

## AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA

Eduardo de Lima Santos da Silva<sup>1</sup>

Hugo Norberto Krug<sup>2</sup>

Marília de Rosso Krug<sup>3</sup>

Sirlei de Lurdes Lauxen<sup>4</sup>

**RESUMO:** Este artigo trata da experiência desenvolvida na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), localizada no estado do Rio Grande do Sul, a partir da concepção do Programa de Residência Pedagógica (PRP) nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Participaram deste estudo de caso 20 acadêmicos integrantes do PRP, dos 24 residentes do programa. A coleta das informações foi realizada por meio de questionários e análise documental. As informações foram interpretadas por meio da análise de conteúdo. No ambiente escolar, os residentes salientaram que a maior contribuição do programa foi conhecer a rotina e aprender a respeitar as individualidades dos alunos e dos professores, dentro do contexto escolar, o que proporcionou índices melhores de aprendizagem. De acordo com os residentes, o programa foi muito importante, pois lhes proporcionou a oportunidade de conhecer a realidade da escola, a aprendizagem de novas metodologias de aula, o que contribuiu, significativamente, para a formação de suas identidades docentes.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica. Educação Física. Pedagogia.

### THE CONTRIBUTIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM IN THE INITIAL TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION AND PEDAGOGY

**ABSTRACT:** This article deals with the experience developed at the University of Cruz Alta (UNICRUZ) located in the state of Rio Grande do Sul from the conception of the Pedagogical Residency Program (PRP) in Physical Education and Pedagogy Courses. Participated in this case study, 20 academic members of the PRP, of the 24 residents of the program. Information was collected through questionnaires and document analysis. The information was interpreted through content analysis. In the school environment, the residents stressed that the greatest contribution of the program was, knowing the routine and learning to respect the individualities of students and teachers, within the school context, which provided better rates of learning. According to the residents, the program was very important because it provides them with the opportunity to get to know the reality of the school, the learning of new classroom methodologies, which contributed significantly to the formation of their teaching identities.

**Keywords:** Pedagogical Residence. Education Physics. Pedagogia.

---

<sup>1</sup> Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Bolsista do Programa Residência Pedagógica da UNICRUZ. edulima56@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). hnkrug@bol.com.br.

<sup>3</sup> Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM); Professora do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) – PPGAIS/UNICRUZ/UNIJUÍ. mkrug@unicruz.edu.br.

<sup>4</sup> Doutora em Educação (UFRGS); Professora do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Sociedade Contemporânea (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). slauxen@unicruz.edu.br.

## INTRODUÇÃO

As exigências contemporâneas à docência, juntamente com o baixo prestígio que esta profissão enfrenta, e, conseqüentemente, a perda de *status* social demonstrado pela sua baixa procura, interferem na escolha pela profissão docente. Salários e planos de carreiras pouco atraentes interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor. Em dias recentes, enfrentamos vários problemas, dentre eles: a falta de conhecimento dos contextos escolares; a pouca formação pedagógica dos professores formadores; o não acompanhamento da prática pedagógica dos licenciados, que sentem dificuldade de relacionar teoria e prática no cotidiano escolar (GATTI; BARRETO, 2010).

Neste sentido, o governo federal tem investido em políticas públicas para formação de professores. Segundo Cruz (2018), estas políticas têm proporcionado ao licenciado oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Assim, no caso deste estudo, focamos nosso interesse investigativo para o Programa Residência Pedagógica (PRP), lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em março de 2018.

O PRP prevê bolsas para estudantes de Licenciatura que, orientados por coordenadores universitários juntamente com os professores da Educação Básica, realizam projetos com o intuito de aproximar o futuro professor com o contexto da rede pública de ensino. Com este Programa, busca-se estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica, estabelecendo projetos de cooperação que melhorem a qualidade do ensino, elevem a qualidade das ações pedagógicas voltadas à formação de professores e fomentem as práticas docentes e experiências (BRASIL, 2018).

Considerando a importância dos projetos de políticas de formação de professores, a Universidade de Cruz Alta participou do primeiro edital do PRP, lançado em 2018, tendo um único subprojeto interdisciplinar “Residência Pedagógica: articulação teórico/prática na (re)construção dos saberes discentes no exercício profissional na Educação Básica”, envolvendo licenciandos dos cursos de Educação Física e Pedagogia, tendo como objetivo promover a qualificação dos estudantes residentes por meio da imersão no contexto escolar e da formação teórico/prática necessária ao exercício crítico e reflexivo da profissão na construção da identidade docente (LAUXEN; ANTUNES; CÉZAR, 2018).

