



UMA ANÁLISE DOS RELATOS DOCENTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM)

Thiago Dutra de Camargo*

RESUMO:

O texto a seguir se propõe ser uma apresentação em forma de síntese do conjunto de relatos de experiências realizados por graduandos de diferentes cursos de licenciatura da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) através de suas atuações no programa de Residência Pedagógica. Objetiva-se construir um nexos condutor entre os relatos relacionando-os com as especificidades educacionais da região dos vales, buscando refletir sobre formas de enfrentamento das demandas observadas através do levantamento das questões problemas apresentadas pelos autores discentes/docentes. Busca-se nessa síntese reflexiva um diálogo com autores como Paulo Freire (2015 e 2019), Celso dos Santos Vasconcelos (2003), José Carlos Libâneo (2013), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Residência Pedagógica; UFMJM.

*thiago.dutra.camargo@gmail.com

Introdução: um dossiê fruto da reflexão sobre a prática

O dossiê aqui analisado busca ser um espaço de divulgação/reflexão sobre a atividade docente nas regiões dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri através das experiências de graduandos de diferentes cursos de licenciatura na participação do projeto de Residência Pedagógica. Foram 16 textos/relatos aprovados para submissão na Educação Básica Revista, composto por discentes e docentes de diferentes campos do conhecimento e em tempos distintos de formação (desde alunos do meio de seus cursos, até os que já estavam se formando e atuando profissionalmente), o que confere graus distintos de domínio da própria estrutura da escrita acadêmica.

A atuação desses residentes foi marcada, assim como a sociedade como um todo, pela pandemia de Covid-19. Essa situação totalmente atípica ofereceu particularidades em suas atuações docentes, com o Ensino Remoto (modalidade de ensino criada emergencialmente para que os alunos mantivessem seus estudos em casa mantendo o isolamento social) a experiência profissional foi se constituindo com diferentes especificidades que a própria distância física da escola e das crianças impunha aos docentes. Nos relatos desse dossiê é possível notar como os docentes enfrentaram essa específica situação didática.

As circunstâncias da pandemia do Covid-19 nos colocou um novo cenário de atuação didática, todas as esferas sociais foram influenciadas pelas demandas criadas pela necessidade de isolamento e pela ponderação de quais rumos nossa civilização está tomando. As tecnologias assumiram lugar de centralidade e protagonismo nas esferas profissionais, estudantis e sociais como um todo. A escola, e a própria educação, se reinventaram sob um cenário de incertezas e de exploração maciça dos meios digitais, ao qual estudantes e professores foram impostos, com praticamente

nenhuma formação, diga-se de passagem, de maneira arbitrária e pouco reflexiva acerca das peculiaridades sociais de um país de tamanho continental.

A preocupação dessa edição, mais do que só avançar a discussão na área levando em consideração as especificidades locais, se propõe ser formativa e estimuladora da atuação do docente como pesquisador, permitindo que uma práxis se desenvolva, ou seja, uma relação direta entre prática e teoria através da reflexão.

Quando falamos na relação teoria e prática nos referimos aqui na perspectiva de práxis, um movimento onde a construção do conhecimento se dá no ato do encontro entre reflexão e ação, pensar e agir, um encontro dialético entre a informação e a reconsideração deste conhecimento como ponto de partida para outras aventuras no ato de conhecer (FREIRE, 2015), uma atividade prático-crítica (VASCONCELOS, 2003). A práxis educativa é sempre uma prática intencional, respaldada na teoria, intencional e criadora, e potencialmente transformadora.

A práxis educativa propõe um movimento constante entre a teoria-ação-reflexão-ação, ou seja, um exercício de agir baseado nas teorias, analisar sua prática retornando às teorias, o que é bem diferente do que uma formação meramente técnica proporciona. Selma Garrido Pimenta (2011) alerta que quando o estágio (e, igualmente, a Residência Pedagógica) é concebido como uma instrumentalização técnica se reduz ao momento prático, se resumindo no “como fazer”, sem proporcionar uma reflexão crítica sobre essa prática, e conseqüentemente, na própria formação do docente.

É essa atitude crítica perante nossa prática docente que de acordo com António Nóvoa (1995) ultrapassa a conduta profissional do educador restrita a uma simples adaptação aos contextos existentes, proporcionando a construção de estratégias para intervir nessas realidades. O que é impossibilitado por uma formação técnica preocupada exclusivamente com o treinamento sem reflexão teórico-crítica.

Nessa perspectiva crítica de formação docente tanto é importante a compreensão da articulação entre teoria e prática, quanto a consciência da relação entre as estruturas sociais e os indivíduos, assim sendo, compreendemos que as

ARTIGO

peças mudam com/nas organizações e as organizações mudam com as pessoas (LIBÂNEO, 2013). Ou seja, a formação de professores deve colaborar para que os indivíduos sejam críticos e ativos nas mudanças necessárias nas instituições educacionais, e que sejam capazes de se aperfeiçoarem quando as demandas demonstrarem essa necessidade. O professor é, e deve ser, um sujeito reflexivo sobre seu lugar de atuação profissional.

Esse artigo se divide em três momentos. O primeiro busca apresentar as relações entre o programa Residência Pedagógica e a prática docente enquanto lugar de formação reflexiva, demonstrando discussões teóricas sobre pontos importantes na formação de professores, o planejamento didático e a avaliação, e o quanto esses podem ser alvo de aperfeiçoamento prático através da atuação do residente.

