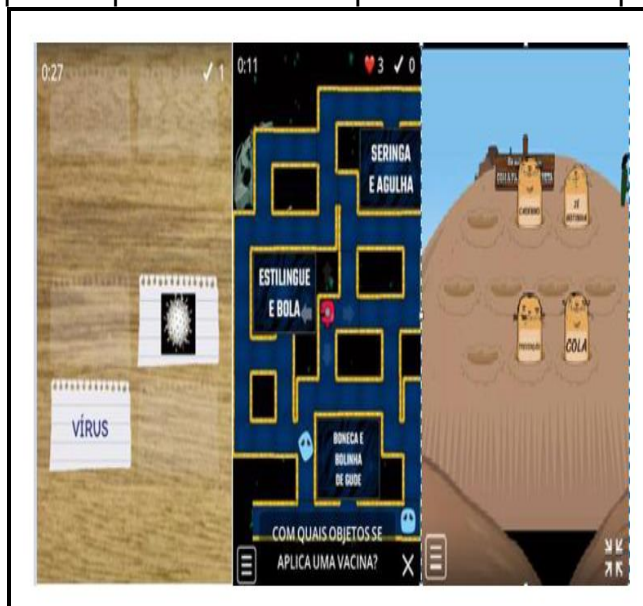
É nesse momento que a aprendizagem ocorre efetivamente. É aqui que o aluno se apropria dos conceitos científicos. Esse é o momento maior de especificidade teórica, no qual se processa a representação mental do objeto de estudos em suas diversas dimensões. A mediação do professor é o procedimento didático de maior importância nesse momento, entendendo por mediação a postura facilitadora da aprendizagem do professor, pois este atuará como incentivador, com a atitude de se colocar à disposição do aluno, de atuar como ponte entre o aprendiz e o objeto de conhecimento. O professor mediador é aquele que:

Ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las, debatê-las, com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a inferir nela (Mazetto, 2000, p. 144-145 *apud* Gasparin, 2003, p. 110).

As técnicas pedagógicas são ferramentas das quais o professor pode lançar mão para facilitar sua mediação junto ao aluno e à aprendizagem. Segundo Gasparin (2003), essas técnicas podem ser convencionais, como apresentação simples, apresentação cruzada em duplas, ou outras que podem auxiliar o grupo a expressar-se, como aquela organizada pelos residentes, 'Jornal de Atividades'. Essas técnicas desafiam os alunos a buscarem soluções e o professor pode utilizar como elemento mediador atividades que coloquem o aluno em contato direto com as situações reais. Para essas técnicas, os residentes organizaram um jogo chamado

‘Pares Correspondentes’ por meio do site *WordWall*<sup>15</sup>, em que foi disponibilizado o link para as crianças jogarem e sistematizar a temática, conforme observamos na imagem 5.

**Figura 5** - Jogo preparado pelos residentes para os alunos do primeiro ano



**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Para contemplar o quarto momento “produzindo/Catarse”, os residentes organizaram uma atividade individual em que cada aluno produziria um cartaz físico, com imagens, desenhos, palavras e frases com a intencionalidade de comunicar às pessoas sobre o que é vacina, necessidade e importância para todos. Assim, entende-se que naquele momento foi contemplada a Catarse, em que “na Catarse, a operação fundamental é a síntese” (Gasparin, 2003, p. 127). Essa é a fase em que o aluno sistematiza e expõe o que assimilou do conteúdo trabalhado.

Nesse momento o educando traduz oralmente, ou por escrito, o entendimento que teve de todo o processo de trabalho e expressa sua nova maneira de ver o conteúdo e a prática social, sendo capaz de compreender o conteúdo com um novo olhar, com uma nova postura. Agora não é mais a compreensão que tinha, mas um saber enriquecido de cientificidade. Gasparin (2003, p. 128-129) define Catarse como:

<sup>15</sup> *Wordwall* é um site de atividades interativas que permite ao professor criar atividades personalizadas em modelo de jogos, utilizando apenas poucas palavras.

A expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. [...] Daí porque o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma nova compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

É nessa etapa que ocorre a mudança de compreensão do aluno, pois o que antes parecia natural, agora passa a ser compreendido como um processo histórico, cheio de intencionalidades políticas e necessidades socioeconômicas decorrentes de vários momentos históricos. Para conseguir finalizar os passos do MMD, com a 'Prática Social Final', foi proposto para cada aluno tirar foto do seu cartaz e enviar para a professora-preceptora e ela iria colocar as fotos no aplicativo chamado 'Padlet', que simularia uma exposição de cartazes de modo virtual.

Feito isto, o *link* foi disponibilizado para todos da escola e comunidade escolar, com o intuito de contemplar a prática social final, que é a de elaborar uma nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido. A prática social final, nesse sentido, é alterada qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. Podemos observar por meio da imagem 6 a confecção do primeiro ano sobre os novos conhecimentos adquiridos e que foram repassados para outros.

**Figura 6** - Confecção do cartaz do primeiro ano



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Este é o momento em que professor e aluno, com a transformação realizada pela compreensão do novo conteúdo, assumem uma nova forma de agir, compromissada com a transformação da realidade em que vivem. De acordo com Gasparin (2003, p. 147):

A Prática Social Final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva de transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem.

Então, compreendemos que a realização dessa fase envolve duas etapas: a nova atitude prática e a proposta de ação. Na primeira, o aluno demonstra suas intenções e sua vontade de pôr em prática o que aprendeu para ajudar a transformar a realidade em que vive, e na segunda, docente e educandos elaboram uma proposta de ação com base nos conteúdos trabalhados sobre as ações que utilizarão para colocar em prática suas intenções de mudança, que podem referir-se tanto a ações intelectuais, quanto a trabalhos de ordem social ou atividades manuais.

Salientamos que foi contemplado nas intervenções dos residentes o plano de aula com base no MMD. Assim, se faz necessário pensarmos os seguintes questionamentos: é possível realizar um trabalho pedagógico significativo para o aluno, mesmo na pandemia, com o modelo remoto? Como utilizar uma metodologia de trabalho que venha de encontro com a teoria abordada? Esta exposição das ações dos residentes faz-nos pensar que é possível trabalhar de forma significativa em sala de aula com uma metodologia que coloque os alunos em confronto com a realidade em que vivem, a partir do momento em que os educadores adquirem de consciência e conseguem fazer o movimento dialético de unir teoria e prática, confirmando que é possível utilizar das ferramentas digitais para uma mediação, em que os educadores precisam estar abertos as novas tecnologias para auxiliá-los nesse processo de ensino e mediação.

Sobre as ações dos residentes de maneira remota, é notório nas narrativas a vontade de estar em sala de aula, no contato físico, e poder conversar e ver a reação das crianças. Segundo relatos, eles ficaram com o sentimento de estar faltando algo devido ao modelo remoto de educação, explicando que não

conseguiram abordar da maneira que queriam o plano de aula. Seguem relatos de residentes sobre esse sentimento:

Por conta das aulas remotas, a intervenção fica restrita, pela questão de não poder estar presente na realização das atividades, não poder saber a reação do aluno sobre a atividade, saber se ele gostou ou não, enfim, tenho o sentimento que ficou um pouco incompleto nossa participação, no entanto, pudemos fazer aquilo que estava em nosso alcance e possibilidades mesmo diante as restrições (Residente 6. Diário de Campo, 2021).

Gostaria tanto de estar com eles, conhecer a realidade de cada um, ao invés de fazer o vídeo da vacina, queria ter feito uma roda de conversa no chão da escola e ali nos aventurarmos e conhecê-los, conhecer sua cultura, e contar sobre a importância da vacina (Residente 9. Diário de Campo, 2021).

Com os relatos aqui expostos, entendemos o quanto a relação com o ser humano é importante para a vida em sociedade e para a construção do conhecimento e desenvolvimento humano. Infelizmente devido à crise sanitária de Covid-19, não foi possível o contato físico com as crianças, relação de extrema importância entre professor e aluno.

Isso nos remete aos estudos de Vigotsky, pois na visão do psicólogo russo, o homem não nasce humano, ele torna-se humano, por tanto, irá se humanizar no decorrer de sua trajetória e contato em sociedade. Para Vigotsky, o sujeito nasce um ser biológico, que por meio das relações culturais, se desenvolve. Esse desenvolvimento acontece de fora para dentro, o homem se humaniza a partir de suas relações sociais. Rego (1995) afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultado das pressões do meio externo. As funções psicológicas humanas se desenvolvem nas relações do indivíduo em seu contexto social e cultural. Martins (2004) destaca que é a partir do contato com a cultura, com os costumes do meio em que a criança está inserida, que ela irá se humanizar e desenvolver as funções psicológicas superiores.

Com as intervenções realizadas, notou-se, por meio dos diários de campo das residentes, o quanto foi significativo para elas realizarem essas ações, principalmente pela aproximação entre teoria e prática, pois ocorreram diversas reuniões para organização do plano de aula com base na Metodologia da Mediação Dialética, até sua aplicação. Notou-se também o quanto foi significativo para os residentes e para os estudantes do primeiro ano as atividades, mesmo em maneira

remota, pois o plano de aula foi pensado em base na realidade em que estava inserido naquele momento e utilizou-se das ferramentas tecnológicas para sua aplicação e efetivação.

Em relação às ferramentas, a residente 3 relata que:

Como a aprendizagem sempre ocorre por meio da mediação, nós professores, podemos utilizar os dispositivos digitais como meios para colocar o aluno a pensar, pois, eles não são apenas recursos didáticos, eles estão presentes nas nossas vidas e fazem parte do contexto da criança, de forma que auxilia e ajuda no seu desenvolvimento cognitivo e social também (Residente 3. Diário de Campo, 2020).

A fala da residente 3 leva-nos a pensar no papel do professor em diferentes cenários e na importância da mediação para que ele atinja os seus objetivos e auxilie no desenvolvimento de seu aluno. Entendemos aqui a importância de trabalhar a mediação, conforme a autora Mello (2020) elucida, dizendo que para que a mediação pedagógica efetivamente avance o desenvolvimento das aprendizagens escolares, é preciso também que haja a formação dos professores para exercer seu papel de mediador principal. Entretanto, as formações iniciais e continuadas ainda estão pautadas em discutir conteúdos fixos e não concepções e possibilidades de mudanças em função das exigências do tempo.

Naquele dia, aconteceu a última intervenção com o subgrupo da Residência Pedagógica, com a última etapa do plano de aula MMD, na qual a atividade proposta foi a construção de um cartaz com imagens, desenhos, pinturas e escrita com o tema “vacinação”, para que as crianças fizessem com a ajuda de um responsável. Logo após de terminar, foi utilizada a ferramenta *Padlet* para a postagem das fotos dos cartazes produzidos pelas crianças, para que todos pudessem ver os trabalhos feitos por toda a turma. Seguem comentários de duas residentes sobre a experiência:

Realizar e aplicar esse plano foi muito gratificante, nos empenhamos bastante para dar tudo certo e para mim foi uma experiência incrível fazer parte de tudo (Residente 6. Diário de campo, 2020).

Neste encontro, finalizamos a aplicação do plano MMD que ao meu ver foi muito boa e trouxe mais interação e dedicação tanto dos alunos quanto dos pais em relação à realização das atividades (Residente 12. Diário de campo, 2020).

Com isso, foi finalizada a aplicação do plano de aula proposto, e o subgrupo analisado de residentes deu por encerradas suas intervenções e reuniões com a preceptora da escola envolvente. Como proposto pela Residência Pedagógica, foram seis meses junto a esta preceptora e escola. Para finalização, os residentes teriam como atividades organizar o seu diário de campo e um artigo sobre suas experiências, para compor o livro do RP.

Com as observações analisadas, no contexto de pandemia, é possível levantar algumas dificuldades. Dentre elas, destacam-se falhas na conexão com a internet, uma vez que as reuniões ocorreram *on-line*, descontinuidades das atividades por não haver rotina institucionalizada e fragilidade nos estudos, por não haver momentos oportunos para debates e reflexões em conjunto com maior frequência. Sobre a prática pedagógica dos residentes, é importante destacar que todas as metodologias e estratégias utilizadas nas aulas contribuíram para o processo de construção do conhecimento dos alunos.

No contexto de pandemia em que foi desenvolvido o PRP, não podemos deixar de nos referir ao importante papel das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, fundamentais para a execução das atividades, estudos teóricos, planejamentos e aulas online desenvolvidas pelos preceptores, residentes e alunos através da utilização de diferentes recursos digitais.

Com base nos expostos, ficou clara a aproximação entre universidade e escola por meio do PRP, visando a construção de um trabalho pedagógico significativo para o professor (preceptor) e para os residentes (alunos de Pedagogia), pois eles tiveram a oportunidade de participar de observações e intervenções da prática pedagógica realizada em uma escola. Enfatizamos aqui, também, que mesmo no modelo remoto, os estudantes-residentes conseguiram participar e ter um contato entre teoria e prática, por meio das intervenções realizadas.

Sabe-se que essa discussão de articulação entre as universidades e as escolas é muito importante para avançar na qualidade da formação docente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica (Brasil, 2019b), em seu artigo 9º, regulamenta essa questão:

Deve-se garantir aos estudantes um ambiente organizacional que articule as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente, por meio da institucionalização de unidades integradas de

formação de professores, para integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica (Brasil, 2019b, p. 5).

Partindo dessa base, entendemos que o Programa de Residência Pedagógica oferece a oportunidade de conhecer e partir dos contextos escolares, bem como se insere na realidade e organiza ações com base nessa realidade. Então, entende-se que é necessária uma proposta onde ocorra uma formação significativa e colaborativa, como colocada por André (2010, p. 176) seja: “[...] um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação”.

Articulamos o trabalho colaborativo proposto pela autora com o Programa de Residência Pedagógica, por trazer como um dos objetivos o estreitamento das relações entre os dois campos de formação: universidade e as escolas, visando buscar novas práticas pedagógicas por meio de projetos realizados conjuntamente. Nessa linha, criar grupos de trabalhos colaborativos é uma iniciativa de grande valor para a formação docente e que, segundo André (2010, p. 178) “[...] aproxima universidade e escola, contribui para a articulação entre teoria e prática, possibilita aos professores das escolas o aprendizado da pesquisa e conseqüentemente favorece a busca da autonomia profissional.”

Outra proposta para melhorar o trabalho pedagógico é criar ou utilizar locais para proporcionar aprendizagens e trocas de experiência entre universidade e escola. Esses locais são denominados por Zeichner (2010, p. 487) de “terceiro espaço” e o autor os define como

[...] espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores.

O motivo para utilização desses espaços é posto diante da ausência de diálogos entre professores das escolas, estudantes de cursos superiores e professores universitários. Esta realidade é perceptível quando ocorrem os momentos de estágio, em que a prática e a teoria se confrontam. Sobre esse motivo, Zeichner (2010, p. 484) aponta que

É muito comum, por exemplo, que os professores regentes, com os quais os estudantes trabalham durante sua passagem pela escola, saibam muito pouco sobre a especificidade das disciplinas de metodologias e fundamentos que seus estagiários completaram na universidade, assim como aqueles que lecionam na universidade pouco sabem sobre as práticas específicas utilizadas em classes da Educação Básica, nas quais seus estudantes são locados.

Seguindo a ideia da utilização dos espaços híbridos que contribuem para formar laços entre as instituições formadoras, Zeichner (1993, p. 16) propõe um “[...] desenvolvimento de reflexão na formação de professores”. Esses espaços, portanto, ampliam possibilidades para a reflexão como uma prática docente, outra proposta para que os professores iniciantes e os professores experientes pensem e repensem sobre seu papel enquanto profissionais. Nesse sentido, Nóvoa (2017, p. 1121) discute que necessitamos “[...] de espaços e de tempos que permitem um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade”.

Assim, terminamos esta seção, que foi de extrema importância, com duração de 18 meses, em que percebemos a grande interação entre o subgrupo com a preceptora, também por meio das intervenções e organizações do plano de aula com base no MMD, oportunizado pelos cursos de formação (alfabetização).

#### 4.5 A CONTRIBUIÇÃO DO PRP POR MEIO DO CURSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA POSSÍVEL ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA POR MEIO DA THC

Esta subseção abordará momentos de aprendizagens e de formação inicial que ocorreram por meio do curso de formação de professores proporcionados pelo Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia aos residentes, com o seu foco principal: alfabetização.<sup>16</sup>

Ao iniciarmos, podemos analisar uma contribuição para a formação dos residentes desde o primeiro dia de curso de formação, foram abordadas temáticas sobre o subprojeto do PRP: A alfabetização. Explicou-se o nome do curso: “a formação e a ação docente no contexto da alfabetização: desafios e proposições”.

---

<sup>16</sup> Vale ressaltar que o início do curso de formação de professores ocorreu juntamente com as reuniões do PRP, a cada quinze dias, com reuniões via Google Meet. Destacaremos as principais temáticas abordadas que marcaram e que foram consideradas importantes para o processo de formação de professores e aproximação entre Universidade e Escola.

As mediadoras do curso foram as docentes orientadoras, que conduziram com excelência cada momento formativo por meio das reuniões.

Nesta reunião, abordou-se o texto de Vigotsky (2000) intitulado “A pré-história da linguagem escrita”. De acordo com o diário de campo dos residentes, pode-se perceber que este encontro foi um momento de extrema importância para a formação inicial, vejamos alguns desses relatos:

Após o encontro com as professoras e os demais colegas, que foi um momento muito enriquecedor, pude concluir ainda mais que, a mecanização de atividades não constrói uma aprendizagem significativa, pois sem uma intenção concreta e que faça sentido para a criança, ela saberá realizar a atividade através da memorização e repetição das ações, mas não entenderá seu significado (Residente 6. Diário de campo, 2020).

O que mais chamou atenção no encontro foi a intencionalidade, o quanto é importante para o desenvolvimento infantil, o olhar do professor para a verdadeira necessidade da criança, entender essa necessidade e transformar em conhecimento elaborado. Esse movimento faz com que a aprendizagem da criança ocorra de forma natural, sem a necessidade de forçar a criança a aprender algo que não esteja dentro de sua realidade (Residente 36. Diário de campo, 2020).

Assim com o relato de duas residentes, entende-se que o curso de formação é um momento importante e que possui inúmeras aprendizagens, onde os participantes conseguem refletir sobre a teoria atrelado à prática docente. Algo que marcou bastante as ações do programa foi o “I *webinário* do PIBID e da Residência Pedagógica: teoria e prática na formação docente”. Este período, possibilitou a troca de experiências com outros professores, foi comentado sobre como ocorre a docência com base na teoria e prática, de forma muito didática e baseada na Teoria Histórico-Cultural, que é a nossa base no Programa de Residência<sup>17</sup>. Foram falas muito importantes e esclarecedoras em alguns pontos, principalmente para quem nunca atuou na prática em sala de aula. A participação dos residentes e preceptoras foi algo que o Programa de Residência Pedagógica buscou oferecer, pois trouxe inúmeras contribuições para a formação acadêmica.

Dando continuidade nas atividades do Programa de Residência Pedagógica, na sequência, em outro momento, foi trabalhado o texto: “A dupla caixa e o espaço em branco no processo de alfabetização”, de Márcia Abreu e Adriana Arena (2019). Este texto traz-nos uma nova perspectiva de alfabetização, com foco na Teoria

---

<sup>17</sup> A base teórica adotada pelo subprojeto do PRP para o curso de Pedagogia, Edital CAPES/RP n. 01/2020, foi a Teoria Histórico-Cultural.

Histórico-Cultural e o quanto a forma de trazer apropriação do significado e signo ajuda historicamente a trazer sentido e colabora no processo de alfabetização. O encontro neste dia foi significativo para os pares envolvidos, pois abrangeu momentos em que os participantes poderiam perguntar, falar sobre suas indagações e reflexões encontradas, o texto trabalhado mostrou aos residentes sobre o trabalho e a prática pedagógica, conforme relato de uma das residentes, que também fala sobre essa questão.