A prática reflexiva como orientação fundamental para a formação continuada de professores vem sendo pesquisada e estudada por diferentes estudiosos. A reflexão sobre a ação é a reflexão desencadeada após a realização da ação pedagógica, sobre essa ação e o

conhecimento implícito nessa ação. Sendo assim, a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mas que ele possa saber explicar, de forma consciente, a sua prática e as decisões tomadas sobre ela, e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno (FREIRE, 2002).

As necessidades de transformações filosóficas e pedagógicas que venham atender às expectativas da cultura pós-moderna podem ser representadas, no Brasil, pela revolução educacional desencadeada oficialmente com a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a Educação Superior tem como finalidades principais, formar indivíduos aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Assim, os profissionais formados a partir das propostas das diretrizes curriculares serão “mais críticos, reflexivos, dinâmicos, ativos, adaptáveis às demandas do mercado de trabalho, aptos a aprender a aprender, a assumir os direitos de liberdade” (PERROUND, 2010 p. 229), enfim, atender às tendências do mundo globalizado, bem como às necessidades de desenvolvimento do país.

Desta forma, e considerando que o PRP/UNICRUZ (Articulação teórico/prática na (re)construção dos saberes discentes no exercício profissional da Educação Básica) tem como meta principal a formação teórico/prática necessária ao exercício crítico e reflexivo da profissão na construção da identidade docente, justificamos este estudo, que tem como objetivo analisar as contribuições do PRP na formação inicial dos licenciandos em Educação Física e Pedagogia, bolsistas de uma Universidade Comunitária do Estado do Rio Grande do Sul.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Participaram deste estudo, qualitativo do tipo estudo de caso, 20 acadêmicos dos cursos de Educação Física e Pedagogia, bolsistas do PRP que, voluntariamente, aceitaram participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como instrumento de pesquisa foi utilizado um questionário versando sobre as seguintes informações: caracterização dos bolsistas; organização do programa; ações desenvolvidas; aprendizagens proporcionadas; pontos positivos e a melhorar.

Os dados obtidos pela aplicação do questionário foram interpretados a partir da análise de conteúdo, considerando suas três etapas: a pré-análise, em que foi realizada a organização e a seleção do material para construção dos indicadores; a exploração do material, onde foi realizada a leitura do material, codificação e escolhas das categorias; e a análise, onde ocorreu

a descrição e a análise dos dados. O tipo de análise de conteúdo utilizada foi a qualitativa, por meio da exploração das temáticas, buscando informações emergentes, sendo estas interpretadas e baseadas em quantidades de referências e na intensidade do fenômeno (BARDIN, 2011).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Dos 24 bolsistas do PRP, participaram do estudo 20, sendo 16 do Curso de Pedagogia e 4 do curso de Educação Física. A média de idade variou entre os dois grupos. Os bolsistas do curso de Pedagogia apresentaram uma média de idade superior ( $37,5 \pm 11,16$  anos) em relação aos do Curso de Educação Física ( $24,2 \pm 1,48$  anos), tendo um maior percentual de homens (60%) em relação às mulheres (40%) no curso de Educação Física. Já no curso de Pedagogia, predominou o sexo feminino. Todos os bolsistas já tinham, em algum momento, tido experiência no ensino básico, sendo que a maioria dos participantes tinham experiência no Ensino Fundamental (80% e 100% respectivamente).

O PRP da UNICRUZ teve início em agosto de 2018 e término em janeiro de 2020. Ele possuía em sua coordenação somente um docente que assumiu funções de Coordenador Institucional e Coordenador de Área. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2018), a função do coordenador institucional e de área era orientar e estabelecer metas de trabalho aos residentes.

Para participar do projeto foram selecionadas três escolas da rede pública de ensino, sendo duas escolas da rede estadual e uma da rede municipal. As escolas foram selecionadas considerando, principalmente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB (BRASIL, 2017). Assim, foram selecionadas e caracterizadas ao longo do estudo como A, B e C: a Escola A com IDEB = 5,5; a Escola B com IDEB = 4,6; e a Escola C com IDEB = 4,7. Em cada uma das escolas foi selecionado, a partir de edital, um professor, denominado de preceptor, para atuar como supervisor dos bolsistas, que tinha como função acompanhar o aluno residente na escola de atuação (BRASIL, 2017).

