

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG

Daniele Simões Borges ¹
Renê de Abreu de Barros ²
Ana Luísa Feijó Cosme ³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender, na perspectiva das residentes, o significado do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação inicial dos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, as quais são bolsistas e não bolsistas no subprojeto transição escolar. O referido subprojeto, em andamento, integra o edital 24/2022 do PRP via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De caráter qualitativo esta pesquisa foi realizada com base na avaliação dos residentes das experiências no PRP acerca do 1º semestre de 2023. A produção dos dados foi realizada de perguntas discursivas propostas através do uso do *google forms*. A análise dos dados foi realizada pela Análise de Conteúdo pela qual emergiram três categorias. São elas: a) o Programa de Residência Pedagógica como uma oportunidade; b) As ações de planejamento e, c) o papel dos professores preceptores. Por fim, destacamos que as experiências vivenciadas no subprojeto transição escolar dentro do PRP se constituem como estratégias para a formação de professores mais integral e contextualizada, que prepara os licenciandos para o cotidiano da profissão docente.

Palavras-chave: Formação inicial, experiências, residência pedagógica, transição escolar.

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) desde seu lançamento em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC) uniu-se ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com uma proposta formativa para qualificar a formação inicial e continuada de professores no contexto brasileiro. Ambos os programas são realizados em parceria entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas da rede pública de ensino, sendo desenvolvido em regime de colaboração formal com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. O PIBID se dedica a pensar a iniciação à docência contemplando estudantes com até 50% do curso, por sua vez, o PRP com busca atender estudantes a partir de 50% até a finalização do curso. De acordo com as pesquisas de Gatti (2010) a formação de professores no Brasil é um tema complexo e controverso e são muitos desafios que precisam ser enfrentados, como a falta

¹ Professora orientadora no subprojeto transição escolar do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, daniele.uab@gmail.com;

² Professor preceptor no subprojeto transição escolar do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, rene.abreu.barros@gmail.com.

³ Professora preceptora do subprojeto transição escolar do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, anafeijocosme@gmail.com.

de professores qualificados, a falta de integração entre a teoria e a prática e a falta de financiamento. Nesse sentido, distante de ser uma solução, esses programas podem ser considerados medidas importantes na busca de uma formação de professores mais próxima da educação pública. Ou, ainda, segundo Gatti (2021) estes dois programas podem representar um laço formativo em prol da qualificação da formação de professores no Brasil.

Nessa perspectiva, importa explicar que, por terem caráter de programa, ambos são dependentes de editais públicos nacionais, ou seja, não é uma experiência unificada para todos os estudantes de licenciatura. Assim, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem papel central, pois é o órgão responsável por selecionar e financiar os projetos. Sendo assim, os estudantes de licenciatura que participam desses programas estão matriculados nas IES selecionadas e estes têm a oportunidade de conhecer as realidades das escolas públicas e de se comprometer com a melhoria da qualidade da educação escolar, da sua formação profissional e com a formação continuada de todos os professores da Educação Básica envolvidos. Assim como Gatti (2021) esclarece, propostas como PIBID e PRP são importantes para a melhoria da qualidade da formação de professores no Brasil, principalmente por proporem a integração entre a teoria e a prática. Contudo, carecem de avaliação e crítica constante.

Desse modo, com a intenção de dar centralidade ao Programa de Residência Pedagógica, importa destacar que a proposta central do PRP tem como objetivo promover a formação inicial de professores para a Educação Básica, a partir de uma abordagem interdisciplinar e articulada entre a teoria e a prática. Em suma, o programa tem sido uma opção significativa para a aproximação e imersão dos estudantes dos cursos de licenciatura na educação escolar, visto que a principal ação do programa é estar na escola, vivenciando a residência ao realizar a docência compartilhada com os professores da Educação Básica.

A residência é o motor no PRP. Nela os estudantes de licenciatura atuam em escolas públicas, sob a supervisão de professores regentes, chamados de professor preceptor. Nessa parceria, eles têm a oportunidade de desenvolver as competências docentes, ampliando o repertório pedagógico, social e cultural. Assim, é na residência em que os estudantes têm a oportunidade de ministrar aulas, desenvolver projetos pedagógicos e participar de atividades do fazer docente, compreendendo e vivenciando as rotinas e cotidiano escolares.