Fica deste encontro a reflexão sobre o porquê ensinar da maneira como ensinamos, é importante compreendermos o conceito dos objetos desde a primeira infância, O que está sendo apenas reproduzido e o que está sendo pensado de acordo com o que conhecemos hoje (Residente 9. Diário de campo, 2020).

Percebeu-se com este relato, a temática sobre a questão da relação de comunicação e interação da criança com os objetos, da importância de ser proporcionado a elas o conceito dos objetos e sua funcionalidade desde a primeira infância. Desse modo, ao chegar a fase de alfabetização, essa criança já saberá do que se trata o conceito da palavra que ela irá aprender a ler e escrever, pois ela já conhece o objeto e sua funcionalidade, facilitando assim a assimilação do conceito do objeto para a escrita e/ou leitura. Outro aprendizado encontrado foi sobre a importância de trabalhar as letras maiúsculas e minúsculas, pois as crianças precisam ter o acesso a diferentes tipos de letras, já que através de materiais disponibilizados, elas passam se familiarizar com as diversidades de letras e poderão se apropriar de outras letras, além da caixa alta, com mais facilidade.

Outros momentos de ações do PRP foram de encontro com a formação de cada participante, quando foram abordados textos do autor Dagoberto Arena (2013) intitulado “Apropriação da linguagem escrita na era digital”, onde elucida-nos com temáticas sobre a apropriação da linguagem escrita por meio de aplicativos em dispositivos digitais. Texto este, importante para o contexto histórico em que o PRP se encontra, o modelo remoto de educação. Com a leitura desse texto, foi possível perceber sobre as mudanças de linguagem que estamos sujeitos a vivenciar e como utilizá-las com a nova geração. O texto discute bastante questões das tecnologias

---

que permitem um novo conceito de ensinar, podendo ser utilizado no âmbito escolar e no momento de alfabetização das crianças.

Neste encontro, a professora que mediou este momento, levou os participantes envolvidos a uma explicação melhor do assunto, fazendo com que os residentes compreendessem aspectos sobre os dispositivos digitais e suas relações de espaço e tempo. Envolvendo debates sobre a tecnologia, como ferramenta favorável para o processo de alfabetização, principalmente pelo fato dela ser uma linguagem real, com isso, criamos a necessidade de aprender a escrever e se comunicar de alguma forma.

Também foi possível compreender que as tecnologias são elementos da nossa cultura, por isso não podemos negá-las, pois ao fazer isso, estaríamos negando o contexto em que vivemos. Os processos cognitivos vão se desenvolver por meio da relação com o outro, com os artefatos e com a cultura. Por meio das trocas de experiências desse, encontro foi possível entender que os professores, não são considerados os únicos elementos mediadores na vida do sujeito, já que os elementos mediadores são bem mais complexos do que só nossa ação, pois estão presentes também nas relações sociais, ações e no próprio ambiente.

Dessa maneira, percebe-se com o texto e as partilhas, a importância de utilização das tecnologias neste momento remoto, pois oportunizam o desenvolvimento do pensamento, então, é necessário buscarmos o conhecimento sobre estas ferramentas como instrumentos que serão utilizados no dia a dia do professor, para que a criança, consiga aproveitá-los da melhor maneira possível, aliados à sua criação, imaginação e invenção, criando e repensando o mundo à sua volta. Uma das residentes relata em seu diário de campo que o encontro foi:

No encontro de hoje, as professoras trouxeram uma reflexão sobre o quanto nós as vezes nos prendemos no que vemos sempre na escola, nós apenas vamos reproduzindo sem questionar os métodos e conteúdo, dessa forma, acabamos nos prendendo a uma metodologia muitas vezes ultrapassada, que já teve questionamentos científicos e foram refutadas. É preciso estar sempre problematizando a nossa prática, refletir sobre ela, buscar uma renovação e uma melhora sempre (Residente 17. Diário de campo, 2020).

Após a leitura do texto, fica evidente a preocupação das docentes orientadoras com a formação dos residentes, a escolha de um tema atual e relevante, como a tecnologia, demonstra modificações nas ações do PRP conforme o contexto histórico e social dos participantes. O texto também reconhece o

potencial transformador da tecnologia no ato de ler e escrever, tanto para os professores, quanto para os alunos. Iniciou também as abordagens com a Teoria Histórico-Cultural, pois ela evidencia o papel crucial da mediação, dos signos e dos símbolos na construção das ações humanas, e através desses elementos, diferentes formas de linguagem e cultura são constituídas. Compreende-se que os processos cognitivos e sociais se desenvolvem por meio das relações sociais e culturais, com a linguagem atuando como um instrumento de mediação fundamental entre a cultura e o homem.

Dessa maneira, compreendemos a teoria amparada pela prática, como Vigotsky (2003), coloca que, a mediação ocorre por meio dos signos, que medeiam o interior, ou de ferramentas operadas no exterior. Os instrumentos mediadores são a fala e os objetos. Por meio deles, a criança pode compreender a função social da escrita por meio dos instrumentos digitais. Nesse viés, percebemos com o texto e as discussões daquele momento de aprendizagem que a tecnologia digital poderá ser vista pelo professor como uma possibilidade de desenvolver o pensamento e a compreensão do mundo em que nos cerca, ela é uma possibilidade rica de mediação.

Na interação com esses meios da tecnologia digital, a criança se apropria de inúmeros instrumentos criados, então, entende-se que se usada de maneira correta, a tecnologia cria a possibilidade de resignificação das concepções tradicionais do ato de ler e escrever, principalmente no que diz respeito ao cotidiano daquele momento, em que os instrumentos tecnológicos eram as únicas fontes do professor trabalhar com seus alunos, devido à crise sanitária de Covid-19.

Considerando estes aspectos, o curso de formação, abordou o texto do autor Dagoberto Arena (2015): “As metamorfoses dos modos de ler: Da rua para a escola”. Este texto foi colocado para leitura e reflexões pois ele aborda sobre a prática tradicional da alfabetização e o quanto ela ainda está enraizada na sala de aula de muitas escolas, e como uma formação pautada na Teoria Histórico-Cultural é diferente desta prática. Na leitura deste texto, é abordado sobre os métodos de alfabetização, e que podem ser desvinculados do método tradicional, principalmente no que diz respeito aos meios da tecnologia, logo, por que não os utilizar? O texto nos faz pensar na seguinte questão: Será que o nosso aluno só aprende por meio da leitura do papel? Os objetos culturais da geração do século XXI são o computador, celular, tablet, por que não os utilizar também para o ato de ler?

Essas questões se tornam um desafio para o ambiente escolar, visto que encontramos muitas ideias permeadas sobre o método tradicional. O encontro traz a reflexão sobre o contexto contemporâneo e do momento, ser um desafio para os professores, mas que é necessário a todo momento estarmos repensando nossas práticas referentes à alfabetização dos nossos alunos. Pelo viés da Teoria Histórico-Cultural, é necessário utilizarmos os instrumentos mediadores, é necessário um olhar da escola a respeito dessa questão, pois o contexto que nos cerca deve ser visto como um facilitador e não limitador da aprendizagem e do conhecimento científico. O texto sugere mudanças por parte da escola, e a professora mediadora do encontro trouxe inúmeras reflexões sobre o texto, como prestar atenção aos sinais que são encarados como problemáticos, que, na verdade, são o reflexo da nossa sociedade e cultura. Uma das alunas residentes relatou o seguinte:

Considero essas reflexões de suma importância pois me faz perceber que o pedagogo não pode se acomodar, há sempre o que aprender e novos meios de ensinar, que já não são tão novos assim, mas ainda não fazem parte da realidade escolar, como se a escola fosse paralela a sociedade e não parte dela. Acredito que o ponto que mais me chamou atenção do texto e do encontro é essa “nossa” insistência em rotular e estigmatizar todos desde a infância, e que para além do certo e do errado, a escola deveria acompanhar a evolução da sociedade e não acompanhá-la, então insiste que seu meio de saber é o único modo de conhecer (Residente 23. Diário de campo, 2020).

Assim, pensando sobre essa questão é notório que a escola poderia utilizar o ambiente tecnológico em que as crianças de hoje em dia nascem e se desenvolvem, a favor da aprendizagem, ampliando assim as maneiras de ensiná-los, pois ao estruturar sua proposta pedagógica, utilizando a tecnologia, o professor precisa estabelecer vínculos com os alunos, conhecer seus interesses, saber o que o aluno já sabe, o que o aluno não sabe e o que ele gostaria de saber. Motivar o aluno a fazer parte da proposta pedagógica. O processo educativo precisa estar vinculado ao contexto social, em que o sujeito - aluno está inserido. Isso irá implicar em conhecer e usar instrumentação eletrônica, bem como outros recursos pedagógicos.

Mencionamos então que neste contexto marcada pelo modelo remoto, A implementação da tecnologia<sup>18</sup> irá gerar novas oportunidades para produzir

---

<sup>18</sup> Conceito de tecnologia: conforme suas origens na Grécia Antiga, a tecnologia é o conhecimento científico (teoria) transformado em técnica (habilidade). Esta, por sua vez, irá ampliar a possibilidade

conhecimento na educação, visto forçar o ser humano a ampliar seu potencial exploratório, permitindo uma tomada de decisão efetiva em diferentes níveis educacionais. Em conjunto com tais ações, as novas tecnologias procuram aumentar a cultura da informação das organizações que possibilitaram gerar níveis de uso do potencial da tecnologia da informação para melhorar os processos educacionais, em que “o professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante” (Moran, 2009, p. 65).

Os cursos de formação, abordaram aspectos importantes sobre a alfabetização, como a utilização de cartas para alfabetizar, momento este em que o professor proporciona ao seu aluno a oportunidade de se comunicar com outras crianças de países diferentes, culturas diferentes, já que ocorre uma troca de partilhas significativa. Com isso, podemos pensar o quanto a alfabetização liberta, encoraja e leva as experiências do mundo todo.

Nesse viés sobre a escrita, abordou-se o texto “A história da escrita: Alguns elementos”, de Elie Bajard (1992). A professora mediadora deste momento de curso, fez a leitura do livro “Em cima daquela Serra”, de Eucanaã Ferraz (2013). Foram abordados diversos aspectos sobre o urso da escrita, foi falado sobre a trajetória da leitura e da escrita, aspectos estes importantes aos residentes, pois eles precisam da teoria para fundamentar suas ações como participantes no PRP. Nesse viés, a professora mediadora do curso trouxe pontos pertinentes sobre a história da escrita, conhecimento por muitas vezes inovador. Uma das residentes, em seu diário de campo, comenta:

Acredito que esse texto foi muito importante, eu não conhecia muito bem a história da escrita, como ela surgiu e toda a sua evolução através do tempo. Foi muito interessante ver como mudou, até chegarmos na escrita de hoje. Outro ponto que eu não tinha parado para pensar, era sobre a leitura silenciosa e como ela é importante para o desenvolvimento das crianças, pois, na minha visão, o educador sempre teria que ler para a criança, e o encontro de hoje fez com que eu revisse minha concepção sobre essa questão (Residente 22. Diário de campo, 2020).

---

de produção de novos conhecimentos científicos. “A tecnologia envolve um conjunto organizado e sistematizado de diferentes conhecimentos, científicos, empíricos e até intuitivos voltados para um processo de aplicação na produção e na comercialização de bens e serviços” (Grinspun, 1999, p. 49).

Assim, podemos assimilar, com a explanação do texto e partilhas do encontro, a realidade em que nos encontramos, nossas vivências e experiências e repensar nossas práticas, tal como a residente 3:

Durante o encontro a professora deu um exemplo sobre a relação das crianças com a leitura que já observei muito em minha vivência com algumas crianças, de que quando a criança escuta uma história, ela presta atenção em um personagem específico, esquecendo dos outros personagens e detalhes da história, por isso, na maioria das vezes, ela vai pedir para que a história seja contada novamente, para que ela possa perceber os outros personagens, dessa forma, ao ouvir a história todas as vezes em que for necessário, a criança saberá ela de cor e repetirá a história ela mesma, pois agora sabe todos os detalhes, isso nos faz repensar nossa ação, pois, muitas vezes ficamos cansados por ter de contar a história várias vezes, mas agora podemos perceber que isso faz parte do entendimento da criança e, particularmente, me faz ter mais motivos para ler as histórias quantas vezes for preciso (Residente 3. Diário de campo, 2021).

Nesse encontro, pôde-se perceber a participação das residentes quando a professora mediadora do curso de alfabetização abriu para discussões. Uma das professoras preceptoras falou sobre sua percepção: comentou que os seus alunos gostam de ouvir as histórias que ela conta e que, por sua experiência ela gosta muito de trabalhar com a leitura falada antes da leitura silenciosa dos alunos. As discussões dessa aula levam-nos a pensar o quanto a história é importante na vida de uma criança, o quanto a leitura faz com que ela se aproprie de conhecimentos valiosos que faz com que ela se aventure, imagine, crie, reinvente e, por inúmeras vezes, faça a assimilação do seu contexto escolar. Após essa partilha, conversou-se sobre os planejamentos em relação aos modelos que existem de planos de aula.

Foi realizado um momento de explicação de como seria os planos de aula dos residentes com suas preceptoras quando eles começassem a desenvolver suas ações. Então, foi explanado os modelos de planos de aula, bem como sobre o modelo MMD (Metodologia da Mediação Dialética), que é o foco que será utilizado nas ações do PRP, por abordar uma perspectiva dialética de educação e ir de encontro com a Teoria Histórico-Cultural. Esse plano foi criado pela Dr. Maria Eliza Brefere Arnoni, com o intuito de colaborar com o trabalho pedagógico do professor, criando metodologias e intencionalidades críticas.

Como forma de organização do curso de formação, foi apresentado a proposta aos residentes e preceptoras de se reunirem (virtual) para conversar sobre o plano de aula com base no MMD, e tentar fazer um planejamento com esta base.

Foi disponibilizado para os participantes por meio do Google sala, diversos textos de embasamento teórico para conhecimentos.

Nota-se nesta ação desenvolvida a preocupação das ações do PRP estarem interligadas com a teoria adotada no subprojeto, e de articular a aproximação de universidade e escola, este momento de planejamento foi rico de aprendizagens e possibilitou aos residentes um contato maior com sua preceptora e os colocou na prática amparada pela teoria dos cursos de formação. Como maneira de concluir esta ação considerada inicial e primordial para o desenvolvimento dos pares envolvidos, cada subgrupo <sup>19</sup> postou a sua proposta de plano de aula com base no MMD no *Google* sala de aula.

Notou-se que nos momentos oportunizados para os participantes por meio do curso sobre alfabetização, aspectos voltados a Consciência Fonológica, onde fora abordado o texto “Convergências e divergências entre pesquisadores vigotskyanos e não vigotskyanos” (Arena, 2019). Bem como seu texto “Função e estrutura em atos de leitura”, (Arena, 2012). Ocorreram reuniões com professores convidados, fora do PRP, com palestrantes, de modo a contribuir para a formação, falando sobre temáticas relacionadas a alfabetização, linguagem escrita, e jogo de papéis sociais. Outro encontro que marcou o PRP, foi o 10º encontro do curso de alfabetização, com a apresentação e explicação sobre a alfabetização humanizadora. Após a apresentação, foi trabalhado e discutido o texto “Metodologias de ensino: por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico”, de autoria de Bajard e Arena (2015).

Foi possível aprender e oportunizar conhecimento aos residentes relacionados a alfabetização humanizadora, além disso, foram reforçados diversos conceitos presentes no texto, em que foi possível relacionar teoria e prática por meio das experiências compartilhadas.

Neste contexto apresentado, de textos e discussões do curso de formação de professores, percebeu-se com os encontros, o quanto ele contribuiu com textos que dispõem aos residentes compreensões sobre o contexto social em que o programa se encontra. Oportunizou discussões acerca do saber fazer por meio da

---

<sup>19</sup> Subgrupo: como mencionado neste trabalho o subgrupo é formado por um grupo de residentes e uma preceptora e sua escola-campo, os subgrupos são trocados a cada 6 meses de maneira com que todos os residentes passem por todas as escolas-campos envolvidas e, troque experiências com preceptoras diferentes.

teoria, quando coloca questões da Teoria Histórico-Cultural, indo de encontro ao professor mediador que consiga transmitir os conteúdos científicos de maneira com que o seu aluno aprenda e se desenvolva. Como os cursos ofertados foram de maneira remota, fez com que os residentes pudessem revisita-los por meio das gravações de cada reunião, sendo este um suporte teórico e prático para auxiliá-los no decorrer da sua participação e de suas ações no programa.

#### 4.6 ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS RESIDENTES AO FINAL DO PROGRAMA

Nesta seção, iremos abordar as entrevistas do Programa de Residência Pedagógica, momento este importante para compreendermos como o PRP contribuiu para a formação inicial dos residentes bem como foi possível na visão dos residentes a aproximação entre universidade e escola.

Como maneira de organização, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com cada aluno-residente ao final do processo, com o intuito de responder estas questões e verificar de que maneira o programa contribuiu para a formação dos residentes e para a aproximação entre universidade e Escola.

Para dar início às nossas entrevistas, separamos algumas questões pertinentes a respeito do Programa de Residência Pedagógica de acordo com as perguntas realizadas no início da residência, em forma de questionário. Sentimos a necessidade de realizar entrevistas com cada residente, pois a entrevista possui caráter de coletar dados e o pesquisador tem um relacionamento direto com os participantes.

Assim como aponta-nos Duarte (2004), utilizar a entrevista para a obter informações é buscar compreender a subjetividade de cada participante por meio de seus depoimentos, pois relatará a realidade vivenciada do sujeito, seu contexto histórico e seu meio social. Assim, a entrevista evidencia o modo como aquele sujeito observa e vivencia a sua experiência e nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem ou se estabeleceram no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa ou participou, em um determinado tempo e lugar.

É válido ressaltar que os participantes que responderam à pesquisa se fizeram cientes da finalidade das respostas e consentiram com a participação e gravação da entrevista. Entrevistamos com 35 residentes, o que apresenta uma amostra significativa da percepção do núcleo. Porém, a ausência de participação de

parte dos/as residentes pode auxiliar a compreender algumas fragilidades do programa que serão apontadas na análise interpretativa das respostas.

Destarte, foi realizado o início das entrevistas via *Google Meet* com cada residente, com seis principais perguntas norteadoras, como podemos perceber por meio do quadro 13:

**Quadro 8** - Perguntas norteadoras da entrevista realizada com os residentes

1. Como foi a sua participação no Programa de Residência Pedagógica no contexto da crise sanitária (Covid-19)?
2. Você acha que foi possível a aproximação entre Universidade e escola? Como aconteceu essa aproximação?
3. Com base na sua participação, você conseguiu perceber se a preceptora e você conseguiram trabalhar a alfabetização no ensino remoto? Como foi o desenvolvimento?
4. Você considera que os cursos ofertados no Programa contribuíram para sua formação enquanto residente? De que maneira?
5. Você teve algum desafio ou alguma dificuldade no decorrer do programa?

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Isto posto, obtivemos respostas significativas que contribuíram para esse trabalho a fim de identificarmos como o Programa de Residência Pedagógica contribuiu para as residentes, preceptoras e para a alfabetização. As análises foram divididas em três eixos principais: “Residência Pedagógica e sua contribuição para a formação docente: experiências adquiridas e compartilhadas em tempos pandêmicos” onde iremos abordar como foi a participação de cada residente no PRP em meio à crise sanitária (Covid-19) e se ela contribuiu para sua formação enquanto estudante do curso de Pedagogia; “O ensino remoto e a aproximação entre universidade e escola” em que abordaremos as respostas dos residentes relacionadas ao seu contato com a escola campo e com as preceptoras durante suas ações no PRP, com o intuito de verificar se o programa contribuiu para a aproximação entre universidade (residentes) e escola (preceptores) e “Barreiras, Desafios e Facilitadores encontrados no Programa de Residência Pedagógica frente à Pandemia da Covid-19: Um olhar dos Residentes,” que conta as fragilidades e

desafios encontrados pelos residentes para conseguir participar do programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia em meio ao ensino remoto.