Ocorreram, até a data de aplicação do questionário (setembro de 2019), 30 reuniões de planejamento, realizadas na UNICRUZ campus, uma vez por semana, durante 1h30min. Nestas reuniões, os bolsistas planejavam as ações a serem desenvolvidas na escola, organizavam e/ou confeccionavam materiais didáticos.

Os encontros na escola ocorriam uma vez por semana, durante quatro horas. Os bolsistas foram organizados em duplas, sendo sempre observada a organização interdisciplinar, ou seja, um acadêmico da Pedagogia fazendo dupla com um acadêmico do curso de Educação

Física. Todas as ações desenvolvidas nas escolas deveriam ser realizadas na presença do professor titular da turma. Todas as ações do PRP ocorreram com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano).

A formação de duplas interdisciplinares se deu considerando, principalmente, que a interdisciplinaridade pode integrar-se em outras áreas específicas, com o propósito de promover uma interação entre o aluno, professor e cotidiano. A origem da interdisciplinaridade está nas transformações dos modos de produzir ciência e de perceber a realidade, e, igualmente, no desenvolvimento dos aspectos políticos, “mas sem dúvida, entre as causas principais, da origem da interdisciplinaridade, estão a rigidez, a artificialidade e a falsa autonomia das disciplinas, as quais não permitem acompanhar as mudanças no processo pedagógico e a produção de conhecimentos novos” (PAVIANI, 2008. p. 14).

Aconteceu a presença de um professor titular da escola durante o desenvolvimento das ações dos residentes, pois uma das características de uma profissão é a contribuição dos profissionais para a formação das futuras gerações de docentes. Aqui, devemos assinalar que a contribuição dos professores para o desenvolvimento das futuras gerações é considerada como uma de suas responsabilidades sociais. Já o olhar do professor-supervisor é o daquele que tem uma dupla função formativa, uma vinculada ao aluno da escola básica e outra ao residente de iniciação à docência (licenciando), ocorrendo ambas no jogo dinâmico da sala de aula da escola básica; posicionado entre os alunos que desejam aprender (alunos da escola básica) e os alunos que desejam ensinar (acadêmicos da universidade), mantendo com o último, o lugar de quem ‘ensina a ensinar’ (MARCELO, 2007).

Quando se questionou os bolsistas em relação às ações de formação desenvolvidas durante a vigência do PRP, foram citadas duas formas de formação: os grupos de estudo e oficina de projetos e as ações de planejamento/organização das aulas. O planejamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e a eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro (LEAL, 2005). Segundo Garcia (2003), o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir.

O Ensino Superior tem características muito próprias porque objetiva a formação do cidadão, do profissional, do sujeito enquanto pessoa, enfim, de uma formação que o habilite ao trabalho e à vida. Mas, o que significa o planejamento de ensino? Por que o professor deve planejar? Quais os procedimentos, os instrumentos, as técnicas, os métodos, os recursos e as finalidades pedagógicas do planejamento de ensino? Antes de desenvolver algumas destas

questões, é imprescindível dizer que existem diferentes abordagens sobre o assunto. Tais abordagens se diferenciam pela forma como tratam a temática. Assim considerado, arrisca-se afirmar que o planejamento do ensino significa, sobretudo, pensar a ação docente refletindo sobre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e do professor. O que diferencia é o tratamento que cada abordagem explica o processo a partir de vários fatores: o político, o técnico, o social, o cultural e o educacional (MOREIRA, 2005).

O professor deve refletir didaticamente sobre sua prática, pensar no cotidiano sobre o saber fazer em sala de aula, para não escorregar na mesmice metodológica de utilização dos mesmos recursos e das invariáveis técnicas de ensino. É importante que o professor estude sobre essa temática, uma vez que há uma diversidade metodológica que pode ser trabalhada em sala de aula e/ou numa situação didático-pedagógica (LUCKESI, 2018).

Quanto aos reflexos do PRP/UNICRUZ nas escolas parceiras relatamos o que segue.

Na Escola A, ocorreram atividades, tais como: construção do espaço ludo pedagógico, confecção de materiais pedagógicos, acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e ações que favoreceram o desenvolvimento do respeito e participação. A construção do espaço ludo-pedagógico foi desenvolvida com a ajuda dos bolsistas, professores e alunos, um espaço destinado para que a aprendizagem dos alunos se desse por meio de materiais concretos, facilitando-a. Os materiais pedagógicos foram construídos através de materiais reciclados. Também foram desenvolvidos os projetos como a releitura das obras de Érico Veríssimo e o consumo consciente.