No contexto da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, o PRP tem se constituído como um espaço importante para qualificação da formação inicial e continuada. De acordo com a proposta submetida no edital 24/2022, a FURG, atualmente, conta com 5 subprojetos disciplinares. São eles: subprojeto matemática, biologia, educação física, português e

pedagogia. E 4 subprojetos interdisciplinares: ciências exatas e educação do campo, física e química, artes e geografia e espanhol e inglês. O principal objeto que conecta os subprojetos é o estreitamento da interface escola básica e Educação Superior e a valorização dos saberes da experiência na formação inicial de professores, ou seja, imersão e reflexão sobre as situações e as práticas nas e das escolas-campo em seus contextos.

O subprojeto da Pedagogia, foco deste artigo, tem como foco a transição escolar. A temática surge por uma indagação dos próprios estudantes expostas nas avaliações e reuniões que antecederam a construção da proposta para submissão ao edital. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é uma vivência que deve ser planejada pelos profissionais da escola, conduzido também pelas redes de ensino. O que vai fazer a diferença nesse processo é o planejamento de um trabalho articulado que busque conectar as ações entre propostas curriculares distintas, para que as crianças se sintam acolhidas e produtoras do seu próprio processo de transição. Sendo assim, após a realização de mais de 10 meses do subprojeto transição escolar, este texto tem como objetivo compreender, na perspectiva das residentes, o significado do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial dos estudantes do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, as quais são bolsistas e não bolsistas no subprojeto transição escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este tópico será organizado em dois momentos. Primeiro iremos apresentar a organização do subprojeto da Pedagogia transição escolar, bem como do que estamos defendendo dentro da proposta referida; na sequência traçaremos considerações sobre a interação com a escola na formação inicial e formação docente. A partir do PRP, por meio do estreitamento da relação universidade e escola, percebemos que os subprojetos em cada uma das licenciaturas envolvidas se constituem como um locus privilegiado para o desenvolvimento profissional docente. No subprojeto da Pedagogia: transição escolar, entre seus objetivos, tem destaque o de fortalecer o compromisso do futuro docente com o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Além disso, salientamos também o objetivo de compreender o processo transição escolar, a fim de respeitar as especificidades da infância, a partir das rodas de formação com os sujeitos educacionais da gestão, os professores preceptores e os residentes.

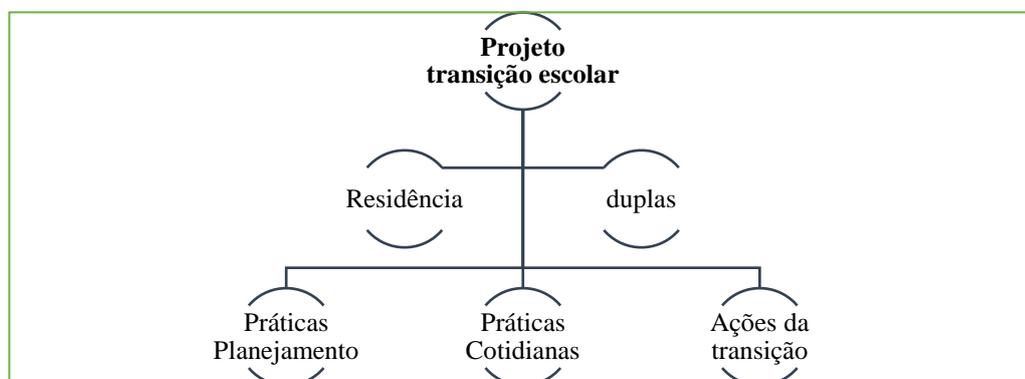
Com base na dimensão da transição escolar, o subprojeto pretende construir entendimentos com os professores das instituições escolares, os professores universitários e os

estudantes em formação sobre este processo. Assim, a premissa que sustenta o subprojeto está ancorada no entendimento que não há transição escolar sem estudo e planejamento. Ou seja, não se trata de uma atividade que irá acontecer na vida escolar do estudante na escola.