#### 4.6.1 Residência Pedagógica e sua Contribuição para a Formação Docente: Experiências Adquiridas e Compartilhadas em Tempos Pandêmicos

Apesar do contato limitado e remoto com os professores preceptores, esse cenário mostrou alguns pontos positivos relatados pelos residentes. A prática é importante na formação inicial docente, tanto na criação de saberes quanto para mobilizá-los durante as aulas (Pimenta; Lima, 2004). Compreende-se assim que apesar das condições limitadas, as vivências foram contempladas no PRP utilizando as maneiras de ensino remoto. Esse processo permitiu que os residentes compreendessem e participassem do contexto escolar juntamente com o professor preceptor. Essas adaptações, segundo Gatti (2020), mostram a resiliência, persistência e criatividade que os docentes possuem e utilizam em seu cotidiano.

Em um primeiro momento, perguntamos para os residentes de maneira individual, por meio de uma entrevista semiestruturada na plataforma digital, *Google Meet* a seguinte pergunta: Como foi a sua participação no PRP no contexto da crise sanitária (Covid-19)? Como podemos observar por meio da tabela 9 e das respostas completas nos anexos, os residentes responderam:

**Tabela 9** - Primeira pergunta realizada para os residentes por meio de entrevista via *Google Meet*

<b>✓ Como foi a sua participação no Programa de Residência Pedagógica no contexto da crise sanitária (Covid-19)?</b>	
<b>1-</b> Participação corrida pois tinha que trabalhar/o desafio do ensino remoto/dificuldades de concentração	<b>5</b>
<b>2-</b> Conseguiu participar das reuniões, realizou observações, organizou planos de aula e fez intervenções, que ajudaram a conhecer a realidade escolar e tornar significativo a sua participação	<b>2</b>
<b>3-</b> Foi uma participação com aprendizagens, mas acredita que no presencial teria aproveitado bem mais a oportunidade/falta de contato físico no chão da escola	<b>7</b>

---

4- Enriquecedora comparado ao Estágio que também foi remoto, a residência acrescentou bastante experiências	5
5- Adaptação ao ensino remoto, novas formas de ensinar por meio da tecnologia e plataformas diferentes	11
6- Foi um aprendizado diferente com a qual não obtive contato na graduação, principalmente no curso de alfabetização e no planejamento das aulas com as preceptoras	5

---

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Assim, para iniciarmos as nossas discussões, nota-se que de modo geral, quase todas as respostas caminharam para uma expectativa de voltar às aulas no presencial, pois a maioria prefere esta modalidade de ensino, no entanto, infelizmente as aulas continuaram remotas, e as respostas foram em cima desse contexto.

Arruda (2020) afirma que essa pandemia foi responsável pela maior política de isolamento social já vista. Perante esse momento pandêmico, os sistemas educacionais públicos e privados de todo o Brasil teve que pensar, planejar, organizar e avaliar uma forma de ensino que fosse cabível, na qual houvesse distanciamento social, sem deixar os alunos desamparados e prejudicados por essa situação, longe da sua rotina escolar. Posto isto, deu-se início à transição do ensino tradicional presencial para o chamado ensino remoto, em que as aulas são transmitidas em tempo real via plataformas digitais. Sobre o ensino remoto, Moreira e Schlemmer (2020) enfatizam que:

Ensino remoto ou aula remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe distanciamento geográfico de professores e estudantes, com transposição do ensino presencial físico para os meios digitais, com foco na informação e suas formas de transmissão, predominantemente de maneira síncrona (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 8-9).

Então, com essa modalidade de ensino, a educação se deparou com diversos obstáculos e dificuldades, tanto por parte de alunos, quanto professores, tais como a falta de recursos tecnológicos para todos, conexões de *internet*, condições financeiras e preparação dos alunos e professores para manusear os

novos recursos, fatores esses que dificultaram ainda mais a inserção das aulas remotas.

Na entrevista com os residentes, observa-se que por ser um momento de ensino remoto, 11 residentes colocaram que o PRP proporcionou oportunidade para aprender novas formas de ensinar por meio da tecnologia e plataformas. Como é possível observar na tabela, as respostas dos/as residentes indicam que todos/as validam a relevância do PRP. Tendo surgido em um contexto em que o cenário educacional tem sido envolvido por medidas neoliberais que pretendem atender aos anseios do mercado (Nogueira; Borges, 2021), é compreensível que a comunidade acadêmica receba o PRP com precaução. Porém, assumindo uma postura crítica durante a atuação, os participantes consideraram que esse é um programa importante.

Ao justificarem a resposta da questão, os/as residentes evidenciam o cumprimento do propósito pautado pelo Edital n. 1/2020 de aproximar os/as licenciandos da práxis docente. Os/as residentes narram que: “gostei bastante, mas faz falta a gente estar lá na escola, acredito que se fosse presencial seria muito mais proveitoso, mas foi um momento interessante para usarmos as ferramentas tecnológicas” (Residente 5, 2022); “Achei que foi bem desafiador, pois não conhecia todas as plataformas online, mas foi um momento de aprender” (Residente 18, 2022).

Participar no meio da pandemia foi desafiador. Pois entende-se que o aprendizado ele flui quando está no presencial. Porém mesmo a distância, foi um momento de aprender muito. Tive que aprender a lidar com a tecnologia (Residente 8, 2022).

Claro que a expectativa era do presencial, gostaria de estar vivendo essa experiência ali no chão da escola, contato com as professoras, contato com os alunos, mas não foi. Um outro lado positivo foi da experiência de aprender a lidar com algumas ferramentas digitais que eu não conhecia, considero que hoje eu já sei trabalhar um pouquinho mais com isso (Residente 11, 2022).

Foi meio complicado, porque eu não tenho muita experiência com a tecnologia, estou gostando assim porque também aí eu estou me aperfeiçoando também agora nessa parte das plataformas, a residência está me ajudando bastante, nesse quesito (Residente 16, 2022).

A minha experiência na Residência, foi no modo remoto, infelizmente foi bem complicado, pois a todo momento ter que lidar com as tecnologias, foi um desafio, mas o programa ajudou-me, infelizmente no modelo remoto você fica com limitações (Residente 26, 2022).

Não é a mesma coisa que o presencial, mas foi bom, porque a gente pôde explorar bastante as ferramentas tecnológicas, então eu peguei todo o conhecimento que foi passado nos cursos, e coloquei em prática, o lado ruim. Foi que não é a mesma coisa que presencial, eu queria estar lá no chão da escola, com as crianças, ter contato com elas, dando aula, brincando, não é a mesma coisa, é o que dava para fazer num momento (Residente 30, 2022).

Assim, percebemos que os residentes acharam significativa a sua participação e podemos perceber que o programa possibilitou suporte para uma adequação ao momento de pandemia que a educação estava vivenciando, em especial, pensando nos residentes, percebemos as suas dificuldades de adaptação, principalmente ao contraste entre a expectativa e a realidade, foi possível vivenciar a realidade do ensino remoto de maneira prática e iniciar essa adaptação ainda antes do início da prática docente.

Essa oportunidade de formação correlacionada com uma sociedade envolta na realidade cibercultural é indispensável para os/as professores/as da atualidade. Alves (2020, p. 355) afirma que “[...] o corpo docente não se sente preparado para assumir as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, seja por conta do nível de letramento digital, ou, por limitações tecnológicas para acesso a estes artefatos”.

Por esse motivo, vivenciar experiências tecnológicas durante a graduação auxilia os/as futuros/as profissionais em sua prática pedagógica. Alves (2020) discute, ainda, que as tecnologias digitais podem colaborar com a ação de escuta da voz dos/as estudantes, possibilitando que eles/as sejam protagonistas, atores e autores dos seus percursos de aprendizagem.

Nessa ótica, as aulas remotas são uma forma de ensinar que muitas escolas e instituições aderiram no momento pandêmico, para manter suas atividades escolares, transmitidas em tempo real via plataformas digitais. Para que ocorram efetivamente, se faz necessário o uso de recursos tecnológicos. Entretanto, muitos alunos e professores não possuem tais recursos, o que dificulta ainda mais a realização desse ensino. Com as respostas obtidas pelos residentes, o PRP veio para contribuir e ampliar o conhecimento desses recursos tecnológicos.

Ainda nessa lógica, os residentes foram questionados/as sobre as dificuldades de vivenciar o PRP durante a pandemia. Embora os recursos digitais tenham sido mencionados por grande parte dos residentes como potencialidade, eles também aparecem no campo dos impasses do período, pois apontam como

adversidades a participação corrida pois tinha que trabalhar/o desafio do ensino remoto/dificuldades de concentração, como podemos observar pelas falas: “A pandemia acabou atrapalhando bastante, tive que encaixar a residência no meio do meu serviço, então foi bem corrido” (Residente 1, 2022).

Bem difícil, acho que não só da residência, mas todas as aulas que a gente está tendo de forma remota, sempre tem barulho em casa. Então estudar em casa é bem difícil, a residência o complicado foi. nossas práticas que a gente faz por *Google Meet*, ainda me sinto totalmente insegura de trabalhar no ensino fundamental (Residente 20, 2022).

Eu diria que, o desafio do ensino remoto foi o que mais marcou a minha participação, então obtive dificuldades em participar, minha internet acabava caindo em vários momentos, pois moro afastada da cidade (Residente 21, 2020).

Percebemos nos relatos desde dificuldades com a qualidade dos recursos e de conectividade, até obstáculos no uso das ferramentas disponíveis e conciliação de tempo e trabalho. Nesse assunto, Alves (2020) discute a dificuldade no acesso e na interação com os artefatos culturais e tecnológicos por parte dos/as estudantes e dos/as professores/as, aliada às desigualdades e discrepâncias intensificadas pela conjuntura pandêmica (Santana; Sales, 2020).

Outro fator importante enfatizado nas respostas é o distanciamento do ambiente físico escolar e, conseqüentemente, dos residentes. Era evidente a importância do distanciamento social vivenciado para a preservação da vida em meio a Covid-19 e de um retorno seguro. O Programa de Residência Pedagógica se propôs a oportunizar a imersão dos/as licenciados no cotidiano escolar e, em um momento de escolas fechadas durante quase toda a duração do edital, os/as residentes vivenciaram uma mudança drástica da intenção inicial.

As falas de 7 residentes revelam o anseio pela proximidade com os/as estudantes ao enunciar que suas experiências no PRP foram marcadas por uma participação com aprendizagens, mas acreditam que no presencial teriam aproveitado bem mais a oportunidade, assim como a falta de contato físico no chão da escola, como podemos observar pelo relato dos residentes:

Foi bem formidável a minha participação, porém a gente não consegue estar em sala de aula de maneira presencial, pela questão da Covid-19, mas é uma coisa que sinto muita vontade, porque eu conheço as crianças só pela tela do computador. Eu gostaria de conhecer pessoalmente (Residente 3, 2022).

Minha participação, foi de maneira remota, tive que fazer tudo online. Então para mim foi complicado, porque eu queria muito ter esse contato na escola, ter contato com as crianças, conhecer elas, estar fazendo as intervenções no presencial, teria aproveitado bem mais, porém o contato com a preceptora deu-me uma base para prosseguir e compreender a realidade (Residente 6, 2022).

No começo eu fiquei bem frustrada, porque eu queria muito estar em sala de aula, e vivenciar diversas experiencias. E aí veio a pandemia, e fiquei chateada, mas só no começo, pois a vontade de estar na escola presencialmente era grande. Depois conforme o programa foi acontecendo, me adaptei. Achei a experiência única (Residente 12, 2022).

Foi uma participação com aprendizagens, mas acredita-se que no presencial teria aproveitado bem mais a oportunidade/ Falta de contato físico no chão da escola. A dedicação de todos, principalmente das preceptoras, Nossa, elas sempre estão presentes. todo mundo está fazendo o possível, mas eu acredito que poderia ser melhor, só que não tem muito o que fazer, infelizmente por estar tudo remoto, acaba tirando a nossa aproximação (Residente 23, 2022).

Eu acho que ocorreu bastante aprendizagem, Só acho que a pandemia foi um fator limitador no caso de vivenciar mesmo o chão da escola, porque nós não conhecíamos as crianças pessoalmente, então a gente tem todo esse trabalho de observar ainda mais as crianças pelo Meet. Então acho isso, foi um fator limitador infelizmente, mas acho que não atrapalhou, eu acho que incentivou mais o trabalho a fundo (Residente 24, 2022).

No começo foi um pouco difícil, tudo muito confuso. Justamente porque a gente não estava preparado, Só que com o processo e com a gente entrando nas aulas via *Meet*, foi melhorando, a gente consegue agora participar mais, até mesmo dialogar com a criança. É claro que não é a mesma coisa do presencial, mas oportunizou conhecer também essa realidade (Residente 27, 2022).

Percebe-se então, o quanto os residentes acham importante o contato presencial no ambiente escolar. É notório o quanto é um espaço rico de aprendizagens para os residentes e o quanto eles anseiam por vivenciar o chão da escola com todas as suas alegrias, desafios, possibilidades e conquistas antes da conclusão do curso de licenciatura. Porém, ao mesmo tempo que surge essa necessidade, eles relatam que o PRP veio para sanar esses desafios, trazendo a conexão do residente com o seu subgrupo e preceptora, que consegue relatar a realidade escolar, trazendo conhecimentos prévios para eles.

Sob esse cerne de discussões, mencionamos aqui a segunda pergunta da entrevista, com os seguintes resultados, conforme a tabela 10:

**Tabela 10** - Segunda pergunta aplicada para os residentes por meio de entrevistas via *Google Meet*

---

**✓ Você considera que os cursos ofertados contribuíram para sua**

---

---

**formação enquanto residente? De que maneira?**


---

1- Contribuiu muito por meio dos textos disponibilizados, palestras e conhecimentos discutidos e compartilhados	<b>15</b>
2- Contribuiu muito, mas surgiram algumas dificuldades de acompanhar devido as demandas do ensino remoto	<b>2</b>
3- Foi por meio do curso que gerou a compreensão sobre conceitos de alfabetização	<b>3</b>
4- O curso ajudou na elaboração de planos de aula e intervenções	<b>4</b>
5- O curso ajudou nos estágios da graduação e a preencher lacunas de disciplinas do curso	<b>9</b>
6- Por meio do curso percebeu o quanto a teoria e prática estão interligadas	<b>2</b>

---

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Com o exposto, percebemos o quanto o PRP contribuiu com seu curso de formação por meio dos textos disponibilizados, palestras e conhecimentos discutidos e compartilhados. 15 residentes relataram que foi a maneira que mais contribuiu para sua formação inicial, como visto a seguir: “Os cursos ajudaram demais, porque você acaba tendo mais momentos de leitura de textos e de estudo, fora as reuniões que nos enriquecem cada vez mais” (Residente 4, 2022). “Para mim está sendo bem significativo. As palestras foram significativas e estão contribuindo para a minha formação, pois muitas discussões colocadas refletem em nossas ações e concepções” (Residente 18, 2022). “Os cursos ajudaram bastante, são leves, não é uma coisa maçante, elas conversam bastante, trazem convidados também, acho que é uma ótima maneira de contribuir para nossa formação, eu estou gostando bastante (Residente 22, 2022).”

Bem como:

Eu acho que agrega muito, principalmente quando começa com a história, porque parece que a gente volta no tempo, eu gosto do curso e, teve alguns momentos até em aula que eu percebi algumas coisas que foram faladas durante o curso, foi bem significativo, trouxe um norte, com toda certeza (Residente 7, 2022).

O curso de alfabetização é um excelente curso, dá muito suporte. Então, eu acho que veio no momento certo, elas pensaram em fazer e realmente deu

certo. Porque a gente aprende muito, mesmo estando no remoto. A troca de conhecimentos compartilhados veio para esclarecer (Residente 23, 2022).

Os cursos foram excelentes, contribuiu bastante para a minha formação. Essa questão do auxílio, dos recursos que a gente pode usar. Não só no meio tecnológico, tendo aula pelo computador, coisa assim. Mas coisas que a gente pode levar para a sala de aula. AA gente viu vários textos bacanas para poder usar (Residente 29, 2022).

Estou gostando bastante, acho que contribui demais, pois os professores, disponibilizam muito material, muitos textos enriquecedores pra gente trabalhar, E depois tem as explicações, a roda de conversa. Eu acho muito interessante a gente ter essa oportunidade (Residente 35, 2022).

Assim, observa-se que ao serem questionados sobre a contribuição dos cursos de formação, todos os participantes responderam o curso contribuiu para sua formação, de forma semelhante ao apontado por Medeiros (2015, p. 33):

Nem sempre o curso de formação inicial é suficiente para lidar com as várias situações que ocorrem na sala de aula, pois os professores lidam com clientela de alunos com personalidades e dificuldades de aprendizagem diferentes umas das outras. Algumas experiências escolares nos trazem a necessidade de um aprofundamento sobre determinado assunto.

Segundo Imbernón (2009), embora a formação de professores em si seja bastante antiga, contemporânea à educação formal, a preocupação com o modo de formar, que propostas trazem inovações e bons resultados e os pressupostos dessa formação (objetivos, relevância e estratégias para se atingir esse fim) são bem mais recentes. Os resultados provenientes da formação podem ser comprovados através das respostas que os residentes deram na tabela 10.

Entende-se que esse processo de formação continuada é algo que ocorre durante todo o percurso na vida do docente. Como já diz o próprio nome “formação continuada”, é um processo contínuo de aprendizagem, aprimoramento e desenvolvimento intelectual e acadêmico, para que o professor, dessa forma, possa obter um bom desempenho profissional (Medeiros, 2015).

Em algumas das respostas observadas na tabela 10, vemos exatamente isso: futuros professores que extraíram da formação ofertada pelo Programa experiências valiosas que serviram como base para construir o seu modo de pensar a educação e a alfabetização e clarear em seu trabalho pedagógico o modo como a teoria e prática estão sempre interligadas. Como enfatiza Paes (2020, p. 69): “é importante frisar a necessidade de ampliar os momentos de trocas de

experiências e estreitar as relações entre os indivíduos: escola, faculdade/universidade, professores formadores, estudantes de graduação”. Além do mais, esses momentos de reflexão e socialização são importantes para o processo de formação docente.

Podemos perceber também o quanto os cursos de formação contribuíram para a compreensão dos estágios da graduação e para preencher lacunas de disciplinas do curso. Nove residentes concordam com esta questão quando dizem que: “Os cursos são de suma importância, consegui compreender conceitos que desde o início da graduação estavam confusos. Eu acho muito rico” (Residente 5, 2022), “Por meio dos cursos e discussões compartilhadas percebo que são muitas questões colocadas da nossa realidade que faz a gente repensar muitas coisas que aprendemos na graduação” (Residente 6, 2022).

As residentes 8 e 12 elucidam-nos que:

Sim, muito! A gente viu formas diferentes de se trabalhar. Um adendo é que na minha disciplina de alfabetização do curso de Pedagogia eu tive muita dificuldade, não aprendi muita coisa. Então o curso de alfabetização da residência, foi o momento em que eu tive a base de alfabetização mesmo que eu precisava (Residente 8, 2022).

Eu acho que os cursos de alfabetização da residência e minha participação como um todo, ajudou mais do que a própria as aulas da faculdade, por isso considero que consegui adquirir bem mais conhecimentos na residência. Com certeza, contribuiu bastante (Residente 12, 2022).