Na Escola B, a proposta foi trabalhar com projetos de ensino, sendo proposto o projeto ‘Construindo possibilidades a partir da intervenção através de jogos pedagógicos e atividades motoras no processo de aprendizagem’. O projeto foi definido a partir das observações que os alunos residentes realizaram nas turmas da escola, onde foi possível constatar distintas dificuldades de aprendizagem. Assim, a proposta de desenvolver jogos pedagógicos e atividades motoras veio a corroborar na aquisição de habilidades necessárias para a alfabetização e letramento e o raciocínio lógico pedagógico, possibilitando aos educandos jogos e brincadeiras, experiências motoras, cognitivas e afetivas, a fim de contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Borba (2007, p. 41), “a brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças”. A brincadeira e o jogo são fenômenos culturais, que, por sua vez, se constituem de um conjunto de conhecimentos, sentidos e significados construídos pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem.

Por meio dos jogos, a criança faz uso da imaginação, como por exemplo: saltar um rio largo, atravessar uma ponte estreita, repartir a comida feita. São atividades que materializam, na prática, a fantasia imaginada, e que retornarão depois da prática em forma de ação interiorizada, produzindo e modificando conceitos, incorporando-se às estruturas de pensamento. Ou seja, no brincar simbólico a ação vai e vem incessantemente, da ação ao pensamento, modificando-se em cada trajeto, até que as representações do indivíduo possam se expressar de forma cada vez mais compreensível no universo social. A prática social não interrompe, contudo, esse jogo de idas e vindas da ação e da representação, pelo contrário, sofisticada cada vez mais as representações que o sujeito faz do mundo (GENTILE, 2005).

Na Escola C, foram desenvolvidos projetos com eixo central em jogos e brincadeiras no processo de alfabetização dos alunos, buscando desenvolver um processo de aprendizagem prazeroso através de atividades lúdicas. Foram desenvolvidos materiais e espaços dentro da escola com a ajuda dos alunos. Também foi desenvolvida a construção de um painel, dentro da escola, com fotos dos alunos e familiares, pensando sempre na ideia de que escola é um ambiente acolhedor. A prática pedagógica por meio do desenvolvimento de projetos é uma forma de conceber educação que envolve o aluno, o professor, os recursos disponíveis, inclusive as novas tecnologias, e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente, denominado ambiente de aprendizagem. Esse ambiente é criado para promover a interação entre todos os seus elementos, propiciar o desenvolvimento da autonomia do aluno e a construção de conhecimentos de distintas áreas do saber, por meio da busca de informações significativas para a compreensão, representação e resolução de uma situação-problema (VYGOTSKY, 2010).

A aprendizagem por projetos ocorre por meio da interação e articulação entre conhecimentos de distintas áreas, conexões essas que se estabelecem a partir dos conhecimentos cotidianos dos alunos, cujas expectativas, desejos e interesses são mobilizados na construção do processo de ensino-aprendizagem. Os conhecimentos cotidianos emergem como um todo unitário da própria situação em estudo, portanto, sem fragmentação disciplinar, e são direcionados por uma motivação intrínseca. Trabalhar com projetos significa lidar com soluções provisórias, variáveis e conteúdos não identificáveis a priori e emergentes no processo. Tudo isso se distingue de conjecturas pela intencionalidade explicitada em um plano que, inicialmente, é um esboço ou design caracterizado pela plasticidade, flexibilidade e abertura ao imprevisível, sendo continuamente revisto, refletido e reelaborado durante a execução (FREIRE, 2002). O ensino baseado em projetos proporciona uma possibilidade de uma aprendizagem pluralista e permite articulações diferenciadas de cada aluno envolvido no processo. Ao construir projetos, o professor pode optar por um ensino que tem como abordagem

uma discussão coletiva reflexiva que oportuniza aos alunos a convivência com diversidade de opiniões que são ricas e significativas no processo de ensino-aprendizagem (CASTRO, 2008).

Conforme Dinello (2004), por meio de atividades lúdicas as crianças manifestam, com evidência, uma aprendizagem de habilidades, transformam sua agressividade em outras relações criativas, crescem em imaginação e se socializam, melhorando o vocabulário e se tornando independentes. O desenvolvimento de atividades lúdicas, como o jogo, para Veiga Neto (2001), é de vital importância para a criança, tornando-a um ser independente, capaz de se auto expressar, realizando experiências e descobertas.