Nesse sentido, a formação vislumbrada neste subprojeto busca articulação entre as práticas pedagógicas, a pesquisa e a extensão na articulação de conhecimentos e saberes entre a universidade e as escolas. O foco das ações está no processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando fortalecer os esforços de melhoria do ensino da rede pública, bem como compreender este processo com o objetivo de respeitar as especificidades da infância “[...] respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, art. 11). Por transição, assumimos o entendimento de que se trata da necessária relação de continuidade entre as diferentes etapas da Educação Básica. A continuidade, por sua vez, oportuniza a ampliação do repertório científico e cultural respeitando as temporalidades e as vivências anteriores das crianças.

A partir desses princípios a organização das atividades do subprojeto está organizada seguindo a figura abaixo:

Figura 1: Organização do subprojeto da Pedagogia: transição escolar



Fonte: os autores

A residência nas escolas-campo está dividida em duas escolas de ensino fundamental, sendo elas: EMEF Dr. Rui Poester Peixoto e EMEF de Tempo Integral Prof. Valdir Castro em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. E uma escola da Educação Infantil, a EMEI Maria da Glória Pereira, com uma turma de nível II. A presença dos residentes nas escolas é semanal e proposta em duplas. No que diz respeito as práticas e ações, a proposta é de que:

- Práticas de planejamento: são as reuniões de planejamento pedagógico com o grupo de cada escola com o professor preceptor. Além dessas também acontecem as formações integradoras envolvendo os três contextos;

- Práticas cotidianas: são os planos de aula que se desdobram das práticas de planejamento. Cabe destacar que a residência não se limita apenas à transição escolar, mas também ao cotidiano.
- Práticas da transição: nesta são as ações específicas da transição escolar. Cada escola-campo elaborou um projeto para ser desenvolvido ao longo do ano letivo de 2023 com ações nesta temática.

A partir dessa organização, buscamos tornar visível a transição escolar no cotidiano das escolas, respeitando o protagonismo infantil, uma vez que não é exclusividade das práticas pedagógicas na Educação Infantil a ludicidade, as interações e as brincadeiras. Portanto, é necessário pensar a continuidade das experiências vivenciadas pelas crianças por meio de ações articuladas entre as duas etapas. Nesse sentido, o Ensino Fundamental de nove anos, lei nº 11.274/06, com o ingresso aos seis anos, prevê o espaço da brincadeira e das vivências significativas no começo da escolarização das crianças, evitando-se ações mecanizadas com caráter disciplinador.

Desse modo, a prática pedagógica nos anos iniciais, dentre as suas especificidades, precisa traduzir no planejamento ações para desenvolver as habilidades e as competências por meio do brincar, do prazer, do emocionar e da diversão. Conforme explica Kramer (2007, p. 810) “embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação”. Evitar a cisão entre as etapas é primordial e isso precisa ser promovido com parceria entre as duas etapas. O olhar sensível para as produções infantis permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas. Ainda segundo Kramer (2007), não podemos deixar de considerar que a transição escolar é um momento de grandes mudanças para a criança. Ela deixa a Educação Infantil, na qual estava em um ambiente mais informal e lúdico, e passa para o ensino fundamental, em que as exigências são maiores.

Por isso, planejar a transição enquanto um processo é primordial. Planejar para adaptar a rotina da criança em um novo ambiente, com novos professores, novos colegas e novas regras. Planejar para acolher o cotidiano novo com uma jornada de atividades mais intensas e com novas exigências. Planejar para ouvir, para conhecer as expectativas das crianças, para que não seja uma ruptura da sua história com a Educação Infantil, mas, sobretudo, uma vivência respeitosa num primeiro ano de transições. Sendo assim, o subprojeto transição escolar se estabelece na valorização do papel da escola na formação dos licenciandos, integrando as ações e dando suporte aos profissionais sobre o processo de transição. Afetando, desse modo, a formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, é que acreditamos na