Assim, segundo Faria e Diniz-Pereira (2019), um dos maiores diferenciais entre o PRP e outros meios de integração do graduando ao local de trabalho é a interação promovida entre ele e o professor preceptor. Esse processo leva o licenciando mais a fundo no papel de docente, descobrindo e realizando funções implícitas e burocráticas ligada à sua profissão. Essas atribuições nem sempre são abordadas nas disciplinas da graduação e até mesmo nos estágios. Constatamos que mesmo com o cenário pandêmico que acarretou em inúmeras mudanças para a educação básica e para a preparação dos futuros professores para essa situação, tais programas são vitais para o futuro da área educacional, pois muitas dessas alterações serão perpetuadas na educação (Nóvoa; Alvim, 2020). Segundo os residentes, os estágios foram comprometidos devido à pandemia, por isso, o PRP se tornou significativo para a formação prática, mesmo com as limitações previamente estabelecidas:

Realmente a questão da pandemia veio para nos desanimar, mas achei que foi bastante enriquecedor, comparando com o estágio, consegui perceber que na residência o contato é bem maior, e nós temos todo um suporte, com os cursos, reuniões, observações junto com a preceptora, achei que conseguimos fazer o possível e até superar essas dificuldades que o ensino remoto colocou (Residente 4, 2022).

Nesse ambiente, percebemos com as respostas que mesmo com o distanciamento social e a paralisação das aulas presenciais, O PRP conseguiu levar novos métodos e ações para a formação inicial de ensino, adaptando-os às novas realidades. Como mostram Silva e Moreira (2021), as experiências agregadas durante a participação em programas de inserção do graduando na realidade escolar são levadas para a atuação profissional, seja na organização ou na prática em si. Além disto, mostram também a importância da socialização de experiências e práticas com os pares, processo que permite a integração de novos saberes a cada futuro docente, em que ele escuta e internaliza as vivências dos demais e as incorpora em suas aulas. É notório o contato dos residentes com as ações do PRP, que trouxeram uma aproximação maior entre universidade e escola. O contato dos residentes com seus preceptores por meio das plataformas digitais foi essencial para tornar fundamental a sua experiência no programa, fato que abordaremos no eixo a seguir.

#### 4.6.2 O Ensino Remoto e a Aproximação entre Universidade e Escola

Para o segundo eixo, consideramos que para formar um professor é necessário, segundo Zeichner (2010), uma forma de diálogo entre escola e universidade: “universidade e escola devem conversar para que a formação docente fale também a linguagem da prática”. Rodrigues e Ludke (2010) apontam que, em projetos de parceria entre universidade e escola, há uma circularidade do saber, que é inerente ao processo. Para as autoras:

O saber produzido na universidade vai para a escola por meio dos estagiários, passa por seus professores, alunos, volta para a universidade, sendo durante este processo, reproblematicado por cada um destes indivíduos, de forma a atender às necessidades de cada grupo (Rodrigues; Ludke, 2010, p. 44).

Assim, percebemos que o programa consegue, de maneira cooperativa, superar a dicotomia entre teoria e prática, por meio dessa aproximação entre universidade e escola. Conforme perguntado para os residentes, a maioria respondeu que essa aproximação em tempos de pandemia ocorreu no decorrer do programa por meio do contato com as preceptoras e orientadoras, como podemos observar na tabela 11:

**Tabela 11** - Terceira pergunta realizada para os residentes por meio de entrevista via *Google Meet*

<b>✓ Você acha que foi possível a aproximação entre Universidade e escola? Como aconteceu essa aproximação?</b>	
<b>1-</b> Foi possível pelos cursos de formação/alfabetização	<b>4</b>
<b>2-</b> Pelo contato com a preceptora, orientadoras e residentes	<b>16</b>
<b>3-</b> Foi possível por meio de reuniões, observações e intervenções	<b>7</b>
<b>4-</b> Foi possível por meio do <i>Google Meet</i> e <i>Classroom</i>	<b>1</b>
<b>5-</b> Pela troca de vivencias/experiências	<b>5</b>
<b>6-</b> Pelas plataformas digitais	<b>2</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Assim, visualiza-se pelas respostas dos residentes o quanto para esse contexto de aulas remotas foi importante a troca de experiências e vivências que a preceptora conseguiu passar para os residentes: “Foi possível essa aproximação, principalmente pelo meu contato com as preceptoras em que passei, por meio dela ocorreram diversas trocas significativas em que pude compreender várias questões” (Residente 2, 2022). “Sim, principalmente pelo meu contato enquanto residente com a preceptora, e da preceptora com a gente, é sempre uma troca” (Residente 3, 2022). “Acredito que foi pelo contato estabelecido de nós residentes e preceptoras” (Residente 6, 2022). “Com toda certeza o programa residência consegue aproximar muito a universidade da escola, por meio do diálogo entre residentes e preceptoras foi fundamental” (Residente 8, 2022).

Nesse mesmo contexto, faz-se necessário mencionar o quanto ainda no campo da educação existe esse distanciamento entre escola e universidade, obstáculo esse que o PRP consegue, em sua estrutura e organização, contribuir para ultrapassar os desafios. Notamos que o período da residência dos estudantes do curso de Pedagogia permitiu ampliar o seu conhecimento a respeito das atividades pedagógicas nesse período de aproximação com o estudo do professor (preceptor) do seu cotidiano. Isso contribuiu nesse período de pandemia, auxiliando-os em suas observações e intervenções no que se refere à sua prática e sua formação inicial. É vital discuti-la durante o período de formação inicial, de modo a construir bases teóricas que embasam uma ação futura, sendo esse um dos pontos pertinentes oportunizados para os estudantes do curso de Pedagogia da UEL. Conforme Calderano (2012, p. 251):

Pode-se dizer que o motor que anima e dá sentido tanto na Pedagogia, como nas demais licenciaturas, em busca da relação contínua possível e necessária entre os estudantes teoria e a prática cotidiana, o residente deverá relacionar-se adequadamente com a escola e /ou outra instituição educacional, buscando compreendê-las em suas relações internas, reconhecendo-a em seu contexto específico. Importa analisar o que acontece, como, por que, onde, com quem e quando acontecem em determinadas situações buscando um novo sentido diante do que está sendo observado e apreendido no processo de junto à realidade observada.

Então, uma formação do discente do curso de Pedagogia por meio de experiências no campo da prática, conduz o licenciando a exercitar também a relação entre teoria e prática profissional docente. Entendemos que essa aproximação é foco de discussão de muitos estudiosos e pesquisas, que defendem uma maior articulação e integração entre universidade e escola, com uma busca de imersão durante o processo de formação inicial e sair do isolamento dos ambientes formativos da universidade e escola. Ambas estão embutidas de gnose igualmente importantes e complementares. O ensino através do estudo desta parceria é composto por uma sequência de tarefas como planejamento, discussão e análise, que têm por objetivo conhecer as dificuldades dos alunos, os aspectos positivos de cada um e buscar de forma concreta seu desenvolvimento significativo.

Assim, entendemos que a Residência Pedagógica tem papel fundamental na formação inicial de professores, pois é o momento em que o graduando pode se apropriar de uma realidade que antes fazia parte somente dos assuntos abordados em discussões e disciplinas da graduação. Conforme afirma-nos o residente 22:

Foi possível por meio do programa sim. Percebi essa aproximação principalmente para realizar as intervenções, a preceptora estava sempre presente, fazendo a ponte, achei muito interessante pois obtive um contato com a realidade do ambiente escolar, unindo a teoria estudada (Residente 22, 2022).

A formação de professores deve ser concebida num contínuo entre a formação inicial e a formação continuada. Na concretização do Programa de Residência Pedagógica, é possível vislumbrar essa perspectiva defendida por Marcelo (1992), uma vez que as ações de formação continuada ainda estão em práticas nas escolas e abrangem a problemática trazida tanto pelos residentes no contato dos preceptores com as escolas.

O projeto é um vínculo entre a teoria e a prática pelo o apoio da universidade e da escola campo, buscando sempre aprimorar o conhecimento dos discentes e ressaltando questões políticas que reafirma o compromisso com a educação pública de boa qualidade e com o propósito de desenvolver um educador comprometido e ético. O objetivo é, mesmo com todas as circunstâncias dos desafios enfrentados em sala, construir métodos que superam os limites.

Assim, a educação rompe os espaços educacionais, como é o caso do Programa Residência Pedagógica, que oportuniza os residentes a conhecer outros ambientes de sala de aula de outra esfera educacional. É nesse sentido que o professor preceptor, no processo de ensino/aprendizagem dos residentes, através de intervenções e orientações, contribui na formação e na transferência de experiências vividas em sala de aula, contribuindo para que o residente possa lecionar.

Nessa ótica, é durante todo o processo que a atuação do professor preceptor possui destaque, pois ele faz os primeiros contatos com os estudantes (residentes), contextualizando-o acerca de sua realidade escolar. O contato e troca de experiências ocorre durante todo o percurso do programa. Antes de iniciar qualquer intervenção no ambiente escolar, os estudantes residentes participam de reuniões com seus preceptores para discussão do programa de atividades, fazendo estudo dos componentes curriculares das unidades de ensino. Assim, o residente compreende a mediação entre a teoria e prática. Nesse viés, é notória a contribuição de Vigotsky (1981), quando afirma que as relações humanas são sempre mediadas

pelo meio sociais e pelos instrumentos e signos que fazem parte das relações e dos contextos em que o homem está inserido. Logo:

A atividade prática do homem, portanto, se faz duplamente mediada: de uma parte, está mediada pelas ferramentas no sentido literal da palavra e, de outra parte, mediada pelas ferramentas no sentido figurado, pelas ferramentas do pensamento, pelos meios, com a ajuda dos quais se realiza a operação intelectual, ou seja, mediada com a ajuda das palavras (Vigotsky, 2006a, p. 165).

Nessa direção, convém informar a importância do preceptor como instrumento no dia a dia dos estudantes e na mediação do conhecimento em processos de aprendizagem e desenvolvimento dos graduandos. Assim, compreendemos que o programa é enriquecedor tanto para o licenciando (com relação à sua formação inicial), quanto para o professor preceptor, no que concerne à formação continuada, tendo em vista que ele estará novamente envolto no meio acadêmico, que é centro de pesquisa e, conseqüentemente, palco de inovações pedagógicas. Tudo isso resulta em um melhor desenvolvimento metodológico, pedagógico, didático e profissional no que diz respeito à capacidade do professor em resolver as diversas situações atípicas que podem ocorrer em uma sala de aula.

Para os autores Placco e Souza (2017), a mediação entre formador e formando tem a função de estimular vários pontos, como autonomia, parcerias entre docentes, aprimoramento de relações interpessoais e intergrupais, desenvolvimento de hábitos de estudo por parte dos docentes envolvidos, entre outros. Tais aspectos são fundamentais para que haja melhorias no trabalho desenvolvido nas escolas-campo. O processo de formação deve basear-se na possibilidade de criação de espaços de reflexão, onde, por meio da mediação do orientador e do preceptor, seja possível aprender a conviver com a mudança, com o imprevisível e com a incerteza, visando à preparação do professor para assumir a sala de aula (Imbernón, 2010).

Ainda sobre as entrevistas realizadas e para complementar a nossa discussão, percebemos que 7 residentes comentaram que foi por meio das ações do programa que foi possível essa aproximação entre universidade e escola. Conforme percebemos em suas falas: “Sim, foi possível pois estamos sempre em reuniões e orientações, tanto com o grupo maior, quanto no subgrupo e isso aproxima nos residentes da escola campo.” (Residente 7, 2022). “Mesmo com a Covid foi possível

sim por meio das reuniões com preceptores e orientadores do programa” (Residente 27, 2022).

Eu acho que uniu sim. Claro que gostaríamos de estar em campo, mas mesmo remoto, ocorreu a aproximação, pois a gente teve várias programações: reuniões, intervenções, cursos de alfabetização, observação, reuniões para planejar, então isso tudo nos aproximou (Residente 5, 2022).

Sim, a aproximação aconteceu por meio das reuniões, diário de campo, estudos dirigidos, apresentações, os cursos de alfabetização onde acontecia muitas trocas de experiências, em todo o momento aconteceu a aproximação (Residente 16, 2022).

Possível foi, mas foi um pouco difícil por conta da pandemia, mas ocorreram inúmeras atividades, encontros online, reuniões, diário de campo, conversa com a preceptora e com orientadora, estávamos com um suporte, e com certeza teve aproximação (Residente 26, 2022).

Teve aproximação sim, por meio de reuniões do programa, onde residentes e preceptoras comentam sobre os textos, participantes de outras universidades, a interação de residente e preceptoras, inúmeras aproximações ocorreram em todo esse tempo (Residente 31, 2022).

Por conta da pandemia, ocorreu de maneira remota, mas foi possível observar por meio das reuniões muito diálogo e troca de vivências de residentes e preceptoras (Residente 35, 2022).

Nota-se pelos relatos dos residentes que mesmo em meio a um contexto lotado de incertezas que impossibilitava a presença física na escola-campo, percebeu-se que o PRP cumpriu com seu objetivo de aproximar a universidade e escola em suas ações.

Considerando tais aspectos, podemos dizer que as políticas de formação de professores indicam um vasto cenário de iniciativas. Entretanto, a efetivação desses projetos não atinge o sistema educacional brasileiro no ritmo esperado. Isso pode ser notado no despacho do Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP n. 09/2001, no que se refere à interrelação teoria-prática:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante [...] segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdo da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias

prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática.

Então, compreendemos que os documentos oficiais estabelecem que os cursos de formação devem basear-se na prática. No entanto, isso não significa expandir a prática em prejuízo da teoria ou vice-versa. É necessário colocar novos meios de conduzir o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de formação docente e, também, estabelecer uma real parceria entre as universidades e as escolas de educação básica:

Integrar teoria e prática, como dizem os formuladores das políticas, é ter uma prática que corresponda à teoria estudada, segundo a qual o aprender remete imediatamente ao fazer. Não é precisamente seguir modelos, mas ter uma relação harmoniosa entre o que se aprende na formação (no caso, o que está determinado nas diretrizes) e o que se faz na prática como profissional (Silva, 2008, p. 22).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, capítulo III, “Da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente”, art. 7º, ficam evidenciados os princípios norteadores dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores. Dentre eles, destacamos o que é mais relevante sobre a prática no ambiente escolar:

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado; VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado; VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Assim, compreendemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais deixam claro que para uma formação significativa, é fundamental que os professores tenham uma bagagem de conhecimentos, habilidades, metodologias, valores e atitudes que devem ser construídos ao longo do processo formativo. O PRP surge para contribuir com esses aspectos, com cursos de formação docente, de modo a possibilitar embasamento teórico para diversas atuações na prática. Nesse viés, os programas fomentados pela Política Nacional de Formação de Professores contribuem

consideravelmente para a formação inicial docente, visto que apenas os projetos pedagógicos definidos nos estabelecimentos de ensino não são capazes de suprir a necessidade de articulação entre teoria e prática. A formação com ênfase na prática do professor é um dispositivo eficiente para melhorar os índices de baixa qualidade na formação inicial.

Pensando assim, Lüdke (2001, p. 59) descreve a função dos cursos de formação: “E nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza”.

Em suma, concordando com as exposições dos autores, é fundamental a aproximação entre teoria e prática. A teoria, por si só, não produz resultados; é necessário o enfrentamento da prática para o estudo do objeto do conhecimento, que no caso da docência é o aluno. Vale ressaltar que são várias questões que pedem novas compreensões e novos estudos que cercam esse aluno, logo, para obter sucessos no processo de ensino e aprendizagem, a profissão docente requer um movimento de interdependência entre teoria e prática. Assim, segundo Ribeiro (2012, p. 123):

[...] os cursos de formação de professores precisam recuperar a unidade entre teoria e prática educativa, de modo que a teoria seja o pensar e o repensar crítico sobre a prática, à procura de sua compreensão global, visando garantir uma prática transformadora.

Ainda nessa lógica, em um segundo momento e que consideramos fazer parte desse eixo, mencionamos também a terceira pergunta feita aos residentes, em que constatamos que o contato entre preceptoras e residentes foi o principal fator. 12 residentes responderam que foi possível trabalhar a alfabetização no ensino remoto por meio da união e desse contato proporcionado entre universidade e escola. Conforme percebemos por meio da tabela 12:

**Tabela 12 - Quarta pergunta aplicada para os residentes por meio do *Google Meet***

**✓ Com base na sua participação, você conseguiu perceber se a preceptora e você como residente conseguiram trabalhar a alfabetização no ensino remoto? Como foi o desenvolvimento?**

---

1- Foi possível trabalhar a alfabetização mesmo no ensino remoto, porém com bastantes desafios	8
2- Foi possível, porém no ensino remoto, depende bastante da participação da família para efetivar esta ação	4
3- Foi possível, por meio dos cursos de alfabetização	11
4- Foi possível, por meio da união entre residentes e preceptoras	12

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Percebeu-se o quanto a experiência do programa constituiu um elo entre todos os envolvidos e uma vivência significativa, embutida de conhecimentos. A Residência veio como um elo de formação inicial e, conseqüentemente, de formação continuada para as preceptoras. Várias são as ações que potencializam essa aproximação entre universidade e escola, como as orientações com as preceptoras, reuniões, acompanhamento e observações da escola-campo, mesmo que de maneira remota, reuniões com o núcleo gestor e cursos formadores para a troca de saberes relacionados ao programa e à alfabetização.

Para Gatti (2010), o papel da escola e também dos professores é o de “ensinar-educando” e que para isso, são necessários conhecimentos básicos para a interpretação do mundo, compreendendo que isso se relaciona com a formação de valores. Isso corrobora com o que é posto pelos residentes, ao destacarem que o acompanhamento de perto e sua participação com suas preceptoras contribuiu para esse ambiente no intuito de atingirem uma boa formação profissional.

Tal fato corrobora assim com Nóvoa (2009), que defende que a formação de professores deve buscar uma valorização do trabalho realizado em equipe. Os residentes destacam ainda que o contato, as reuniões e as vivências, mesmo que remotas, foram importantes para a reflexão sobre o papel do professor na escola, possibilitando identificar possíveis dificuldades/fragilidades no atual cenário escolar.

Sobre trabalhar a alfabetização no contexto de ensino remoto, 11 residentes relataram nas entrevistas que foi possível esse desenvolvimento por meio dos cursos de alfabetização, como podemos ver em algumas de suas respostas:

Sim, a preceptora conseguiu trabalhar a alfabetização bem como nós residentes também, na medida do possível, foi por meio dos cursos de

alfabetização trouxeram uma bagagem teórica fundamental para esse processo (Residente 3, 2022).

Acho que sim, por meio dos cursos de alfabetização. A gente conseguiu realizar umas intervenções apropriadas de alfabetização e com a ajuda dos cursos também utilizar as ferramentas digitais (Residente 12, 2022).

Com toda certeza, só foi possível pois obtive uma boa base teórica nos cursos, percebi também que a preceptora trabalhou bastante a alfabetização (Residente 13, 2022).

Sim, eu acho que sim, porque eu percebo que ela usa, mesmo no modo virtual, vejo que ela consegue se aproximar das crianças, as crianças têm muita liberdade de falar com elas, percebi a preceptora utilizando várias coisas em que falamos no curso, e a gente também pode fazer os planejamentos com base no MMD, o que foi um plano ótimo de ensino (Residente 35, 2022).

Então, será por meio dos saberes adquiridos que o indivíduo desenvolve saberes específicos. Na visão de Demo (1990), o cenário educacional atualmente é de professores que não inovam e apenas reproduzem. Para ele, as pesquisas colaboram para mudar essa problemática, pois ao buscar o conhecimento e pesquisar, o discente reflete, cria e se comunica. Consequentemente, a Residência tem uma grande importância na formação de profissionais por meio dos seus cursos de formação, que contribuem para o seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Elucidamos que mesmo em condições atípicas, em que a tecnologia se tornou a base do ensino, trazendo inúmeras dificuldades ao relacionar as desigualdades de classes e a formação continuada dos professores, o programa em questão continua contribuindo diretamente no aperfeiçoamento da formação docente, pois ao vivenciarem as barreiras da atualidade, os bolsistas se tornam cada vez mais preparados. A classe de professores, segundo Grochoska (2012), precisa estar em constante aprendizado para conseguir auxiliar no desenvolvimento efetivo, os futuros professores precisam estar sempre em busca de conhecimentos, reconhecendo o programa como um complemento para a formação acadêmica que relaciona os conhecimentos teóricos com práticas na escola campo.