Os jogos com fins educacionais vão além do entretenimento. Eles servem para ensinar e educar, e se constituem em ferramentas instrucionais eficientes. Cabe ao professor planejar, organizar e controlar as atividades de ensino utilizando os recursos tecnológicos apropriados, a fim de criar as condições ideais para que os alunos dominem os conteúdos, desenvolvam a iniciativa, a curiosidade científica, a atenção, a disciplina, o interesse, a independência e a criatividade (BINDER, 2004).

Rodrigues (2016, p. 90) coloca que "o jogo e a brincadeira são atividades ricas e de grande efeito que respondem às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem". Portanto, o jogo e a brincadeira podem ser educativos e podem ser desenvolvidos com o objetivo de provocar uma aprendizagem significativa, estimulando a construção do conhecimento e possibilitando o desenvolvimento de habilidades operatórias. Ou seja, uma capacidade cognitiva que possibilita a compreensão e a intervenção do aluno nos fenômenos sociais e culturais, e o ajuda a construir conexões (RODRIGUES, 2016).

Quando solicitamos que os bolsistas avaliassem as ações de formação proporcionadas pelo programa, observou-se que para 15 bolsistas as ações contribuíram de forma parcial para seu desenvolvimento profissional, e somente 5 bolsistas responderam que as ações foram excelentes para seu desenvolvimento profissional. Quanto às ações de planejamento desenvolvidas com o professor preceptor, 19 bolsistas salientaram que as ações contribuíram de forma parcial, e somente 1 respondeu que as ações de planejamento foram excelentes para seu desenvolvimento profissional. Já quando questionou-se sobre as ações desenvolvidas na escola, observou-se que para 15 bolsistas as ações contribuíram de forma parcial; para 12 bolsistas as ações poderiam ter acrescentado bem mais para o seu desenvolvimento profissional; e somente 5 responderam que as ações na escola foram excelentes para seu desenvolvimento profissional.

Sabemos que a aprendizagem docente é um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores, que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação, e que os professores aprendem ensinando e aprendem com outros professores. Aprendem, ainda, via processos de observação vivenciados ao longo de suas vidas como estudantes. Pode-se entender a aprendizagem docente como estando relacionada a diferentes fases da vida: as que antecedem a formação inicial, a formação inicial, a relativa aos primeiros anos de inserção profissional, e as relacionadas ao desenvolvimento profissional (FORMOSINHO, 2009).

Nesse sentido, as demandas formativas dos professores se alteram em função da fase da carreira e de características contextuais mais específicas. Sabemos também que nos processos de aprendizagem profissional da docência, ocupam lugar de destaque as teorias pessoais (ou crenças, valores, juízos, opiniões, concepções) dos professores que, de certa maneira, definem fortemente suas práticas pedagógicas. Essas crenças são influenciadas pelas experiências pessoais, experiências com o conhecimento formal, experiências escolares e com a sala de aula (FREITAS, 2012).

Acredita-se, portanto, que os efeitos positivos do PRP podem ir além do auxílio aos professores em seu início de carreira. Além disso, podem se configurar num espaço para o compartilhamento de ideias e ações e para o desenvolvimento de disposições, conhecimentos e habilidades de ensinar e aprender a ensinar, que são cruciais para o apoio a professores iniciantes e para a continuidade da própria aprendizagem profissional. Com base na reflexão entre pares, os professores iniciantes e mentores, ou professores mentores entre si podem construir uma cultura colaborativa (WANG; ODELL, 2002).

As aprendizagens proporcionadas pelo PRP foram analisadas em dois momentos distintos, ou seja, as aprendizagens proporcionadas pelas reuniões de formação e planejamento, e as aprendizagens proporcionadas pelas ações desenvolvidas na escola.

Quanto às aprendizagens obtidas a partir das reuniões de formação e planejamento, a “organização e apropriação da teoria aprendida” foi a mais citada pelos bolsistas (20). Outras aprendizagens foram citadas por um percentual menor de bolsistas, tais como: troca de experiências (15), construção e reconstrução de novos conhecimentos (10), e construção da identidade profissional (5).