formação docente enquanto um processo contínuo que se inicia na formação inicial e se estende por toda a vida profissional do professor (MARCELO GARCIA, 2015). A residência pedagógica vem integrando a formação inicial e a formação continuada qualificando a formação docente. O conhecimento da realidade educacional permite que os residentes, como futuros professores, construam conhecimentos e desenvolvam as habilidades necessárias para o exercício da profissão docente. Ainda de acordo com Marcelo Garcia (2015), o desenvolvimento profissional envolve a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes, que permitem ao professor melhorar sua prática pedagógica, e os professores que se desenvolvem profissionalmente são capazes de atender às necessidades de seus estudantes e de promover a aprendizagem.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de base qualitativa que busca por meio da compreensão concentrar seus esforços na percepção dos significados e experiências de um determinado contexto e/ou sujeitos. Segundo Demo (2011) ao desenvolver uma pesquisa qualitativa o pesquisador tem maiores condições de entender e interpretar o mundo ao nosso redor, pois por meio das suas ferramentas metodológicas ela nos ajudar a compreender os significados e experiências humanas, bem como os processos sociais e as culturas. A partir dessas concepções, esta pesquisa foi organizada em dois momentos: Primeiro se utilizou do banco de dados já existente do subprojeto da pedagogia. Neste optamos como material de análise a avaliação dos residentes das experiências no PRP acerca do 1º semestre de 2023. Esta avaliação foi composta de 5 perguntas discursivas organizadas através do uso do *google forms* que foi realizado no decorrer do mês de julho e agosto de 2023. Participaram desta avaliação 16 residentes do subprojeto da pedagogia, sendo 15 bolsistas remunerados e um bolsista voluntário.

A análise dos dados foi realizada pela Análise de Conteúdo, uma vez que permite a identificação e a interpretação de padrões de significado do texto em análise. A análise de conteúdo foi organizada seguindo os princípios da Bardin (2011), a seguir: pré-análise: nesta etapa, as questões foram organizadas num formato de texto sendo analisados para identificar recorrências e temas; codificação: a codificação é a etapa em que os dados são categorizados de acordo com os padrões, recorrências, destaques e temas identificados na etapa anterior; a análise: a partir dessa etapa os dados foram interpretados e significados foram extraídos. Também procedemos com a categorização do material. A partir dessa etapa chegamos a construção de 3 categorias de análise: a) **o Programa de Residência Pedagógica como uma**

oportunidade; b) As ações de planejamento e, c) o papel dos professores preceptores. Assim sendo, a interpretação e compreensão dessas categorias será realizada no tópico seguinte por meio da análise e discussão dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As residentes entendem que estar como participante no PRP é uma oportunidade que está diferenciando o percurso formativo na licenciatura. Logo, na primeira categoria nomeada o Programa de Residência Pedagógica como oportunidade serão refletidos e apresentados quais são as visões das bolsistas. Um dos principais destaques sobre o que elas entendem a respeito de oportunidade é a possibilidade de desenvolver, em contextos escolares, os conhecimentos teóricos adquiridos na sua formação inicial. Para as residentes, o PRP tem sido compreendido – enquanto uma prática – dentro de um projeto que permite vivenciar o planejamento, a avaliação e o cotidiano da escola de forma concreta, conforme expressam as entrevistadas E1 “*oportunidade de vivenciar momentos construtivos para minha formação, pela docência compartilhada e pelos aprendizados em relação a elaboração de planejamentos*”, E6 “*Para ter noção de como funciona na prática*” e E16 “[...] *ter um maior conhecimento sobre o ambiente escolar*”.

Podemos salientar que as ações de planejar e de avaliar são conhecimentos necessários e exigem, na condução do subprojeto, habilidades práticas que, por sua vez, fundamentam a profissão docente e estão sendo realizadas e experienciadas pelas residentes. Por isso, a valorização da dimensão da prática a partir do PRP, posto que o conhecimento prático é adquirido por meio da experiência e da reflexão sobre a prática. De acordo com Libâneo (2004, p. 138), “Não se trata de voltar ao tecnicismo, mas de associar de modo mais efetivo o modo de fazer e o princípio teórico-científico que lhe dá suporte”. Sendo assim, a partir das reflexões de Libâneo (2004), compreendemos que a aprendizagem por experiência, teórico e prática no contexto do PRP, é um processo ativo, no qual o sujeito interage com o meio ambiente e com outras pessoas. Por isso, é um processo que envolve a reflexão e a construção de novos conhecimentos, ou seja, podemos constatar que o PRP é uma experiência que significa e é reconhecida pelas residentes. Assim expressa E6 “[...] *a Residência Pedagógica proporciona experiências pelo cotidiano das crianças, imersão no universo da escola e contribui para que a partir disso a minha formação como pedagoga aconteça de maneira mais ‘completa’*”.