#### 4.6.3 Desafios e Contribuições do PRP Frente à Pandemia da Covid-19: um Olhar dos Residentes

Falar dos desafios encontrados pelos residentes para desenvolver suas ações do programa no contexto da pandemia é algo que vem à tona em inúmeros

momentos, pois esta pesquisa foi desenvolvida por completo no período pandêmico. Desde as primeiras ações do PRP até as últimas, não há como excluir esse período, pois ele foi carregado de inúmeras transformações e mudanças no que se refere ao desenvolvimento do PRP. Nesse cenário, foi necessário mudar toda a sua organização e suas ações para as plataformas digitais por meio do ensino remoto. Sua execução nesse período mostrou-se um verdadeiro desafio para todos os envolvidos: residentes, preceptoras e docentes orientadores.

Como consequência da pandemia, temos observado que diversos setores da sociedade foram afetados, desde a economia até a educação e o sistema de saúde vigente, como ocorrera em momentos pandêmicos anteriores (Santos, 2021). Dado esse impacto social e de implicações futuras, a UNESCO tem alertado para os problemas gerados na educação com a interrupção do ensino. Sobre esse aspecto, somente no ano de 2020, no começo da pandemia.

No Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas. No mundo, esse total soma 64,5% dos estudantes, o que, em números absolutos, representa mais de 1, 2 bilhão de pessoa [...] (Santos, 2021. p. 1).

Com isto, diversos pesquisadores de diversas áreas do saber têm apontado que a pandemia trouxe consigo mudanças na rotina escolar e nas estratégias de aula, que passaram a utilizar predominantemente ferramentas tecnológicas e mídias sociais, como a diminuição na aprendizagem, falta de estímulo na entrega das atividades e aumento da ansiedade entre os estudantes e professores. Os docentes indicaram uma maior sobrecarga da jornada de trabalho e incertezas com relação ao futuro (Santos, 2021). Ressaltamos que os dados coletados juntos aos residentes do subprojeto parecem confirmar esses impactos.

Então, visualizamos com esta pesquisa que o próprio subprojeto do PRP teve que se reinventar, tanto para adaptar-se à realidade das escolas que estavam fechadas, como para poder continuar a ofertar uma formação inicial que conseguisse dar conta do momento histórico vivenciado. Os resultados até aqui explanados mostraram que, na medida do possível, o subprojeto conseguiu sanar esses anseios. Nesse mesmo contexto do ensino remoto, podemos perceber, por meio da tabela 13, que a maioria dos indicou que o seu maior desafio na participação do PRP

foi relacionado à falta do contato presencial e que o ensino remoto trouxe tais dificuldades.

**Tabela 13 - Última pergunta aplicada para os residentes por meio do *Google Meet***

<b>✓Você teve algum desafio ou alguma dificuldade no decorrer do programa?</b>	
1- A questão da carga horária/muito corrido	<b>3</b>
2- Dificuldade em escrever o diário de campo	<b>3</b>
3- O desafio da organização das atividades/intervenções no modelo remoto	<b>4</b>
4- A troca de preceptora/desafios com a preceptora	<b>4</b>
5- O ensino remoto/a falta do contato presencial	<b>21</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

Assim, conforme o autor Luckesi (1994, p. 118) nos confirma, “o educando é um sujeito que necessita da mediação do educador para reformular sua cultura, para tornar suas próprias mãos a cultura espontânea que possui, para reorganizá-la com a apropriação da cultura elaborada”. Assim podemos destacar que o ensino presencial, em sua maioria, pode ser considerado efetivo, mas o que fará diferença na garantia do aprendizado, tanto no ensino remoto quanto no presencial.

Nesse viés, percebemos com a fala do residente 3 a sua dificuldade por não estar no modelo presencial e a falta de interação social para o processo de conhecimento, quando ele relata que: “Acredito que ser tudo em modelo remoto, pois sou uma pessoa completamente do presencial, e tive que me esforçar bastante para conseguir participar de tudo online” (Residente 3, 2022). Semelhantemente, o residente 21 aponta que:

A questão da covid veio para desanimar nos enquanto residentes que sonhávamos em estar no chão da escola, sou uma pessoa que gosta muito de estar em sala de aula, então acredito que essa limitação de tudo ser online, remoto foi bem difícil.

Faz-se necessário mencionar que os residentes 16, 17, 26 e 30, também responderam a esses desafios, relatando que:

Teve bem mais pontos positivos do que negativo, o único negativo ao meu ver foi a pandemia, pois se fosse presencial teria uma interação muito melhor entre nós residentes com os preceptores e também na escola, no presencial a gente consegue uma comunicação incrível (Residente 16, 2022).

O que senti falta foi o presencial mesmo. Porque eu sou uma pessoa muito do presencial, das interações, então eu só consegui imaginar que esse fosse no presencial já teria uma proporção diferente, tem algumas vezes que no ensino remoto a gente sente vergonha de perguntar, já no presencial flui bem mais fácil (Residente 17, 2022).

Acredito que o grande desafio foi a pandemia, com as aulas remotas, pois isso tudo foi uma grande tristeza para nós enquanto residentes que queria atuar em sala de aula, ter o contato com a preceptora e os estudantes no presencial, senti muito falta de tudo isso (Residente 25).

Eu acho que assim, se fosse presencial seria outra realidade, então minha maior dificuldade foi essa. Mas no restante, gostei bastante de estar participando, mesmo neste modelo, foi uma experiência enriquecedora e que levarei para minha atuação (Residente 26, 2022).

A pandemia veio para atrapalhar o nosso contato presencial, então acho que a minha maior dificuldade foi lidar com tudo isso de maneira online, sem estar olho no olho com as pessoas, acredito que teria acontecido de outra maneira as nossas ações, mas entendo que fugiu do nosso controle, porém é o maior desafio que vivenciei com minha participação. Fora isso só tenho coisas boas a acrescentar (Residente 30, 2022).

Em relação à falta de interação, quando se fala em educação escolar, embora envolva todo o processo de formação, estamos pensando na sala de aula, no chão da escola, onde acontece de forma imediata o processo educativo e interativo por meio do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e organização do coletivo. Vigotsky (1998) definiu a escola como o lugar onde os conceitos cotidianos se transformam em conceitos científicos. Explicitar a importância das interações sociais (Vigotsky, 1994) entre professores e alunos no âmbito escolar traz a ideia de mediação e internalização como intensificação a promoção do ensino e aprendizagem.

Nesse mesmo aspecto, o autor destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também na constituição do próprio sujeito e suas formas de ação. Nessa linha argumentativa, é por meio da interação social entre os indivíduos os que ocorrerá a aprendizagem significativa

Em relação à interação social estabelecida, podemos inferir por meio da fala dos residentes que comprovam que ocorreram diversos desafios em sua participação no PRP por conta do ensino remoto causado pela crise sanitária de Covid-19, mas que por meio de ações do programa, eles estabeleceram interações

com o preceptor que está no ambiente escolar e até mesmo com os estudantes, ao realizar suas intervenções. Essas interações também se deram por meio dos cursos ofertados pelo programa, como podemos perceber quando elucidam que

Eu acho que fazer tudo de maneira remota, foi uma grande dificuldade para mim, mas ao mesmo tempo o contato e a interação que tive com a preceptora sobre suas experiências e ver isso acontecendo, foi algo importante pra mim que marcou minha trajetória (Residente 8, 2022).

Então, eu adorei participar do programa, o contato com a preceptora e com os residentes nesse processo de tudo online foi fundamental em diversas áreas da minha formação, mas o ponto que foi difícil para mim é a parte de ser tudo remoto (Residente 10, 2022).

Foi apenas o ensino remoto, que me trouxe desafios, o resto só veio para acrescentar, sem minha participação no PRP não sei o que seria da minha formação, consegui estabelecer vínculos com a preceptora, onde me ajudou a compreender a realidade da sua escola, dos estudantes, trazendo muitos conhecimentos significativos para minha formação (Residente 18, 2022).

Infelizmente, é mais a questão do ensino remoto, mas ninguém teve culpa, resumidamente, acredito que a residência funciona muito bem, acho que a organização do programa em nos proporcionar o contato com a preceptora mesmo que de maneira remota, acrescentou demais para minha vivência desse jeito está ótimo, e acredito que voltando para o presencial, só terá pontos positivos, pois é um programa de importância acadêmica (Residente 20).

A dificuldade que tive foi por ser tudo remoto, mas com o curso de alfabetização, e a troca de vivências com a preceptora conseguimos realizar um bom trabalho em equipe, as vezes fico pensando no presencial teríamos maior sucesso ainda, mas conseguimos atingir os objetivos propostos pelo programa, com desafios claros (Residente 24, 2022).

Eu achei o ensino remoto desafiador, mas com o decorrer do programa, percebi que temos bastante contato com a preceptora, que é a professora da escola, a gente estuda sobre a teoria histórico-cultural no curso de alfabetização, e foi incrível colocar isso em prática mesmo que de maneira remota, ver os estudantes compreendendo os conceitos foi fundamental (Residente 32, 2022).

Assim, a inserção dos professores em formação inicial no ambiente da escola propicia oportunidades para que os estudantes utilizem seus conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, os pontos considerados iniciais e gerais de ensino-aprendizagem e a didática aprender a ensinar, integrando as dimensões teóricas e prática (Pimenta; Lima, 2004).

Outro fator presente nesse mesmo tópico de respostas foi o desafio do ensino remoto referente aos recursos digitais, falha na conexão com a internet e distração do modelo remoto, como visto a seguir:

A questão do contato pelo ensino remoto, tudo online, deixa a gente meio perdido, minha família em casa, o medo da covid, minha saúde mental estava abalada, foi bem difícil este momento, mas considero que consegui vencer e o programa ajudou em diversas áreas, mas não podemos deixar de dizer que essa edição foi atípica (Residente 6, 2022).

Então, eu só acho que foi um pouco cansativo, o modelo remoto possui muitas distrações, devido a gente estar meio distante, foi um fator dificultador pra mim, pois em diversos momentos estava me distraindo com alguma coisa aqui em casa (Residente 9, 2022).

A pandemia e tudo ser remoto atrapalhou bastante e foi bem desafiador para todos nós, eu não utilizava tanto assim o computador e as plataformas digitais, tive que me reinventar para conseguir estar participando certinho do programa, muitas vezes perguntava para minha filha, ou para os colegas residentes de como utilizar, foi algo bem difícil. Mas consegui compreender e passei a gostar das metodologias que utilizamos nessa era digital do ensino remoto (Residente 14, 2022).

As falas revelam desde dificuldades com a qualidade dos recursos e de conectividade, até obstáculos no uso das ferramentas disponíveis. A esse respeito, Alves (2020) discute a dificuldade no acesso e na interação com os artefatos culturais e tecnológicos por parte dos/as estudantes e dos/as professores/as, o que se alia às desigualdades e discrepâncias intensificadas pela conjuntura pandêmica (Santana; Sales, 2020).

Em sequência, de acordo com o apresentado nas respostas dos residentes, podemos destacar a importância do professor no processo de formação inicial, diante das variáveis e inovadoras possibilidades encontradas durante o ensino remoto. Com o que foi constatado, podemos afirmar que o PRP contribuiu de forma significativa para a formação dos participantes, considerando a realidade e as estratégias e metodologias utilizadas durante o período.

Ainda em relação às barreiras, por um olhar positivo, os residentes salientaram a importância da escola e de seu contato com os preceptores, as questões do acolhimento que tiveram, considerando assim satisfatória a participação das preceptoras da escola. Eles também enfatizaram em suas justificativas como as ações do programa se sobrepuseram às dificuldades. As respostas, assim como nos questionamentos anteriores, ressaltam as contribuições vivenciadas dos residentes e relataram como as dificuldades foram recepcionadas:

A dificuldade principal foi esse momento que a gente está passando desse contexto pandêmico, as vezes o computador não liga, tem que fazer tudo pelo celular, a internet é ruim, o cachorro late, faz barulho, essas dificuldades de estar em casa. Fora isso o programa trouxe-me muita clareza em diversos aspectos de minha formação (Residente 27, 2023).

Os desafios das plataformas, pois as vezes minha internet não colaborava, ou o computador, foi bem desafiador esse momento de ações no remoto. Fora isso, os preceptores as reuniões, achei tudo bem tranquilo, mas o padrão do programa, achei fantástico, considero que as dificuldades encontradas foram muito bem superadas (Residente 33, 2022).

Estou achando muito bacana, o PRP trouxe fortalecimento mesmo no contexto pandêmico, coisa que achei que seria impossível, pois não acreditava muito no ensino online, porém o que trouxe de desafios foi utilizar as plataformas digitais que o ensino remoto fez-nos utilizar (Residente 35, 2022).

Nesse cerne de discussões, tornou-se então uma barreira de desafios organizar atividades e intervenções para esse momento de ensino remoto. Podemos citar que os Residentes 7 e 13 responderam que a sua maior dificuldade foi nessa questão:

Eu acho que a maior dificuldade foi pensarmos em atividades para fazer remotamente. Porque quando a gente começou a pensar em fazer as intervenções, as primeiras ideias que surgiam, eram atividades que não dava pra fazer remotamente. Então, acho que esse contexto trouxe um pouquinho de dificuldade nessa parte. Mas depois que a gente começou a fazer o primeiro, fomos conseguindo (Residente 7, 2022).

A questão de organizar as atividades por meio do ensino remoto foi bem difícil, pois a gente nunca precisou viver assim, então isso foi bem estranho pra mim, e senti dificuldades nesse processo, fora isso o programa veio somente para acrescentar em minha formação (Residente 13, 2022).

Ainda nessa pergunta, é possível perceber por meio das falas dos residentes 19, 21 e 23 o quanto os cursos de formação e alfabetização oportunizados pelo programa foram fundamentais, contribuindo para desvanecer esses desafios de organização das atividades e intervenções no modelo remoto. Eles relataram que: “Tive dificuldades de organizar atividades para o modelo remoto, mas com o curso de alfabetização, nós conseguimos tirar muitas ideias e que aplicamos com sucesso, mesmo no modelo remoto” (Residente 19, 2022).

A questão da covid veio para desanimar nos enquanto residentes que sonhávamos em estar no chão da escola, então acredito que essa limitação de tudo ser online, remoto foi bem difícil, pois a gente tinha que pensar em atividades para as crianças fazerem online, tudo remotamente. O que me ajudou bastante foram os cursos de alfabetização, foram esclarecedores para nós neste desafio (Residente 21, 2022).

Minha maior dificuldade foi o ensino remoto, por ser online fiquei bem triste, mas fora isso, o programa veio para me ajudar em inúmeras áreas, com os cursos de alfabetização, a gente teve uma boa teoria e conseguimos colocá-

la em prática por meio das intervenções mesmo que de maneira remota, acredito termos contribuídos para os alunos neste período (Residente 23, 2022).

Assim, entendemos que o profissional da educação possui, sobretudo, um papel político e social a desenvolver na escola. Pessoas precisam engajar-se dentro e fora da escola, percebendo as possibilidades da sua ação e, conseqüentemente, o papel social e cultural na luta pela transformação das estruturas da sociedade. Também devem reconhecer seu real valor para cada pensamento e ideias a serem problematizadas dentro das salas de aulas. A partir do discurso dos residentes, é possível inferir que o PRP, ainda que com algumas limitações, propiciou aos estudantes a experiência do planejamento colaborativo e participativo, em que as trocas estabelecidas nos cursos de formação vieram a colaborar com os estudantes de maneira significativa em seu processo de interação e internalização do conhecimento.

Por último, podemos citar que 2 residentes acharam uma barreira muito grande na questão da troca de preceptora, acarretando alguns desafios, como a socialização que já possuíam com a preceptora anterior. Os Residente 4 e Residente 12 responde-nos: “Acredito que as trocas de ciclos, onde a gente troca de preceptora, no começo é bem complicado, pois a gente se acostuma com uma, e aí logo vai para outra” (Residente 4, 2022).

No começo tive bastante dificuldade em me adaptar com as preceptoras, e também quando trocou as preceptoras foi um desafio, pois sou uma pessoa bem tímida, mas isso é algo meu, mas somente isto. Acho que o programa foi enriquecedor (Residente 12, 2022).

O Residente 15 comenta que essa troca de preceptoras nem sempre é positiva pois existem preceptoras mais organizadas e trocá-las é um desafio. Ainda comenta que gostaria de algo mais unificados entre preceptoras, como podemos perceber na sua fala:

Olha, alguns preceptores são muito organizados e a gente consegue fluir, mas tem outros preceptoras que deixam a desejar, percebi isso com a minha experiencia, acredito que ficaria muito melhor se fosse algo unificado, para todas as preceptoras (Residente 15, 2022).

Para finalizar esta temática, o Residente 34 aponta que sentiu falta do *feedback* das preceptoras após as intervenções:

Uma coisa que fez bastante falta é a gente ter um retorno das preceptoras sobre as intervenções, porque assim, a gente aplicava só que não dava pra saber direito, não sei se porque a gente estava online, ou não sei, mas a gente não conseguia ter um retorno assim de como a gente estava atuando. Então as preceptoras, no caso, não realizavam tipo uma reunião com vocês para contar depois como foi, mas acredito que seria algo da pandemia, muita carga horária para as preceptoras, entendo que foi bem complicado (Residente 34, 2022).

Percebemos também o quanto a carga horária no ensino remoto foi um fator desafiador nas falas analisadas dos Residentes 1, 5, e 22, quando comentam que “A questão de horário, carga horária, aconteceu tudo muito rápido e foi muito corrido, mas acredito ser por conta da pandemia” (Residente 1, 2022). “Acredito que a barreira maior foi a questão do tempo, pois no modo remoto, tive muitos afazeres e ficava bem corrido dar conta de tudo. Fora isso foi tudo dentro do esperado” (Residente 22, 2022).

O que a gente sente mais dificuldade, que a gente compartilha é essa questão da carga horária, é complicado para a gente estar se organizando para se encontrar em muitos dias, por ser remoto, eu entendo os professores, eu entendo que é complicado, não é só para nós alunos que é complicado para todos. Mas é assim que está dando para acontecer neste momento (Residente 5, 2022).

Nesse mesmo cerne, percebemos pelas falas dos Residentes 2, 11 e 28 o quanto o desafio de escrever o diário de campo foi algo presente em sua participação: “pra mim, a dificuldade maior é escrever o diário (Residente 2, 2022)”. Outros residentes compartilham dessa mesma ideia, ao dizerem que “a parte de realizar os diários de campo, eu me perco bastante nessas questões burocráticas (Residente 11, 2022) e que “realizar os diários de campo é algo que ficou difícil pra mim, pois tenho dificuldades em escrever e expressar ideias” (Residente 28, 2022).

Desse modo, o conjunto de respostas aos questionamentos das entrevistas evidenciou os desafios e possibilidades por meio desses eixos norteadores onde o PRP aconteceu. A exposição reflete sobre os saberes articulados dentro desse processo e que incluíram a vivência coletiva. A fala dos residentes realça o cuidado com o período conturbado em que o PRP foi trilhado e as medidas adotadas para garantir a aprendizagem.

Essa construção do ser professor/a manifestada nas respostas é um processo contínuo, que não se encerra com o fim das atividades do PRP. Almeida (2010, p. 79) indica que “as experiências da vida se configuram, portanto, como

elementos pulsantes na construção dos saberes docentes e são um veículo preponderante de renovação das práticas.” Assim, a iniciativa do PRP foi significativa para tencionar a continuidade das ações e reflexões que ocasiona a construção de saberes, não só para a formação e atividade docente, mas para a vivência em seus inúmeros aspectos formativos. Salientamos que, como forma de finalização do Programa de Residência Pedagógica, os residentes e preceptores tiveram a oportunidade de colocar as suas realidades, experiências e ações vivenciadas no programa em artigos artigo, que compuseram um livro do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina do curso de Pedagogia, no ano de 2022.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão por meio das experiências do Programa Residência Pedagógica (2020-2021) demonstrou que, suas ações além de ser um forte instrumento de impacto no processo de formação inicial de professores, contribuiu por meio dos cursos de formação uma articulação entre teoria e prática nas ações desenvolvidas, resultante desta tese, pois nota-se o quanto cada fase do programa foi essencial para possibilitar uma contribuição significativa na formação de professores, com ações que foram de encontro entre teoria e prática, construindo um elo de troca de experiências a todos os envolvidos, embutidos de conhecimentos históricos e culturais, percebemos que na formação docente as relações humanas tecem os fios da história em si.