A atividade desenvolvida em projetos de formação docente, como o PRP, baseando-se na observação e reflexão sobre a realidade escolar e na inserção dos licenciandos nas salas de aulas, está sempre norteada por referenciais teóricos que favorecem a interpretação da realidade, aproximando a universidade e a escola de acordo com suas demandas. As reuniões de planejamento devem propor estratégias que atendam as necessidades de aprendizagem. Após

a aplicação das estratégias, o grupo deve ser instigado novamente a refletir sobre sua atuação na escola. Esse processo de atuação tem favorecido não só a formação do futuro professor, mas também tem propiciado importantes momentos de incentivo à reflexão do professor quanto a sua práxis (NUNES, KRAMER, 2013).

Outro ponto que devemos destacar no projeto é com relação ao planejamento de aula, que é de extrema importância para a organização do professor e o seu melhor desenvolvimento em sala de aula. Para Castro, Tucunduva e Arns (2008, p. 57), o “planejamento deve existir para facilitar o trabalho tanto do professor como do aluno, sendo uma organização das ideias e informações”. Planejamento é o simples ato de planejar algo de uma forma significativa, aperfeiçoar o seu trabalho. No ensino-aprendizagem, esse planejamento pode facilitar o trabalho que será realizado, mas não garantirá o seu sucesso por si só, pois, segundo Gomes, (2011, p. 4) "o planejamento não tem a função exclusiva de determinar o sucesso das ações, mas este também aponta o eventual fracasso." Ou seja, planejar é importante quando vem acompanhado de uma boa metodologia, conhecimento prévio do conteúdo e uma boa didática, são essas algumas das relações que tornam uma prática docente enriquecedora.

O docente que, em linhas gerais, deseja realizar uma boa atuação no ambiente escolar, sabe que deve elaborar e organizar os planos para atender o nível de seus alunos, bem como o objetivo almejado. Ninguém planeja sem saber onde deseja chegar, o que se quer ensinar e o que o aluno deverá aprender (GOMES, 2011).

As ações desenvolvidas na escola proporcionaram as seguintes aprendizagens:

Aprender a criar um espaço ludo pedagógico (20); conhecer a rotina da escola (20); construir materiais pedagógicos (20); vivenciar a prática (20); aprender a respeitar as diferenças individuais de cada aluno (15); valorizar o aluno (10); ter uma postura profissional (10). Analisando estes resultados, ficou evidente que as maiores aprendizagens dos bolsistas por meio das ações desenvolvidas na escola foram o respeito às individualidades dos alunos, a criação de espaços ludo pedagógicos e o conhecer a rotina da escola.

O aprender a criar espaços ludo pedagógicos é de fundamental importância para a formação dos licenciandos, pois a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspeto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 2001).

Segundo Vygotsky (2000, p. 135), “o sujeito desenvolve-se, essencialmente, através do brincar, visto que o lúdico possibilita a interação com o mundo externo pela capacidade de

criar, imaginar, fazer planos e apropriar-se de novos conhecimentos”, sendo a organização de um espaço e de uma rotina escolar um fator que influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos e no respeito às diferenças entre eles.

Quando questionados sobre os pontos positivos que o programa proporcionou aos residentes, a maioria respondeu que a experiência profissional através das vivências no ambiente escolar foi um dos maiores pontos positivos do PRP. 18 bolsistas apontaram como ponto positivo do programa a convivência no ambiente escolar. O conhecimento de novas metodologias e domínio da turma foi citado por 15 bolsistas. Organização pedagógica e identidade profissional foram citadas por 10 dos residentes, e o trabalho em equipe, citado por 5 dos residentes. Desta forma, percebe-se que, dentre os pontos positivos, a possibilidade de poder vivenciar o seu futuro cotidiano como docente é o que tem enriquecido a formação. Os referidos residentes reforçaram que esta vivência com o cotidiano escolar foi de extrema importância para a construção de sua identidade profissional.

Ao inserir o licenciando no contexto escolar, o PRP propõe o estreitamento entre as Instituições de Ensino Superior e a Escola Pública de Educação Básica, observando que os participantes apontam o quanto essa ação tem contribuído para a aproximação entre as instituições, favorecendo a superação do dualismo entre conhecimentos acadêmicos e saberes profissionais. Com um contato antecipado do seu futuro ambiente de trabalho, a escola, o futuro docente tem a chance de não somente presenciar todas as nuances da profissão, mas também discuti-las, a fim de repensar a prática docente e construir, com o intermédio de professores e colegas, possíveis soluções alternativas e criativas que possibilite a construção de um saber sobre diversas perspectivas (NOFFS, 2016).