Outro destaque é que o PRP permite que as residentes reflitam sobre sua prática pedagógica, a fim de identificar seus pontos fortes e fracos e melhorar sua atuação docente.

Assim, a análise das respostas das residentes demonstra que os motivos para a escolha da residência pedagógica são variados, mas todos eles estão relacionados à melhoria da formação docente, com a expectativa de ser um professor mais qualificado em sala de aula.

Sobre estar num subprojeto que tem como proposta a transição escolar, as residentes ressaltaram que isso modificou a forma como elas compreendiam esse processo. Conforme a residente: *“entendi o que era a transição escolar e a sua importância no processo de escolarização, aprendi a respeitar as infâncias e o tempo de aprendizagem de cada sujeito”* (E1). A transição escolar é um momento de grande importância na vida das crianças, dos sujeitos envolvidos com ela nesse período, pois marca o início de uma nova fase de aprendizagem e desenvolvimento. É um momento de mudanças, tanto para as crianças quanto para suas famílias. Nesse sentido, o PRP é citado, mais uma vez, como uma oportunidade em que as residentes têm a oportunidade de planejar e acompanhar o processo de transição de crianças da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a residente E2 *“durante o curso não falamos em transição escolar e é um assunto importante e que deve ser debatido, as crianças que saem da educação infantil continuam sendo crianças no Ensino fundamental e é importante entender isso. A fala da residente citada ilustra a valorização da transição escolar pelas residentes. Ela afirma ter aprendido a entender o que é a transição escolar e sua importância no processo de escolarização das crianças. Também é destacado sobre aprender a respeitar as infâncias e o tempo de aprendizagem de cada sujeito, principalmente pelas residentes atuantes nas turmas de 1º ano: “Aprender a mesclar o lúdico e a alfabetização em um planejamento com certeza foi meu maior aprendizado. Assim como, desenvolver um olhar atento as situações e realidades que permeiam cada estudante dentro de uma sala de aula”* (E3). Ao valorizar a transição escolar, as residentes demonstram que estão comprometidos com a formação de professores que possam contribuir para o respeito aos diferentes pontos de vista, para uma educação inclusiva e democrática que visa respeitar as infâncias e o tempo de aprendizagem de cada sujeito.

A segunda categoria com bastante ênfase entre as respostas das residentes sobre as oportunidades no PRP é a de aprender a fazer e experienciar o planejamento. Nessa perspectiva, na categoria ações de planejamento, as residentes argumentaram sobre o planejamento integrado e reconheceram que esta é uma atividade importante para a formação docente, sendo um diferencial para os estudantes que integram o PRP. As residentes destacam a importância do planejamento para a organização do trabalho, para a reflexão sobre a prática pedagógica e para o desenvolvimento da autonomia profissional: *“As ações de planejamento integrado são muito importantes. Nas nossas reuniões, todas, residentes e professora, propõem suas ideias,*

conversamos bastante sobre o que percebemos que é do interesse deles para aquele momento e organizamos aquilo que parece mais coerente para realizarmos com as crianças” (E15).

Como podemos observar no extrato acima, o planejamento integrado, por ser uma atividade colaborativa e participativa, proporciona a oportunidade de adquirir conhecimentos e habilidades práticas, além de desenvolver a reflexão sobre a prática pedagógica. A maioria das residentes avalia o planejamento integrado como uma atividade organizada e produtiva, na qual todos têm espaço para contribuir. Isso indica que o planejamento integrado é um processo democrático e participativo, que permite o desenvolvimento de habilidades necessárias à docência. Assim como Silva (2018) destaca, o planejamento integrado é essencial para a formação docente, pois permite que os futuros professores conheçam as diferentes perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem, e construam um planejamento que atenda às necessidades dos alunos e da escola. Segundo a residente E10

Esse movimento de sentar-se junto aos colegas para pensar, buscar estratégias para o desenvolvimento de trabalho coerente e que atenda às necessidades da turma é uma aprendizagem constante. Ainda, fazer parte da construção dos planejamentos faz com que os residentes estimulem a criação autonomia para planejar e mais legal ainda e ver esse planejamento acontecendo no espaço escolar.