A dimensão da prática pedagógica remete ao “saber fazer” (Tardif, 2014), em que o professor explora habilidades da ação e da atuação nas práticas educativas, na condução e construção das relações interpessoais como ação intermediadora dos processos de ensino e de aprendizagem, o que demonstra a necessidade de se estabelecer uma relação de respeito com os alunos e de confiança no seu potencial de aprendizagem. Outra dimensão refere-se ao reconhecimento da docência, do “saber ser” (Tardif, 2014), que remete à compreensão da formação enquanto mobilizadora de saberes e impulsionadora do desenvolvimento profissional docente, bem como ação disparadora da reflexão sobre a responsabilidade e o compromisso ético e social de ser professor.

Nessa direção, a prática docente ela é recriada conforme o seu contexto histórico e social, pode-se apontar nesta pesquisa que o Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina Edital n. 01/2020 realizado no ano de (2020-2021), construiu e reconstruiu percepções sobre os saberes que favoreceu a formação inicial dos licenciandos em Pedagogia da universidade estudada, de modo a promover a aproximação entre Universidade e Escola. Para alcançar o entendimento do objetivo geral desta pesquisa, onde foi proposto compreender a importância do programa de residência pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina para a formação inicial do pedagogo e sobre como foram realizadas as estratégias de articulação entre teoria e prática. foram definidos três objetivos específicos.

Ao resgatar o estudo teórico sobre a formação de professores no Brasil, encontramos as lutas e problemáticas no campo da formação, seu contexto histórico e social da época. Entendemos que formar professores não é apenas lançar leis e decretos, com a criação de cursos aligeirados voltados para o mercado, ao contrário, a formação de professores pautada na perspectiva Histórico-Cultural, compreendemos que a escola e o professor é o espaço de apropriação dos saberes historicamente produzidos pela humanidade e um lugar de convívio social. Partindo desse pressuposto, colocamos de lado as propostas educativas que prezam por transferir conhecimentos prontos e acabados aos docentes, assumindo que é a reflexão da realidade vivida, por meio das referências históricas e culturais dos indivíduos, que ocasiona a produção de saberes sobre a prática profissional. Enfatizamos esta premissa por acreditarmos que os professores não podem ser compreendidos de modo desvinculado do seu espaço de trabalho, nem de suas relações pessoais e conhecimentos prévios.

Defendemos, assim, um modo de pensar e sentir a formação docente que valorize todo o percurso trajado e o processo de aprendizagem de cada indivíduo, pois o professor aprende na medida em que vivencia situações que o levam a problematizar suas atitudes e rever suas práticas, na relação com os outros. Tal compreensão é reforçada pelo entendimento de que não há medidas gerais para garantir o aperfeiçoamento profissional e a formação docente, pois as problemáticas vivenciadas pelos professores são únicas, particulares e estão pautadas na experiência daquele docente no seu espaço de trabalho.

Ao discutir sobre o Programa de Residência Pedagógica no Brasil até chegar no curso de Pedagogia da UEL, percebemos o impacto social e educacional que a criação do programa trouxe para a formação de professores, percebeu-se que o Edital analisado CAPES/RP n. 01/2020 foi realizado de maneira diferente do Edital anterior pois o contexto histórico e social do Edital n. 01/2020 foi marcado pela Covid-19, fazendo com que acontecesse suas ações de maneira remota. No contexto em que vivemos, em que a educação tem sido tratada como mercadoria, nossa defesa é de que a educação de qualidade seja um direito garantido a todos os indivíduos, transmitindo conteúdos científicos capazes de proporcionar a emancipação humana. É com esta lógica de pensamento que analisamos o subprojeto do PRP do curso de Pedagogia da UEL - Edital CAPES/RP n. 01/2020,

buscando contribuir para a formação inicial dos envolvidos por meio do viés da Teoria Histórico-Cultural, onde ampara-nos para uma visão crítica.

Quando apresentado o subprojeto desta edição por meio do Edital CAPES/RP n. 01/2020, com a temática sobre alfabetização, o PRP adotou estratégias para uma possível articulação entre universidade e escola, por meio dos cursos ofertados de formação de professores sobre temáticas referentes a alfabetização, onde foram abordados textos e resgates teóricos pelo viés da Teoria Histórico-Cultural. O que podemos perceber com base nas reflexões desta pesquisa que foram, de suma importância esses momentos para os residentes, pois foi considerado por eles um espaço formativo onde dava-os a oportunidade de discutir a teoria atrelado a prática, bem como novos conhecimentos sobre a alfabetização e o papel do professor mediador.

Dentre outros aspectos considerados importantes, destacamos também a contribuição do programa em incorporar a complexibilidade em conseguir articular diferentes contextos de socialização profissional: teoria e prática, bem como universidade e escola. Uma ação formativa que busque aprimorar as aprendizagens dos futuros professores requer diversificar espaços e processos, instaurar epistemologias mais dialógicas (entre saberes, entre indivíduos os) mas, acima de tudo, trazer a profissão, no que ela tem de diversos e complexa, para o centro das preocupações.

Citando Nóvoa (2016), “formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir, e a agir como um profissional docente”. É nesse campo que se travam as disputas em torno do trabalho pedagógico. Foi nesse espaço formativo que os residentes puderam exercitar, em colaboração com as preceptoras e docentes orientadoras, a reflexividade crítica sobre as práticas, tensões, dificuldades e possibilidades. Essas redes acolheram e puderam pensar em diferentes maneiras de ações do programa em modelo remoto, onde atuou nas lacunas de formação com valores educativos assentados em uma concepção histórico e crítica.

Na esfera do saber, foram destacadas aprendizagens advindas dos cursos de formação, foi um aspecto importante para o aprendizado destes licenciandos, tanto do ponto de vista acadêmico como, do ponto de vista pedagógico. Este saber precede a atuação dos futuros professores, e possibilitou uma base para outros saberes que, também, foram demarcados na pesquisa. Nesse processo, podemos

verificar por meio dos diários de campo (obtidos por meio de observações, questionários e conversas) reflexões desta prática educativa que nutriram inúmeras propostas de intervenção conforme o contexto social presente, e também alimentaram o debate nos espaços remotos disponibilizados. De tal modo que alimentou os residentes a desenvolverem artigos acadêmicos, gerados a partir de suas experiências do PRP, bem como do livro criado com o relato de todos os participantes envolvidos no PRP deste Edital n. 01/2020. Foi possível destacar também saberes acerca da vivência ética no mundo, das relações estabelecidas entre residentes, preceptoras e docentes-orientadores, de modo acolhedor devido ao contexto social presente.

Foi possível alcançar e, respondendo a problemática de pesquisa encontrada, que o Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UEL, contribuiu para a formação docente dos estudantes, e suas ações possibilitaram a articulação entre teoria e prática. Tendo em vista os aspectos observados, pode-se completar que o Programa Residência Pedagógica fortaleceu a prática educativa e possibilitou o desenvolvimento profissional e intelectual, possibilitando o diálogo entre a universidade e a realidade da escola de Educação Básica, com vistas a buscar um ensino de qualidade e que considere o professor como o mediador no processo de ensino e aprendizagem, conseguimos por meio dos objetivos secundários desta pesquisa, colaborar para a discussão apresentada no que se refere a conhecer e relatar a realidade e desafios encontrados pelos residentes em meio as ações do PRP.

Conforme descrevemos nesta pesquisa a realidade e o contexto social observado foram desafiadoras, pois os participantes envolvidos no programa, estavam com expectativas em conhecer a realidade da escola-campo e vivenciar de perto, o trabalho pedagógico do professor (preceptor), bem como colaborar com intervenções pedagógicas para apropriarem-se do trabalho do professor.

Contexto este, que não foi possível devido a Covid-19, assim, citamos Araújo (2008, p. 49) onde afirma que o “[...] saber sensível se constitui organicamente e de modo inteiriço; nos atravessa por inteiro. É prenhe de conflitos e de tensões, de rasgos e de dores que potencializam mutações e renascimentos que nos mantêm vivos [...]”. Por isso, escrever sobre a realidade vivenciada dos licenciandos em Pedagogia, participantes do PRP Edital n. 01/2020, durante a pandemia de Covid-19, desemboca em revisitar os sentimentos que esse período

gerou. Discutir o contexto pandêmico é ser atravessada por medo e muitos desafios, porém, também é uma oportunidade de refletir sobre as reinvenções e potencializar o esperar de uma nova realidade. Portanto a maneira como os residentes lidaram durante o desenvolvimento do programa, com as dificuldades implícitas no decorrer do dia a dia, seja pela falta de internet, aparelho celular, ou problema técnico com notebook, saúde emocional, pouca familiarização com as ferramentas digitais, dentre outros aspectos, mostra que o docente precisa estar sempre apto a novas metodologias de ensino para lidar com períodos atípicos ou adversidades do dia a dia.

Mediante as vivências, o desenvolvimento do programa foi realizado conforme o previsto, foi possível observar a participação e a bagagem de aprendizagens adquiridas a todos os envolvidos, onde contribuíram para a interação e aproximação dos pares, nesse sentido, as estratégias utilizadas para desvanecer os objetivos desta pesquisa, revelou-se eficaz para o cumprimento e, compreensão da subjetividade de cada sujeito participante e, refletir sobre as marcas significativas proporcionadas pela experiência em participar do PRP Edital n. 01/2020.

Nesse cerne, registrou-se algumas fases consideradas estratégias de articulações importantes entre universidade e escola: como as reuniões relacionadas ao curso de formação, reuniões com a preceptora, ambientalização e análise de documentos da escola-campo, reuniões de residentes e preceptoras para a organização dos planos de aula; sequências didáticas referentes a alfabetização durante o desenvolvimento do projeto, a serem disponibilizadas em suporte digital, vídeo aulas, intervenções em sala de aula remota dos residentes por meio do google *Meet*, textos e aporte teóricos com reflexões acerca do trabalho pedagógico voltado a teoria Histórico-Cultural. Mencionamos que com a diversidade de tais ações do PRP, foi proporcionado aos residentes contribuições significativas para a sua formação e ao mesmo tempo realizou-se por meio destas estratégias a articulação entre universidade e escola nestes espaços formativos.

Finalizando essa abordagem, analisamos que os aprendizados consolidados nessa jornada foram significativos e demonstraram a importância do PRP na contribuição para a formação de professores, bem como com suas ações desenvolvidas de estratégias de articulação entre universidade e escola. Consideramos ainda que o aprendizado relativo à prática docente sobre alfabetização realizada nas intervenções dos residentes no Ensino Fundamental, foi

magistralmente cumprido, inclusive de modo ampliado, pois contemplou ações relacionadas ao mundo digital, cujo lugar, no projeto original, estava secundarizado. Tais contribuições visualizadas no estudo evidenciaram a importância do PRP, pois contribuiu para a universidade e para a escola trazendo reflexões e momentos de aprendizagens com práticas para a formação de professores da Educação Básica, apontando a emergência de pesquisas que expressem outros campos para estudo no Brasil.

Ao discutir a relevância do Programa Residência Pedagógica para a formação de professores, percebeu-se que o Edital n. 01/2020 apresenta potencialidades e fragilidades, porém, evidencia-se enquanto política significativa para a formação inicial desenvolvendo uma visão crítica e social para os envolvidos. Sendo assim, os saberes que foram ressaltados na pesquisa são recortes da realidade presente da percepção dos residentes sobre sua formação, mas com o decorrer do tempo há possibilidade para que novos saberes sejam emergidos a partir das bases consolidadas nas experiências vivenciadas no PRP subprojeto de Pedagogia e, novos editais onde obtenham contextos sociais diferentes do que foi analisado por esta edição.

Diante disso, esse movimento de estudo contribuiu para a minha formação continuada, de modo a perceber o quanto o edital analisado do PRP.

## REFERÊNCIAS

- ABBUD, M. L. M. História da história da educação em Londrina. *In*: VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anped Sul, 2006, Santa Maria RS. Pós-graduação em educação: Novas Questões? Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: PPGE/UFSM, 2006. p. 1-7.
- ABBUD, M. L. M.; WEBER, M. R. G. F. História do curso de Pedagogia UEL 1960 a 2005. *In*: V Congresso Brasileiro de História da Educação: o ensino e a pesquisa em História da Educação. Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008. p. 01-14.
- ALMEIDA, J. de. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. *In*: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 133-197.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2468>. Acesso em: 20 out. 2022.
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 20 out. 2022.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 20 out. 2022.
- ARANHA, M. L. **História da educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, N. da V. C. G. **O normal superior telepresencial e a trilogia**: política educacional, formação de professoras(es) e educação a distância. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.
- ARAÚJO, U. F. de. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 193-204, jan./mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/4C4TS3TWm4z3DhthHTPSsjn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2022.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, p. 251-283, jan./jun. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?format=pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

ARNONI, M. E. B. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: aula para além das paredes escolares. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 5, n. 2, p. 1-19, jun./dez. 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/122700>. Acesso em: 30 set. 2023.

ARROYO, M. G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xYJBbBhyTpckNjp5HpxZVht/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 257-275, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BARRETO, E. S. de S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19966>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1982.

BOTO, C. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 44, p. 282-299, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TWmMqCQ4Xpmy8WZx3BpmLLh/?format=pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CES n. 22, de 07 de novembro de 2019**. Brasília: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CES n. 02, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02, de 01 de julho de 2015**. Estabelece as Diretrizes Curriculares

Nacionais para 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: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso: 20 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital n. 6/2018**: Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Ministério da Educação: Brasília, 2018. Disponível em: [https://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA\\_RESIDENCIA\\_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS\\_E\\_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf](https://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf). Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. **Portaria n. 112, de 2 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica, no âmbito da CAPES. Brasília: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria112-novostalentos-04jun10-pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. **Portaria n. 104, de 13 de julho de 2012**. Dispõe sobre o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores - LIFE, no âmbito da CAPES. Brasília: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/portaria-capes-no-104-de-13-de-julho-de-2012-programa-de-apoio-laboratorios>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. **Portaria n. 40, de 3 de abril de 2013**. Aprovar o Regulamento do Programa de Consolidação das Licenciaturas Prodocência. Brasília: Diário Oficial da União. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/portaria-capes-no-40-de-3-de-abril-de-2013-regulamento-do-programa-de-consolidacao-das>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. **Programa de Cooperação Internacional STEM Edital n. 06/2015**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e->

programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-de-cooperacao-internacional-stem/editais-stem. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. **Portaria n. 206, de 21 de outubro de 2011**. Dispõe sobre o apoio à execução do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/comunicados/2011/27-10-11/PORTARIA%20RESIDENCIA%20DOCENTE%20COLEGIO%20PEDRO%20II.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília: Diário Oficial da União, 1939. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm). Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Educação Básica Presencial DEB. **Prodocência Relatório de Gestão 2009-2011**. Disponível em: [https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB\\_PRODOCENCIA-Relatorio-2009\\_2011.pdf](https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_PRODOCENCIA-Relatorio-2009_2011.pdf). Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Edital CAPES n. 02/2020**. Programa de Residência Pedagógica. MEC: Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Edital CAPES n. 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: [https://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA\\_RESIDENCIA\\_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS\\_E\\_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf](https://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 02, de 20 de dezembro de 2019**. 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: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CFE n. 252, de 11 de abril de 1969**. Brasília: Diário Oficial da União, 1969. Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. *In*: SCHUCH, Vitor Francisco (org.). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério. 4. ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica PARFOR presencial**: manual operativo. MEC: Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 5.803, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Observatório da Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5803.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.803%2C%20DE%208,Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5803.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.803%2C%20DE%208,Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7.219, de 24 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm). Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 8752, de 09 de maio de 2016**. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Decreto/D8752.htm). Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Diário Oficial da União, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 19 de abr. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n. 06, de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência docente na educação básica. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4611916&ts=1594024938803&disposition=inline>. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n. 227, de 2007**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp\\_cod\\_mate=80855](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp_cod_mate=80855). Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n. 284, de 2012**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=106800](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=106800). Acesso em: 26 abr. 2023.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico). Campinas: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

BRZEZINSKI, I. Profissão professor: Identidade e profissionalização docente. *In*: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília, DF: Plano, 2003. p. 7-20.

CAETANO, M. C. **O ensino religioso e a formação de seus professores: dificuldades e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CALDERANO, M. A. (Org.) **Estágio curricular**: concepções, reflexões e proposições. Juiz de Fora: UFJF, 2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES n. 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=130>. Acesso em: 28 fev. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n. 6**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6- -2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n. 01/2020**. 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: [http://uab.capes.gov.br/images/novo\\_portal/editais/editais/21102020-Edital-1-RP-Altera%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://uab.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/21102020-Edital-1-RP-Altera%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 10 set. 2023.

CARVALHO MAZZEU, F. J.; SOUZA FRANCIOLI, F. A. Os conteúdos da alfabetização: elementos para um debate curricular. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39795>. Acesso em: 11 fev. 2023.

CARVALHO, J. M. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASTRO, M. L. O. **Brasil e Argentina**: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação. Brasília: Senado Federal, 2007.

CRUZ, G. B. **Da história do curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil**: o curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Progreso, 1988.

DEMO, P. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios da avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 02, p. 11-25, 1990. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2389>. Acesso em: 11 fev. 2023.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, J. C. V.; MENDES, C. M. M. As políticas de educação e o Plano Nacional de Educação (2014-2024): análise da materialização das propostas do plano. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 23, n. 48, p. 173-193, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1124>. Acesso em: 18 set. 2022.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2022.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

FALCON, F. J. C. **Despotismo esclarecido**. São Paulo: Ática, 1986.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 12 abr. 2022.

FARIAS, I. M. S.; CAVALCANTE, M. M. S.; GONÇALVES, M. T. L. Residência pedagógica: entre convergências e disputas o campo da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 25, p. 95-108, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/433>. Acesso em: 12 abr. 2022.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

FIORIN, B. P. A.; FERREIRA, L. S. O curso de Pedagogia no Brasil: história e influência para o trabalho dos pedagogos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 44-65, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3293/2994>. Acesso em: 29 abr. 2022.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FREITAS, M. A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de educadores/professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 547-575, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9666/8887/28817>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FRIZZO, G. F. E.; RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 553-564, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8987>. Acesso em: 13 mar. 2023.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problema. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 12 abr. 2023.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 34, p. 29-41, set./dez. 2020.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxhf/>. Acesso em: 26 nov. 2023.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S (Org.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

Disponível em:

[https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexo.pdf](https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexo.pdf). Acesso em: 15 nov. 2022.

GENTIL, H. S.; COSTA, M. de O. Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente.

**Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, maio/ago. 2011.

Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/306/274/0>. Acesso em: 20 abr. 2022.

GIGLIO, C. M. Residência pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. *In*: DALBEN, A. I. L. de F. et al (Org.).

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). **Anais [...]**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 375-392, 2011.

GROCHOSKA, M. A. Valorização do professor: a trajetória das legislações que regulamentam a carreira dos professores de educação básica no município de São José dos Pinhais. XI ANPED SUL, Reunião Científica Regional da ANPED–Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. **Anais [...]**. Curitiba-PR, 2016.

GUEDES, M. Q. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 9, n. 1, p. 90-99, jan./jun. 2019. Disponível em:

<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/174>. Acesso em: 9 out. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**. São Paulo: Artmed, 2009.

KASTRUP, V.; CARIJÓ, F. H.; DE ALMEIDA, M. C. O ciclo inventivo da imagem. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/29086>. Acesso em: 15 nov. 2022.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, p. 43-58, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KMQMXFvx6JDY6wBbRS9fpwd/?format=pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKY, L. S. **Psicología y pedagogía**. Buenos Aires: Ediciones Akal, 2004.