Cada sujeito carrega consigo uma bagagem de experiências que estão diretamente relacionadas à sua posição social, no caso do PRP, os coordenadores do programa, geralmente professores doutores, carregadores de uma carga teórica relacionada a educação; os professores da educação básica têm a prática vivenciada do cotidiano escolar; e o estudante de licenciatura, participante do PRP, tem a oportunidade de permear sobre os dois contextos (RODRIGUES, 2016).

Além dos pontos positivos, questionou-se os residentes em relação aos pontos a melhorar. Todos os 20 residentes destacaram que precisa ser melhorada a organização do programa, principalmente em relação ao cronograma das ações. 10 residentes destacaram a pontualidade e a necessidade de mais recursos para o desenvolvimento de materiais pedagógicos, assim como mais tempo de planejamento. E 5 residentes salientaram a necessidade de melhorar a gestão do projeto.

Cada vez mais, a gestão e a organização são reconhecidas como fatores importantes para o sucesso de um projeto. Saber gerenciar e organizar uma unidade de informação desde o início dos seus trabalhos garante o melhor uso de seus recursos, traduzido em melhores indicadores de qualidade e produtividade. Para que um gestor desempenhe com sucesso o seu papel, é necessário que conheça a verdadeira dimensão de seu trabalho, conceitos e ferramentas que o ajude no desempenho de suas atividades (ESTEVÃO, 2001). Na realidade, promover organização é a única alternativa credível capaz de assegurar o ajustamento das ações educativas às necessidades diversificadas dos seus destinatários. Para a construção de projetos ligados à formação de profissionais, é necessário que o gestor auxilie e acompanhe tudo que a comporta, contribuindo para a construção de comunicação e socialização que a produz, pois, a identidade profissional está diretamente ligada ao trabalho no conjunto social (CORREIA, 2004).

Os residentes também foram questionados se foi possível fazer um diálogo entre a residência e o que vivenciam na realidade acadêmica. 15 dos residentes responderam que sim. Estes mesmos 15, também acreditam que o modelo de formação inicial está adequado às necessidades formativas dos futuros professores.

Para finalizar, os residentes foram questionados sobre o que aprenderam participando do programa, que ainda não tinham aprendido na universidade. 8 residentes destacaram que aprenderam a vivenciar na prática a teoria aprendida na universidade. Outras aprendizagens foram citadas, tais como: postura profissional (15) e construção da identidade profissional (10). Entretanto, 5 residentes responderam que o programa nada acrescentou em sua formação. Somente um residente acredita que o PRP valorizou o magistério e os acadêmicos para atuarem como professores.

Quando questionados sobre a interação do projeto com a realidade, os 20 residentes salientaram que o projeto retrata bem o momento que a educação está passando, sendo possível fazer a ligação entre teoria e prática. Nesse sentido, Pimenta (2005) coloca que a educação não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. A autora complementa seu pensamento com a seguinte afirmação: “enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam” (PIMENTA, 2005, p.5).

Para Souza (2011), a formação docente é constituída a partir da construção social e histórica que retrata o cenário da educação e acompanha todos os passos dos docentes. Então, podemos dizer que esta formação depende, essencialmente, tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, sendo, portanto, necessário compreendermos esta

interação como condição atual do seu local de atuação, e abandonar a crença de que o saber profissional se consolida apenas pelo saber acadêmico em que o professor foi formado. Nesse sentido, a proposta de se formar professores frente a esta problemática torna a realidade escolar aspecto central para o pensamento crítico educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O PRP tem apresentado desdobramentos que apontam a possibilidade de qualificação, formando docentes mais cientes do contexto em que atuarão como produtores de conhecimentos, com posturas investigativas e reflexivas acerca da própria prática docente. Alguns relatos dos licenciandos, participantes da pesquisa, salientaram o desenvolvimento de profissionais colaboradores entre si e autônomos. Colaboradores por trabalharem em conjunto com professores experientes, alunos e pais da Educação Básica, e a própria universidade; e autônomos por desenvolverem, em sua formação e atuação, processos próprios de docência.

As principais contribuições do PRP na formação de professores apresentadas pelos licenciandos residentes foram: relação entre universidade e escola básica, desenvolvida principalmente por meio da socialização profissional antecipatória e pela relação entre teoria e prática; desenvolvimento profissional docente, destacando o aprimoramento da prática docente no cotidiano escolar; valorização da profissão docente, pela adaptação e conscientização das condições de trabalho profissional; desenvolvimento da reflexividade docente por meio da reflexão da prática docente; novas metodologias de ensino e aprendizagem a partir de metodologias ativas e do trabalho colaborativo por meio da integração de profissionais de diferentes contextos educativos.