Podemos considerar que o planejamento integrado é uma atividade essencial no PRP e marca nas trajetórias das residentes. É uma ação produtiva, permitindo a participação de todos os envolvidos. O mediador dessas ações é o professor preceptor que, a partir das suas práticas, envolve as estudantes na realidade do cotidiano da escola, ensinando e aprendendo na conexão dos distintos saberes. Nessas análises também podemos observar que algumas residentes apontam desafios para a realização do planejamento integrado, como, por exemplo, a falta de tempo e de assiduidade. Salientamos que a maioria das residentes desenvolve outra função remunerada junto ao PRP, ou seja, para esse grupo a organização dos tempos para participação do subprojeto pode ser desafiadora, afetando inclusive sua assiduidade. Apesar desses obstáculos, no processo de autoavaliação, as residentes reconhecem a importância do planejamento e estão comprometidas em superá-los. Destacam nesse ponto a participação e colaboração dos professores preceptores que afetivamente apontam caminhos e orientam aspectos a melhorar. Por isso, compreendemos que os processos de avaliação do subprojeto são importantes, pois nesse momento, elas conseguiram identificar aspectos que podem ser aperfeiçoados em sua participação no PRP.

A terceira categoria que trata sobre o papel dos professores preceptores transversaliza as anteriores, pois o professor preceptor desempenha um papel fundamental no PRP. Conforme os relatos, além de orientar e acompanhar as residentes no processo de formação, os professores

preceptores fornecem apoio pedagógico, profissional e pessoal. Esse vínculo é destacado pelas residentes, conforme trecho que segue: *“Aprendi com a nossa professora preceptora que a aula precisa ser replanejada quando percebemos que o interesse das crianças está indo em outra direção”* (E15). A expressão ‘aprendi com’ revela que “O professor preceptor é um modelo para o residente, fornecendo-lhe um exemplo de como ensinar e como se relacionar com os alunos” (CORREIA E MARQUES, 2020, p. 118). Conforme as palavras das residentes *“nossa professora preceptora acolhe nossas ideias, conversamos sobre as propostas e elaboramos em conjunto”* (E16). Desse modo, o professor preceptor é responsável por orientar as residentes no planejamento integrado, compartilhar com o residente sua sala de aula e atividades, fornecendo feedback e sugestões, participar das reuniões de formação e de avaliação com as residentes e demais profissionais dentro do PRP.

Esse conjunto de atividades auxiliam os residentes a desenvolverem as competências necessárias para o exercício da profissão, como, por exemplo, as competências pedagógicas (planejamento, execução e avaliação de aulas); competências profissionais (gestão de sala de aula, relacionamento com alunos e colegas) e as competências pessoais (autoconhecimento, resiliência e autoconfiança) (BRASIL, 2020). Isto posto, podemos compreender que a atuação do professor preceptor contribui para o desenvolvimento do residente como profissional docente, preparando-o para o exercício da profissão. Assim, o professor preceptor é reconhecido e fundamental no PRP fornecendo apoio pedagógico, profissional e pessoal (CORREIA E MARQUES, 2020).

Outro destaque com relação ao papel do professor preceptor é sobre as partilhas, entre os saberes da escola e os saberes da universidade. Nestas trocas, os residentes alegam compartilhar seus conhecimentos e experiências com os preceptores, que, por sua vez, podem compartilhar seus conhecimentos e experiências. Segundo o relato *“partilhar e contribuir com o professor preceptor o que aprendemos durante o curso”* (E2). Isso permite que tanto residentes e professores preceptores aprendam e cresçam juntos. Além disso, entendemos que estas partilhas podem ajudar a construir relacionamentos entre residentes e preceptores. Esses relacionamentos são importantes, pois fornecem orientação e segurança às residentes e fortalecem o comprometimento com o trabalho desenvolvido no subprojeto.