LONGO, F. V.; VIEIRA, J. M. Educação de mãe para filho: fatores associados à mobilidade educacional no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 1, p. 1051-1071, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HSzRL7FX3K9pGFgYprB4pkg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, jan./jun. 1986. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod\\_resource/content/1/Lud\\_And\\_cap3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf). Acesso em: 5 nov. 2022.

LUKÁCS, G. **O bolchevismo como problema moral**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, G. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 2001.

LUKÁCS, G. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.

LUKÁCS, G. **O homem com um mundo estilhaçado**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUKÁCS, G. Vigotskyi. *In*: VIGOTSKYI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988b.

MACEDO, R. S.; GALEF, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, L. dos S *et al.* Serious games baseados em realidade virtual para educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, João Pessoa, v. 35, p. 254-262, jun./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/dMfcKJsjs5XdcBJTyNw9SNw/>. Acesso em: 10 out. 2022.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Inovações em psicologia escolar: o contexto da educação superior. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 1, p. 199-211, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/b6GMzyhCtHZthBC4PkrhLNx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MEDEIROS, C. A. de. **Inserção externa, crescimento e padrões de consumo na economia brasileira**. Brasília: IPEA, 2015.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical (documento principal) versão preliminar para discussão interna. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNMmc3qJBMxQBQcVknq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotsky para a educação infantil. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MELLO, S. A. Infância e Humanização: algumas considerações da perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vigotsky. *In*: GOULART, A. L.; MELLO, S. A. (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MELLO, S. A.; MARCOLINO, S. As linguagens expressivas como formas específicas de a criança se relacionar com o mundo. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 110, maio/jun. 2020. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4594>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo - 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC - Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 18 abr. 2022.

NOVAES, A. *et al.* **Educação escolar em tempos de pandemia**: Informe n. 1. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995b.

NÓVOA, A. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/bLFvYD3DRmFj9jQFRcKKxNg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-posições**, Campinas, v. 30, n. 1, p. 1-26, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9Kjcztnng7YgJtwxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2022.

PAES, F. C. de O.; FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 129-149, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso em: 12 fev. 2022.

PALAFIX, G. H. M., KLINKE, K.; SILVA, M. S. P. da. Políticas de currículo, formação e valorização dos profissionais da educação pós-Constituição de 1988: um breve balanço. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 305-325, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43525>. Acesso em: 6 nov. 2023.

PIMENTA, S. G. **O sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PORTELINHA, A. M. S.; DE NEZ, E.; BORDIGNON, L. S. Política de formação de professores: reflexões sobre o PIBIB e o programa residência pedagógica. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 9, n. 1, p. 29-42, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8736>. Acesso em: 5 ago. 2022.

REGO, L. L. B. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalinguísticos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 11, n. 1, jan./mar. 1995. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/17212>. Acesso em: 11 out. 2023.

RÊGO, M. C. F. D. O currículo em movimento. *In*: CORDEIRO, S. da S. (Org.). **Caderno Faça e Conte**. Natal: EDUFERN, 1999.

RIBEIRO, C. A. do N. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Magis*. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, Javeriana, v. 5, n. 10, p. 173-187, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896010.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

RODRIGUES, P. A. M.; LUDKE, M. **O estágio como porta de entrada para o trabalho docente**. Joinville: Univille, 2010.

SACRISTÁN, F. R. **Las 5S**: Orden y limpieza en el puesto de trabajo. Madrid: Fundación Confemetal, 2005.

SANTANA, C. L. *et al.* Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75-92, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SANTOS, V. P. dos. O desafio da pandemia da Covid-19: o que podemos aprender com a história? **Jornal Vascular Brasileiro**, São Paulo, v. 20, n.1, p. 1-3, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jvb/a/nVYtC3TRh5BNrpmzXHFCTZw/?lang=pt>. Acesso em: 25 dez. 2022.

SANTOS, A. R. de J.; LIMA, C. B. de. Currículo e formação humana: dilemas da Sociedade Contemporânea. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, n. 1, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/55064>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07-19, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ. [online]**, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 143-155, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 11-26, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 11 out. 2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCY6yvjvfhYPKWNbFMMmL3Pm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica:

questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 981-1000, set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mWcpFS3HxSpLjHRgxW3cnhK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2022.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. atual. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, A. M. da. Os empresários e a educação superior: a obra de José Rodrigues como eixo de entendimento acerca das transformações da educação superior brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 01-17, jun./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/55182>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SILVA, K. A. P. C. C. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 25, p. 109-122, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/437>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SNYDERS, G. **Para onde vão as Pedagogias não-diretivas?** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, Curitiba, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa\\_aceleracao\\_estudos/reivencao\\_alfabetizacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf). Acesso em: 14 abr. 2023.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, A. S. A administração pública brasileira e a educação. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 155-168, jan. 2005. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2935>. Acesso em: 10 abr. 2023.

TRINDADE, R. Educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: desafios e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 231-251, maio/ago. 2011. Disponível em:

VÁSQUEZ, G. C.; ARENA, A. P. B. Universos do conhecimento. Reflexões sobre a investigação narrativa na educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 30, n. 2, p. 187-202, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/11937>. Acesso em: 15 nov. 2023.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2009.

VIGOTSKY, L. S. Fundamentos da defctologia: *In*: VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V**. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKY, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. *In*: VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

VIGOTSKY, L. S. Psicología infantil. *In*: VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas IV**. Moscou: Editora Pedagógica, 1987.

VIGOTSKY, L. S. Problemas de psicologia geral. *In*: VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 1981. 387 p.

VIGOTSKY, L. S. The problem of the environment. *In*: VEER, R. V. D; VALSINER, J. (Org.). **The Vigotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994.

VIGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Buenos Aires: Ediciones Akal, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **Psicología pedagógica**: un curso breve. Buenos Aires: Aique, 2001.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

VILLALTA, L. C. A educação na colônia e os jesuítas: discutindo alguns mitos. *In*: PRADO, M. L. C.; VIDAL, D. G. (Org.). **À margem dos 500 anos**: reflexões irreverentes. São Paulo: Edusp, p. 171-184, 2002.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 157-170, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/ZqxMGvJtb5f79JCFzBwcNnz/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-503, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ZORDAN, P.; ALMEIDA, V. D. Parar pandêmico: educação e vida. **Praxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1. jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15481>. Acesso em: 15 jan. 2023.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

Perguntas aplicadas aos residentes antes das ações do PRP

<b>Quais foram os motivos que te levaram a participar da Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina do Curso de Pedagogia?</b>
R1: Obter nova aprendizagem.
R2: Aprender a desenvolver a prática pedagógica aliando à teoria, conhecer como é realizado o trabalho nas escolas municipais de Londrina.
R3: Por não ter feito magistério, o programa será de suma importância para adquirir experiência por meio residência.
R4: Acredito que a experiência com a residência pedagógica será significativa para a minha formação, pois terei a oportunidade de alinhar a teoria e a prática, me sinto muito feliz em fazer parte desse projeto.
R5: Fazer parte de um projeto da UEL, no caso a residência para ter novas experiências.
R6: Oportunidade de enriquecer minha aprendizagem.
R7: Quando soube da residência pedagógica foi com as meninas que participavam do LAI junto comigo e via o quão importante era para o nosso desenvolvimento. Ai esse ano quando tive a oportunidade de fazer a inscrição é a minha oportunidade de aprender mais sobre a teoria e prática do curso pois ainda não tive essa oportunidade de conhecer.
R8: Quero muito entender a teoria alinhado a prática docente nas escolas.
R9: Me inscrevi no programa para obter maior experiência na rede pública e vivenciar tudo que venho aprendendo no Curso de Pedagogia.
R10: Contato com as complexidades que envolve o dia a dia das instituições de ensino, oportunidade de maiores experiências. Trocas de experiências com profissionais que atuam a algum tempo nas instituições de ensino e com os estudantes.
R11: A oportunidade de aprendizagem.
R12: Conhecer mais sobre alfabetização.
R13: Busca de maior conhecimento tanto teórico como prático para enriquecer minha formação.
R14: Gostaria de compreender mais sobre o processo de alfabetização, aprendi no magistério, mas gosto de aprender sempre um pouco a mais.
R15: Os motivos foram de saber que a residência poderá me dar muitos resultados positivos principalmente conhecer a prática e tentar alinhar a teoria.
R16: Ampliar e adquirir experiências.
R17: A oportunidade de ter um aprendizado mais prático.
R18: Me interessei pelo projeto pela oportunidade de acrescentar para a minha formação como futura educadora.
R19: Poder intensificar minha formação, que a residência pode proporcionar para os estudantes.
R20: Para somar mais conhecimentos em minha formação.
R21: A vivência em um coletivo que é a escola e alternância escola /universidade.
R22: Achei uma boa oportunidade para estar em sala, atuei na área de Educação gostaria de outras áreas.
R23: A proposta de um processo de enriquecimento profissional e acadêmico.
R24: Por ter a oportunidade de já ter participado do PIBID, e foi uma experiência extremamente enriquecedora. E com a Residência busco mais uma oportunidade de

aprimorar meus conhecimentos.
R25: Desde dezembro de 2018 estou afastada das atividades extracurricular, encontrei na residência pedagógica uma oportunidade de me aprimorar no tema da residência, me trouxe interesse porque para mim alfabetização é um dos maiores desafios para o professor, desta maneira me direcionará para as futuras práticas na atuação como professora.
R26: Ter uma vivência em relação a sala de aula.
R27: Pela oportunidade de vivenciar a prática e compreender mais sobre a teoria também.
R28: O interesse em vivenciar o projeto e estar mais próximo do ambiente escolar.
R29: Desde o início da graduação tenho dificuldades para assimilar o real papel do trabalho pedagógico docente no contexto escolar, o que prejudica o meu aprendizado durante minha formação e conseqüentemente minha atuação profissional, busco vivências na realidade escolar.
R30: A vontade de ver como é a profissão na realidade.
R31: Uma possibilidade de aprender mais sobre o ensinar no intuito de alinhar teoria e prática!
R32: Interesse e formação acadêmica.
R33: A minha maior motivação para participar do Programa de Residência Pedagógica, é o ganho de experiências e tudo que o programa possa me proporcionar.
R34: Mais conhecimento.
R35: Vi uma oportunidade de obter novos conhecimentos.
R36: Me tornar um profissional de melhor qualidade.
R37: Um dos meus maiores motivos foi adquirir experiência.
R38: Entrar em contato com a realidade do "chão da escola".
R39: Oportunidade de aprofundar minha formação.
R40: Poder juntar o teórico com a prática.

## APÊNDICE B

Perguntas aplicadas aos residentes antes das ações do PRP

<b>2. O que você entende sobre o Programa Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia?</b>
R1: Um programa que visa contribuir para nossa atuação profissional futura.
R2: Programa para alunos do Curso de Pedagogia.
R3: É um Programa com mais abrangência no quesito da atuação de formação do pedagogo.
R4: Um programa mais aprofundado que um estágio obrigatório.
R5: É um programa que visa ampliar a formação do estudante de Pedagogia.
R6: Que é um estágio mais detalhado, do que o obrigatório, e onde se dedicamos mais a aprender.
R7: Formação de professores.
R8: Eu entendo que é um programa, além do que o estágio pode nos proporcionar.
R9: Entendo que a Residência Pedagógica proporciona uma vivência mais ampla do que é estar atuando em uma instituição de ensino do que os estágios obrigatórios.
R10: Que vai me ensinar a prática vinculada a teoria.
R11: É um projeto de formação inicial e continuada que une a educação básica e a educação superior.
R12: não tenho muito conhecimento sobre tal, mas penso que contribui para a atuação profissional.
R13: Entendo que é um programa que nos possibilita a realização de estágio nas escolas, e outros aspectos que não conseguiria com o estágio obrigatório normal.
R14: Entendo que o programa visa na formação dos alunos.
R15: Colocar em prática os conhecimentos que nos fora transmitido na teoria.
R16: Entendo que é um que contribui para a Atuação Profissional e Formação do Pedagogo.
R17: um de estudo e prática na área da educação.
R18: Acredito que é um campo relacionando teorias e práticas.
R19: Eu entendo pouco ainda, porém eu vejo como um Programa que traz a oportunidade ao aluno de vivenciar a prática.
R20: É um espaço de formação bem como de conhecimento que ocorre de forma recíproca no espaço escola com o espaço universidade.
R21: É um programa onde, com auxílio dos professores, teremos a oportunidade de nos aprofundar nos conhecimentos e na prática.
R22: Uma aproximação da teoria com a prática.
R23: A experiência de aproximação com a realidade escolar entre teoria e prática.
R24: A residência pedagógica é uma extensão do estágio obrigatório.
R25: Entendo que é um programa em que contribui para uma experiência melhor para a formação do professor.
R26: Iremos residir a Pedagogia em teoria primeiramente, depois em sala de aula, pela prática.
R27: É um processo de formação para atuação profissional.
R28: Entendo como um programa que visa estimular o estudante a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional.
R29: É um programa para alunos de Pedagogia onde participamos de um edital.
R30: Uma possibilidade de aprendizagem dentro das escolas e viver a realidade.

R31: Uma maneira de melhorar a minha formação dentro da universidade.
R32: Acredito que o objetivo do programa seja proporcionar experiências da realidade dentro da sala de aula.
R33: Vejo como uma oportunidade de ter experiências e vincular a prática com a teoria.
R34: Entendo que um programa que auxilia na formação do pedagogo.
R35: acredito que residência no curso de Pedagogia é um contato com sala de aula.
R36: Compreendo que este programa aproxima os estudantes da realidade entre teoria e prática.
R37: É um Programa que tem como objetivo a aproximação da escola com a Universidade.
R38: Residência é onde iremos aprender a atuar na realidade.
R39: Conheço bem pouco, mas acredito que ajuda na formação acadêmica.
R40: Residência Pedagogia serve pra aproximar a universidade do cotidiano da escola.

### APÊNDICE C

Perguntas aplicadas aos residentes antes das ações do PRP

<b>3. Na sua opinião, você acha que o Programa poderá contribuir para sua formação no curso de Pedagogia?</b>
Residente 1: Sim.
R2: Sim.
R3: Sim.
R4: Sim.
R5: Sim.
R6: Muito importante.
R7: Muito.
R8: Muito.
R9: O programa vai ajudar para minha prática futuramente.
R10: Sim, eu acredito que irá contribuir.
R11: Sim, acredito que a Residência Pedagógica será muito importante.
R12: Sim, para o chão da sala de aula.
R13: Grande Oportunidade.
R14: oportunidade de ver a realidade da escola por meio da residência.
R15: Ele irá contribuir de maneira interligado com a prática e uma teoria ampla, uma formação mais real da realidade.
R16: Sim muito, pois vou adquirir conhecimentos do funcionamento da escola e realidade desta.
R17: Eu tenho certeza de que irá porque potencializará as minhas experiências pedagógicas.
R18: Sim.
R19: Sim, pois será uma oportunidade de acompanhar a realidade.
R20: Totalmente, principalmente por possibilitar a experiência de estar no chão da escola.
R21: Por ser muito insegura, tenho certeza de que o programa irá contribuir para diversas experiências pedagógicas me ajudando e tendo autoconfiança.
R22: Me ajudará a compreender melhor a dinâmica da escola, da sala de aula em si.
R23: Vai contribuir para minha prática futuramente.
R24: Sim, pois minha participação contribuirá para minha formação trazendo novas experiências.
R25: Grande Oportunidade de formação.
R26: Sim, para a prática.
R27: Irá me ajudar dando mais conhecimento da prática.
R28: para a prática futura.
R29: Sim.
R30: Vai contribuir muito para a realidade.
R31: Vai contribuir muito com minha formação acadêmica para vivenciar a realidade.
R32: contribuirá muito com minha formação acadêmica para me ajudar no futuro.
R33: Vai trazer experiências.
R34: Vai contribuir muito para entender teoria e prática pois é muito difícil só com as disciplinas de Pedagogia.
R35: Juntar os conhecimentos e vê-los na realidade escolar.

R36: Ganhar experiência.
R37: Muito importante.
R38: Ver a realidade não só teoria.
R39: Conhecer a realidade e o chão da escola.
R40: Sim.

## APÊNDICE D

Perguntas aplicadas aos residentes antes das ações do PRP

<b>4. De que maneira você acha que será possível a aproximação entre escola e Universidade?</b>
R1: Através da troca de experiência.
R2: As residentes terão contato com professoras mais experientes e poderá aprender, tirar dúvidas, concordar ou discordar das ações.
R3: Neste momento ouvir as experiências das profissionais que atuam na sala de aula.
R4: Em contato diretamente com a escola, terei experiências.
R5: Essa aproximação será possível porque os residentes irão buscar estudos cada vez mais o estudo na universidade para aplicar em sala com as crianças.
R6: O preceptor traz a experiência que os alunos não têm de sala de aula e os residentes podem contribuir com alguma inovação da prática.
R7: No diálogo das reuniões.
R8: Por meio das trocas de experiências.
R9: Acredito que será possível por meio das interações entre orientadores, preceptores e residentes, pelos cursos de formação e por podermos estar juntos dentro da sala de aula.
R10: Acredito que o diálogo e a observação são caminhos importantes para a aproximação das escolas e a Universidade.
R11: Pela aproximação da preceptora, o contato entre professores e alunos.
R12: Com a aproximação desde que haja diálogo e compromisso entre os residentes e os professores.
R13: Bom como vamos trabalhar, estudar e debater juntos acredito que haverá sim uma aproximação.
R14: A partir das reuniões, grupos do WhatsApp, atividades colaborativas.
R15: Por meio das vivências.
R16: Acredito que no contexto q estamos de pandemia acontecerá de maneira virtual, com reuniões, se for possível ir até a escola gostaria muito.
R17: Pela preceptora, em seu auxílio mais próximo com as residentes.
R18: A troca experiências e conhecimento entre alunos e professores, além da contínua atuação desses professores na escola.
R19: Por meio da comunicação, reuniões, trabalhando sempre em equipe.
R20: Eu acho que a partir das conversas com os professores.
R21: Acho que só e possível com leituras....
R22: Nas reuniões, estudos conjuntos, discussões, entre outros.
R23: Por meio da troca das professoras presentes no meio da escola pública.
R24: Com os trabalhos desenvolvidos e as trocas de experiências.
R25: Neste primeiro momento será feito tudo de maneira remota, com reuniões, instruções, cursos de formação de forma virtual.
R26: Mesmo em um momento de pandemia, acredito que a troca de experiência vai ser enriquecedora.
R27: Com as reuniões, conversas para com as dúvidas. A relação que se deverá ter durante as aulas, ou seja, aproximação.
R28: Teremos contato com os professores, poderemos verificar as suas dificuldades e o processo de formação continuada e aprenderemos mais sobre o seu dia a dia.

R29: Acredito que durante o programa ocorrerá momentos de troca de experiências entre os professores preceptores e os residentes.
R30: Com a nossa vontade de aprender e das professoras preceptoras também, de passar o ensino e aprender conosco.
R31: Ouvindo as experiências de professores ativos.
R32: Será possível por meio das experiências entre residentes e preceptores, orientadores.
R33: Por enquanto estamos tendo aulas online e nos aprofundando na teoria, mas tenho certeza de que será possível alinhar a teoria e a prática em breve.
R34: Como a escola disponibiliza seu espaço para os residentes, faz com que quem está começando, no caso, nós, consiga ter uma definição melhor de teoria-prática e de como ela funciona.
R35: Uma vez que você coloca um estudante no meio do futuro trabalho que ele fará, esse aluno tem seus olhos abertos de tal forma que começa a entender melhor a profissão e sua prática. Permitir que um outro professor, de uma instituição, acompanhe esse aluno é gerar um ambiente propício a troca de experiências.
R36: Por atividades, reuniões.
R37: através das reuniões e encontros vamos nos aproximar.
R38: Por meio da troca de experiências.
R39: O diálogo entre professores, preceptores e alunos será essencial e poderá proporcionar essa aproximação.
R40: No diálogo com os professores. Uma troca.