O desenvolvimento de profissionais docentes, colaboradores entre si e autônomos, é aspecto fundamental à qualificação do ensino no país. Entretanto, além da formação inicial de professores, há de se pensar também no acompanhamento dos professores em sua formação continuada, de modo a considerar a formação inicial, seus planos de carreira, bem como a infraestrutura das escolas de Educação Básica no país. Outro aspecto que nos preocupa é que nem todos os licenciandos têm condições de participar do PRP. Nesse sentido, os demais processos formativos constituintes para sua formação reflexiva devem ser atenciosamente analisados, avaliados e resignificados.

Salientamos, por fim, que este estudo analisou as contribuições do PRP/UNICRUZ para a formação de licenciandos em Pedagogia Regular, Pedagogia PARFOR e Educação Física. Ao considerar a autonomia das propostas e as ideias citadas pelos residentes participantes,

recomendamos o aprofundamento deste estudo, analisando as contribuições do programa em cada subárea especificamente, envolvendo, também, outros atores como coordenadores e professores preceptores, considerando aspectos como organização, gestão, fundamentação e metodologia.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, R. O. B. De; ALYRIO, R. D.; MACEDO, M. A. da S. **Princípios da negociação: ferramentas e gestão**. 2. ed. São Paulo: ATLAS, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BINDER, M. C. P. O uso do método de árvore de causas na investigação de acidentes do trabalho típicos. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 23, n. 87/88, p. 69-92, 2004.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J; S. D. PAGEL, J. S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs), **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 34-44, 2007.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**, 2017. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1511536](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1511536)>. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2019.

CASTRO DE, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. ATHENA. **Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

CORREIA, L. M. Problematização das dificuldades de aprendizagem. **Análise Psicológica**, v. 22, n. 2, p. 369-376, jun. 2004.

DINELLO, R. **Os jogos e as ludotecas**. 3. ed. Santa Maria: Pallotti, 2004.

ESTEVIÃO, C. V. Cidadania organizacional: o enquadramento institucional de um conceito. Para uma alternativa pós-moderna da cidadania. **Cadernos do Noroeste**, v. 10, p. 605-617, 2001.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. **Revista Educação e Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 539-560, mai./ago. 2002.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 2012.

GARCIA, M. M. A didática do ensino superior: **Revista Papyrus**, Campinas, v. 1, n. 3, p. 34-45, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GENTILE, P. É assim que se aprende. **Revista Escola**, p. 52-57, jan./fev. 2005.

GOMES, M. M. O diálogo entre as culturas e os estudos da linguagem. **Revista Fronteira**, São Leopoldo, v. 4, n. 2, p. 11-28, out. 2011.

LAUXEN, S. de L.; ANTUNES, F. R.; CÉZAR, A. **Articulação teórico-prática na (re)construção dos saberes discentes no exercício da profissional na Educação Básica**, 2018. Relatório (Programa de Residência Pedagógica 2018-2020) - Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, 2018.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Fortaleza, v. 37, n. 3, p. 1-7, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. Cortez Editora, 2018.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa crítica. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, III, Lisboa, 2000. **Actas...**, Lisboa: Peniche, 2000.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. 2 ed. São Paulo: Centauro. 2001.

NOFFS, N. A. A formação e regulamentação das atividades em Psicopedagogia. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 100, p. 110-120, 2016.

NUNES, M.F.; KRAMER, S. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.) **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**. São Paulo: Papyrus, p. 35-45, 2013.

PAVIANI, J. Interdisciplinaridade: conceitos e distinções. **Revista Resenha**, Caixas do Sul, v. 2, n. 2, p. 89-104, 2008.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 94, p. 58-73, ago. 2005.

RODRIGUES, M. Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano. **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**. São Paulo, v. 8, n. 13, p 34-67, Set. 2016.

SANTOS, H. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso.** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago. 2018.

SOUZA, A. N. de. Condições de trabalho na carreira docente: mercado de trabalho e gênero. **Fundação Getúlio Vargas**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 355-372, jun. 2011.

VEIGA NETO, A. A crítica pós-estruturalista e educação: espaços, tempos e disciplinas: linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. **Atlas**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 9-20, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: TEIXEIRA, L. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Vozes, 2010.

WANG, J.; ODELL, S. J. Aprendendo a ensinar e a ser professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores.** 9. ed. São Paulo: Vozes, 2002. p. 48-60.