Também importa ressaltar a avaliação dos residentes sobre a escola-campo. Em algumas escolas elas apontam que não veem um engajamento da gestão com o PRP, ou seja, observam que a interação fica mais restrita a sala de aula e ao professor preceptor. Conforme expressa a residente: *“Entendo que estão muito distantes. O projeto fica limitado ao professor preceptor, sendo que a escola (gestão/direção) não participam do processo”* (E6).

Compreendemos que a articulação entre os diferentes sujeitos envolvidos na residência pedagógica é essencial. No entanto, como apontam as avaliações dos residentes da escola-campo, nem sempre isso acontece na prática, o que pode limitar a interação dos residentes com a escola e com o contexto escolar. Esse tópico foi colocado como um desafio a ser superado nas ações do subprojeto no semestre 2/2023.

Com base na análise das respostas, é possível indicar que o Programa de Residência Pedagógica precisa continuar a ser desenvolvido e, sobretudo, ampliado para atender e qualificar os percursos formativos dos licenciandos em todas as regiões do país, fortalecendo uma formação inicial implicada no contexto da Educação Básica, valorizando e dando legitimidade a escola como potente elo formador juntamente com as universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos apresentar a proposta do subprojeto transição escolar e para análise buscamos compreender na perspectiva das residentes o significado do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial dos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Ao longo do texto apontamos que a residência pedagógica oportuniza aos estudantes uma formação teórica e prática que os qualifica para a profissão docente. A dimensão prática nutre a dimensão teórica a partir do entrelaçamento da escola com a universidade e, nesse processo de formação, os sujeitos envolvidos estão aprendendo e desenvolvendo novas habilidades para ensinar e educar os alunos da rede básica de ensino.

Consideramos que o PRP oportuniza uma aprendizagem da docência por meio da experiência mediada pela reflexão sobre o que se vive no cotidiano escolar. Mas, como reforça Libâneo (2004), a reflexão da prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessários estratégias, procedimentos, formas de fazer as coisas, bem como conhecimentos teóricos sólidos, que ajudem a fazer melhor o trabalho e melhorar a capacidade de pensar sobre o que e como mudar, entre outros aspectos. Por isso, que ao vivenciar a prática pedagógica, as residentes destacam a interação e integração entre os saberes acadêmicos e do cotidiano escolar, fazendo disso uma oportunidade diferenciada no seu percurso formativo.

Constatamos que, a partir do subprojeto transição escolar, as residentes refletem sobre as atividades educacionais do seu cotidiano, utilizando estratégias pensadas por meio das reuniões de formação e de planejamento integrado, as quais permitem propor novos arranjos para continuar o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Os resultados da pesquisa

indicam que as residentes valorizam a oportunidade de vivenciar a prática docente, sob a orientação de professores preceptores. Elas também destacam a importância da articulação entre a universidade e a escola, permitindo uma visão crítica da realidade educacional. No entanto, a pesquisa também apontou algumas provocações, como a falta de engajamento da gestão escolar e a necessidade de maior articulação entre os diferentes sujeitos envolvidos. Apesar desses desafios, as experiências vivenciadas no subprojeto transição escolar dentro do Programa de Residência Pedagógica se constituem como estratégias para a formação de professores mais integral e contextualizada, preparando os licenciandos para o cotidiano da profissão docente.

AGRADECIMENTOS

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (**BNC-Formação**). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

CORRÊA, B. R.; MARQUES, R. V. O papel do preceptor na formação de residentes. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 187–202, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v13i25.390. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/390>. Acesso em: 24 ago. 2023.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO GARCÍA, C. **Desenvolvimento profissional de professores: como se aprende a ensinar**. São Paulo: Cortez, 2015.

GATTI, B. Formação De Professores No Brasil: Políticas E Programas. **Revista Paradigma**, Vol. Xlii, Nro. Extra2: Políticas, programas e práticas, p. 01-07, 2021.

KRAMER, S. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, 12(36), 591-604, 2007.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.