## APÊNDICE E

Perguntas aplicadas aos residentes antes das ações do PRP

<b>5. Este ano um dos objetivos norteadores da residência será a alfabetização dos anos iniciais. O que você entende sobre alfabetização?</b>
R1: A alfabetização nos anos iniciais está diretamente ligada à aprendizagem de códigos.
R2: Escrita e Leitura, tenho pouco conhecimento.
R3: A alfabetização é muito importante para as crianças em processo de aprendizagem e compreender textos.
R4: É um processo que exige que a criança esteja preparada, é a base.
R5: Entendo que é mostrar para as crianças uma leitura do mundo.
R6: Ensinar a decodificar códigos.
R7: Aprender a compreender textos e a fazer reflexões.
R8: Apesar de não ter tido ainda a matéria de alfabetização, acredito que essa fase seja uma das mais importantes da vida acadêmica.
R9: É o início da aprendizagem da escrita.
R10: A alfabetização é o processo que permite a compreensão da palavra e leitura de mundo.
R11: eu entendo que a alfabetização é um processo lento que tem que ser bem trabalhado com a criança de uma forma que está consiga integrar a alfabetização em sua formação cultural.
R12: Entendo que alfabetização vai além do ensino do Português, é uma leitura do mundo que a cerca de maneira diferente.
R13: A alfabetização é a base para a educação.
R14: A alfabetização é a base para o conhecimento da escrita e leitura.
R15: É o processo pelo qual nos apropriamos da leitura e da escrita.
R16: um processo de apropriação da forma escrita da língua portuguesa.
R17: Nada aprofundado, pois ainda não tive a matéria no curso.
R18: alfabetização é a forma de ensinar o homem a desenvolver a leitura de mundo.
R19: A alfabetização deve ser aquisição de um código, e seus significados para o aluno.
R20: É um período importante para a apropriação da cultura que o cerca.
R21: Um processo de apropriação da língua construída.
R22: Compreendo como primeiro processo da criança aprender ler e escrever.
R23: Quando se fala sobre alfabetização, logo vem à mente a habilidade de leitura e escrita.
R24: A alfabetização é um processo de ensino para a criança compreender os textos no decorrer de sua vida.
R25: É onde a criança inicia o seu processo de apropriação da língua construída socialmente.
R26: alfabetização consiste no processo de aprendizagem da escrita e leitura, de forma significativa para o aluno.
R27: Entendo como o processo de apropriação e interpretação dos códigos.
R28: A alfabetização é essencial para a construção de um sujeito que conheça o mundo em que vive e seus direitos.
R29: Minimamente, não me aproximei de nenhuma disciplina no curso ainda.
R30: O ensino da comunicação escrita.

R31: Acredito que a alfabetização seja primordial, é o domínio dos códigos da linguagem.
R32: Começo da leitura e escrita da criança.
R33: Olha, antes de entrar na residência a algumas semanas confesso que quase nada, porque não tive essa matéria ainda.
R34: Não entendo muito sobre o assunto, pois não tive a disciplina.
R35: É uma etapa fundamental tanto para quem ensina para quem aprende. É uma base para a formação do leitor.
R36: É um processo de apreensão da língua escrita e falada de forma que o indivíduo seja capaz de utilizá-la.
R37: A iniciação da criança com a leitura e escrita.
R38: Não entendo muito sobre pois ainda não tive essa disciplina.
R39: É uma etapa básica da educação.
R40: É o processo da leitura e da escrita.

## APÊNDICE F

Perguntas aplicadas aos residentes antes das ações do PRP

<b>6. Como você acha que será trabalhado a alfabetização na primeira infância?</b>
R1: De forma lúdica, nas brincadeiras desenvolvidas, leitura de histórias.
R2: Neste momento e na medida do possível através do Meet, professores e responsáveis.
R3: Será muito importante e de extrema responsabilidade trabalhar por meio da THC.
R4: Por meio do som das primeiras letras, contando brinquedos.
R5: Com reconhecimento das letras.
R6: Por meio da experimentação construída.
R7: Apresentando as letras e materiais de leitura.
R8: Acho que na primeira infância a alfabetização será trabalhada por meio de contação de histórias.
R9: Acredito que na primeira infância a alfabetização apareça por formas lúdicas.
R10: Relacionando de maneira lúdica.
R11: Acredito que a alfabetização na primeira infância não será promovida de forma mecânica e tradicional, mas de modo que promova o interesse destas pela ludicidade.
R12: Apresentando as letras, os sons destas e suas formas.
R13: A partir da ludicidade.
R14: Pelo lúdico.
R15: Primeiramente temos que conhecer quem são essas crianças que vamos alfabetizar e o que elas já trazem de conhecimentos, aí partimos para uma alfabetização.
R16: De forma lúdica pela idade das crianças, com requisitos básicos para o processo.
R17: A partir de uma construção contínua e que parta da realidade da criança.
R18: Com bases teóricas da realidade da criança.
R19: A partir de leitura, discussões e reflexões.
R20: A alfabetização deve ser apresentada com suportes: contação de histórias, apresentação de músicas, por meio da ludicidade.
R21: Pretendo estudar junto com o grupo e aprender mais, mas no momento creio que de forma dinâmica, estimulando o aluno a aprender e compreender as letras.
R22: Por meio de atividades lúdicas e planejadas.
R23: Acredito que de forma pautado nas teorias.
R24: Caso estivesse frente a uma sala de aula pensaria na apresentação das letras, apontando as vogais e consoantes explicando as diferenciações vocálica, estou curiosa e ansiosa para aprimorar meu conhecimento sobre o assunto.
R25: Acho que pode ser trabalhado ao contar e/ou ler uma história com a turma.
R26: Apresentando cada letra inicialmente para as crianças.
R27: De maneira lúdica, respeitando o processo de desenvolvimento da criança
R28: Por meio de atividades lúdicas, ler uma história e interpretação.
R29: Espero que de uma forma lúdica, em que haja o real ensino, sem uma concepção tradicional e controladora.
R30: Por meio da ludicidade, das artes.
R31: Pelo lúdico e várias brincadeiras
R32: Contação de histórias.

R33: Através de brincadeiras.
R34: Acredito que seja pela teoria que vai ensinar o porquê da alfabetização.
R35: acredito que será trabalhado de forma lúdica e concreta buscando sempre o melhor para o aluno.
R36: Será trabalhado a teoria, além de exemplos realizados.
R37: Acredito que a partir da teoria Histórico Cultural.
R38: Com a preparação para a escrita.
R39: Por meio de atividades lúdicas e histórias.
R40: Contextualizando a realidade.

## APÊNDICE G

Perguntas aplicadas aos residentes antes das ações do PRP

<b>7. O que você espera do programa residência pedagógica?</b>
R1: Saber como é o processo de alfabetização.
R2: Ser uma professora com novas experiências.
R3: Irei ter experiência e vivenciar o chão da escola.
R4: Que possa contribuir com a minha formação acadêmica.
R5: Estar em processo de aprendizagem e conteúdo.
R6: Me capacitar com novos conhecimentos.
R7: Almejo me capacitar, adquirindo mais conhecimento e mostrar uma educação mais acolhedora.
R8: Obter conhecimentos teóricos e práticos.
R9: Eu almejo aprender como trabalhar a alfabetização.
R10: Entender mais e propor ações eficazes quanto a alfabetização, mas sem adiantar processos que essas crianças ainda não deem conta de sintetizar.
R11: Uma aprendizagem e muitos conhecimentos.
R12: Desejo que promova a aprendizagem significativa e conhecimentos para a criança e para o adulto, que haja uma aprendizagem e que traga contribuições.
R13: Obter conhecimento e prática.
R14: Conhecer mais sobre a realidade escolar, onde acredito que o principal é o lúdico e, não a partir de xerox.
R15: Concretizar e conhecer mais sobre a alfabetização.
R16: Estar preparada e ter vivenciado a realidade para quando assumir uma sala de aula na escola.
R17: Enriquecer minha formação acadêmica.
R18: Aprender inúmeras formas de se alfabetizar.
R19: Minhas expectativas são altas, vai ser uma experiência muito rica, lotada de conhecimentos.
R20: Almejo aumentar meus conhecimentos.
R21: Compreender mais sobre o processo de alfabetização, tanto na teoria como na prática.
R22: Novas experiências e estar participando do processo.
R23: Almejo aprender e ajudar da melhor forma possível, adquirindo muitos conhecimentos e aprendizagens.
R24: Estou em busca de conhecimento e aperfeiçoamento.
R25: Quero ter novas experiências, estar em contato com a escola.
R26: Adquirir muitos conhecimentos para que contribua na educação e dar início a esse processo.
R27: Auxiliar no processo de alfabetização na vida das crianças.
R28: Espero compreender e adquirir novos conteúdos.
R29: Aprender na prática para que eu possa atuar na área.
R30: A alfabetização é um dos maiores medos dos graduandos. Espero aprender mais.
R31: Almejo um conhecimento prático no ensino, pois não tenho esse conhecimento no meio.
R32: Observar e conhecer como se dá o processo de alfabetização de crianças pequenas.

R33: Poder ampliar meus conhecimentos e poder ser mais competente.
R34: Desejo muito entender muito mais sobre alfabetização e terminar esse projeto me sentindo mais apta a entrar em uma sala de aula como pedagoga.
R35: Almejo sempre construção de conhecimento com excelência.
R36: Aprender mais.
R37: Aprender formas de ensino para alcançar os objetivos.
R38: Preparar a criança para a alfabetização.
R39: Conhecer melhor sobre o processo de alfabetizar alunos.
R40: Por meio de novas experiências.

## APÊNDICE H

Perguntas aplicadas aos residentes antes das ações do PRP

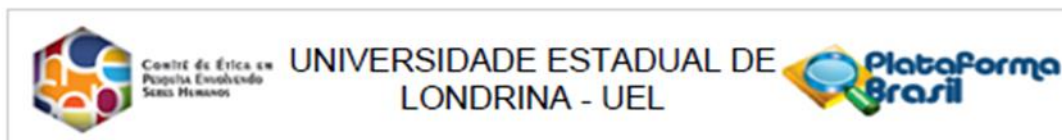
<b>8. Você acha que terá algum desafio/dificuldade no decorrer do programa? Quais?</b>
R1: Os desafios são grandes não sei como vou unir teoria e prática, mas estou com pensamentos positivos que dará certo.
R2: Meu desafio será de ver como é a prática de uma sala de aula.
R3: Os desafios estão mais relacionados à minha própria organização pessoal.
R4: O famoso embate da teoria e prática.
R5: Desafio de ser a primeira vez de estar na RP.
R6: Desafio em relacionar o que aprendi na Universidade com a Escola.
R7: O desafio de conseguir ver a teoria e pôr em prática.
R8: Desafios é me organizar melhor para aprender tudo que tiver ao meu alcance.
R9: Adquirir prática em sala de aula, conhecimento entre teoria e prática.
R10: Espero sair da minha zona de conforto, espero aprender muito sobre o "chão da escola".
R11: O desafio será o chão da escola para fazer bem-feito.
R12: Acredito que será um desafio participar de um programa tão especial e significativo de maneira remota, com tantas limitações.
R13: Será a primeira vez que farei parte de um programa como este.
R14: Acredito que o desafio será a carga horária.
R15: Os desafios são entrar em sala de aula e aprender a lidar com o ambiente.
R16: Poder pôr em prática todo conhecimento que o curso de Pedagogia nos proporciona.
R17: Acredito que seja um desafio por ser a minha primeira experiência em sala.
R18: Organizar minha rotina e meu tempo.
R19: Conseguir consolidar as demandas que já possuo no meu dia a dia.
R20: O tempo, a conciliação do trabalho, a Residência e a Graduação.
R21: Será um desafio o chão da escola, mas cada desafio promove crescimento.
R22: Acho que o desafio é ter contato com uma atividade diferente e vivenciar o chão da escola, será bom e proveitoso para minha formação.
R23: Acredito que o grande desafio será o tempo e a pandemia, por ainda estar tudo remoto.
R24: O desafio em questão é o momento que passamos, acredito que esse período ficamos receosos de como tudo vai proceder, porque não estamos podendo visitar as escolas.
R25: Estou com muito receio de não dar conta de tudo, pois é minha primeira vez, primeiro contato na área.
R26: Um dos desafios será o de ser a primeira vez em sala de aula, tenho receios.
R27: Ensinar a alfabetização da criança deixa um pouco aflita, por ser algo tão importante.
R28: O desafio é unir a prática e a teoria.
R29: Dificuldade em me organizar na questão do tempo, por conta de inúmeros afazeres.
R30: Os desafios serão em sala de aula com as crianças, aprender a lidar com as diversidades presentes.
R31: Dificuldade quanto a questão de estar em grupo, tenho muita timidez.
R32: O desafio é o tempo, tenho medo de não dar conta.

R33: Acho que não vai ser fácil estar na escola.
R34: Acredito que meu maior desafio vai ser a questão de sair da zona de conforto, estar na realidade escolar.
R35: Conseguir aprender e absorver o máximo de conhecimento entre teoria e prática, esse é um desafio.
R36: Meu desafio é participar pela primeira vez, tenho vergonha, medo do novo.
R37: Trabalho em grupo. Compreender como cada pessoa enxerga, pois é minha primeira vez.
R38: Os desafios acredito que serão as intervenções de como trabalhar alfabetização nas turmas.
R39: O maior desafio é a pandemia e estas aulas remotas, está desmotivador.
R40: Meu desafio é o tempo pois visto que entrou a pandemia está difícil conciliar tudo.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### Parecer consubstanciado do CEP



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

**Pesquisador:** DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 39668420.1.0000.5231

**Instituição Proponente:** CECA - Programa de Mestrado em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.705.959

##### **Apresentação do Projeto:**

A presente proposta, de acordo com a pesquisadora, trata de uma emenda em que a mesma apresenta como justificativa a Seguinte: A justificativa da Emenda, é relacionado ao atual contexto de crise sanitária COVID-19. Não consegui coletar todos os dados e analisa-los.

##### **Objetivo da Pesquisa:**

Não se aplica

##### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Não se aplica

##### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Não se aplica

##### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

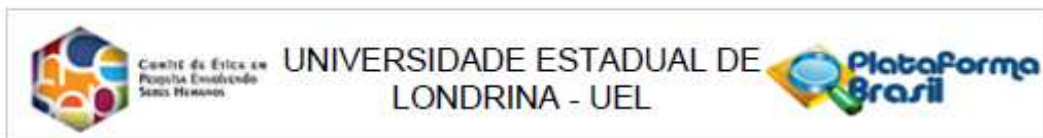
Não se aplica

##### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Embora não trate de uma emenda ao projeto, mas uma notificação, sugiro aprovação.

##### **Considerações Finais a critério do CEP:**

<b>Endereço:</b> LABESC - Sala 14	<b>CEP:</b> 86.057-970
<b>Bairro:</b> Campus Universitário	
<b>UF:</b> PR	<b>Município:</b> LONDRINA
<b>Telefone:</b> (43)3371-5455	<b>E-mail:</b> cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.705.959

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1749930_E1.pdf	06/05/2021 16:35:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_escola.doc	18/11/2020 17:05:45	DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA	Aceito
Outros	questionario_aplicacao.docx	18/11/2020 17:02:47	DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA	Aceito
Outros	declaracao_de_pesquisa_nao_iniciada.doc	18/11/2020 17:01:01	DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projedetalhado.docx	19/10/2020 14:20:34	DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	19/10/2020 13:42:38	DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 12 de Maio de 2021

Assinado por:  
Ana Lucia Ferreira da Silva  
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

**ANEXO B**  
Termo da escola envolvida



**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição  
Co-Participante**

Londrina, 18 de novembro de 2021

Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo  
Coordenadora do CEP/UEL  
Senhora Coordenadora

Declaramos que nós da Escola Municipal Santos Dumont estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “ Programa de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina: Uma Aproximação entre Universidade e Escola no contexto da alfabetização” sob a responsabilidade da Pesquisadora: Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira, nas nossas dependências por meio de uma aplicação de questionário online tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em março de 2021.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão referentes a participação dos professores da escola, na categoria dos anos iniciais, para responder ao questionário online por meio do google formulários. Bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Responsável pela Instituição  
**Nome: Patrícia Molina Gama dos Santos. Cargo: Pedagoga**

## ANEXO C

TCLE apresentada no *Google Forms* para cada participante envolvido



Programa de  
Pós-Graduação  
em Educação UEL

**Pesquisadora Responsável:** Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira

**Orientadora:** Adriana Regina de Jesus

**Programa de Pós-Graduação em Educação nível de Doutorado Em Educação  
Universidade Estadual de Londrina**

### QUESTIONÁRIO

Este questionário é parte de um material de coleta de dados para a pesquisa intitulada **“PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO”** a qual está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e à Linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas do núcleo Formação de Professores. Esta pesquisa tem como objetivo norteador: Compreender como é concebida e concretizada a aproximação entre Universidade e escola por meio do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, que tem como foco a formação docente e o processo de alfabetização na primeira infância, a fim de identificar quais fundamentos caracterizam essa experiência, que metodologias e estratégias são utilizadas para a aproximação entre Universidade e escola. Por questões éticas, não há necessidade de identificação. Os dados pessoais obtidos não serão revelados, garantindo assim o anonimato do/da respondente. A participação de todos é de fundamental importância para que a pesquisa obtenha dados reais.

**Por gentileza caro participante, ao continuar respondendo esta pesquisa, IREMOS CONSIDERAR QUE O MESMO CONCORDA COM OS TERMOS de Consentimento Livre e Esclarecido, CASO NÃO CONCORDE POR GENTILEZA NÃO RESPONDER.**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO”**, a ser realizada por meio de um questionário via google formulários. O objetivo da pesquisa é compreender como é concebida e concretizada a aproximação entre Universidade e Escola por meio do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina que tem como área prioritária o processo de alfabetização na primeira infância, a fim de identificar os pressupostos teóricos que nortearão as ações no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, bem como, da formação que será proporcionada aos preceptores e residentes no que se refere a sua atuação enquanto alfabetizador.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: **Em um primeiro momento precisamos da sua disponibilidade em concordar com este termo que está disponível no google formulário no início do questionário, ao responder as perguntas, consideramos que você concorda com os termos citados acima, caso não concorde, pedimos por favor que entre em contato com o pesquisador responsável, salientamos que se você não concorda com os termos, não deverá responder o questionário.**

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins dessa pesquisa e também para futuras pesquisas e artigos publicados (e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. O registro coletado por meio do formulário online, será guardado em uma pasta pelo pesquisador responsável de modo que esteja seguro e com total sigilo. Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são: O estudo poderá proporcionar um exercício de problematização e reflexão no que se refere à consolidação e realização da Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina, bem como sua contribuição para a aproximação de Escola e Universidade e no que se refere as

práticas da alfabetização no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Quanto aos riscos, faz-se necessário ressaltar que, toda pesquisa envolve riscos, podem ser mínimos como desconforto, irritabilidade, esgotamento do sujeito ao responder o questionário. Nesses casos a pesquisadora irá se responsabilizar em amparar o pesquisado e dar o apoio necessário. Para não haver riscos de perda dos dados, salvaremos em drives e arquivaremos esses dados em uma plataforma online, sobre essa informação, conforme a RESOLUÇÃO N. 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, é obrigação do pesquisador “f) manter os dados de pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa” (p.11).

Nesse viés, todos os dados que serão coletados nesta pesquisa ficarão armazenados sob a responsabilidade da pesquisadora, todos os envolvidos irão assinar um termo de consentimento antes da realização do projeto para garantir o anonimato, após o período de 5 anos, o material será picotado, e excluído, para seu descarte adequado. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: pesquisadora responsável: Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira, E-mail: ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário.

Londrina, 18 de novembro de 2020.

**Pesquisador Responsável: Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira**

Eu, (Email da pessoa e nome) _____ tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.
--