O segundo momento do texto pretende analisar uma tríade da atuação do residente, ser um discente/docente/pesquisador. Uma condição que o coloca em um multiespaço cheio de oportunidades de relacionar teoria e prática em benefício de sua formação de professor. Todo docente deve ser também, e o é, um pesquisador, seja na hora de montar a aula ou no ato de refletir e buscar soluções de aperfeiçoamento de sua prática, esse exercício deve ser estimulado na formação dos professores visando assim a construção da autonomia na/da profissão docente. O professor deve ser capaz de se autoavaliar criticamente e buscar soluções para sua prática diária, quando essa se demonstra ineficaz para se alcançar seus objetivos almejados.

O terceiro momento busca apresentar algumas questões levantadas pelos professores/autores nos relatos de experiência que compõe o dossiê, inquietações, dificuldades e percepções, são sublinhadas visando montar um quadro sobre a realidade do professor da Residência Pedagógica nos vales dos Jequitinhonha e Mucuri durante a pandemia de Covid-19.

Residência pedagógica e a prática docente

A Residência Pedagógica enquanto *locus* de desenvolvimento da formação docente carrega diferentes possibilidades de reflexão sobre a prática. Refletir sobre o planejamento didático, a avaliação, a organização dos espaços e tempos da escola, as relações professores e alunos e o próprio cotidiano do ambiente escolar. É uma ferramenta formativa para o desenvolvimento da percepção da prática a partir das teorias pedagógicas estudadas nos cursos de licenciatura, momento de exercitar a transposição didática e o domínio sobre os conteúdos específicos de sua área de conhecimento.

O Projeto Residência Pedagógica (PRP), programa da CAPES, teve seu lançamento pelo Edital Capes 06/2018 e apresenta como objetivo vincular teoria e prática nos cursos de licenciatura em conjunto com as redes públicas de educação básica buscando criar projetos inovadores. O PRP instituído pelo Edital 01 CAPES/2020, teve uma carga horária de 414 horas, sendo esta carga horária, dividida em 3 módulos de seis meses, totalizando 138 horas por módulo.

A carga horária é dividida em módulos com o objetivo de preparar a formação da equipe, realizar estudos sobre a área de atuação, promover a ambientação com o local de trabalho, analisar a avaliação das experiências vivenciadas, elaborar planos de aulas e realizar a regências com acompanhamento do professor tanto da graduação quanto da educação básica, dentre outras experiências (VELOSO; PIVOVAR, 2021).

Refletir de forma praxica sobre o planejamento didático é um dos possíveis ganhos do residente. O planejamento do ensino e a avaliação são atividades que supõem o conhecimento da dinâmica interna do processo de ensino e aprendizagem e das condições externas que codeterminam a sua efetivação. Nesses escritos se busca analisar esses três elementos do processo educacional, o planejamento e seus objetivos, a avaliação e sua complexidade, e a relação ensino aprendizagem que intermeia os dois pontos anteriores, dentro de uma perspectiva de formação crítica e transformadora, para tal utiliza-se da obra “Didática” de José Carlos Libâneo (2013).

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A ação de planejar é a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (as problemáticas sociais, econômicas, políticas e culturais que envolvem a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que influenciam no processo de ensino) (FREIRE, 2019).

O planejamento escolar apresenta como funções, dentre outras: explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que assegurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática; e expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, por meio de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino (LIBÂNEO, 2013).

Os principais requisitos para o planejamento são: os objetivos e tarefas da escola democrática; as exigências dos planos e programas oficiais; as condições prévias dos alunos para a aprendizagem; os princípios e as condições de processo de compartilhamento e assimilação ativa dos conteúdos. Os objetivos e tarefas da escola democrática apontam a primeira condição para o planejamento, onde se constroem as direções dos processos educativos na sociedade que se pretende construir, onde para ser democrática necessita se preocupar com o desenvolvimento cultural do povo, com a emancipação dos marginalizados (Ibid.).

Os programas oficiais, à medida que refletem um núcleo comum de conhecimentos escolares, têm um caráter democrático, pois, a par de serem garantia da unidade cultural da nação, levam a assegurar a todos cidadãos, sem discriminações de classes sociais e de regiões, o direito de acesso a conhecimentos básicos comuns. Ao mesmo tempo em que unifica, a conversão dos planos e programas oficiais em planos de ensino para situações docentes específicas assegura a autonomia do professor e a adequação do ensino às realidades locais.

As condições prévias para a aprendizagem são elementos estruturantes da didática (ensino-aprendizagem). O planejamento escolar está condicionado pelo nível de preparo em que os alunos se encontram em relação as tarefas de aprendizagem (lembrando que suas conjunturas socioculturais interferem diretamente em seus processos de aprendizagem), pois é sobre essa base que os novos conhecimentos serão assimilados de forma a se transformarem em instrumentos teóricos e práticos para a vida real. O que nos atenta para os princípios e condições do compartilhamento/assimilação ativa, pois a aprendizagem para ser significativa é construída ativamente pelo sujeito que aprende (FREIRE, 2019).

Para que os planos sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como um guia de orientação e devem apresentar ordem sequencial (previsão dos passos), objetividade (relação entre o plano e a realidade), coerência (entre os objetivos gerais, os objetivos específicos, conteúdos, métodos e avaliação; é a relação que deve existir entre teoria e prática) e flexibilidade (a realidade está sempre em movimento). O plano é um guia de orientação, não podendo ser rígido pois o processo de ensino está sempre em movimento face às condições reais, o que pede constantes revisões (LIBÂNEO, 2013).

O ideal é se planejar um conjunto de aulas e não somente uma, para que se consiga uma continuidade entre os tópicos estudados. O processo de ensino e aprendizagem se estrutura em uma sequência articulada de fases, que se apresentam facilitadas em sequências de aulas, são elas: preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação, exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação; avaliação (Ibid.).

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho decente, que deve acompanhar passo a passo o processo educativo. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos são comparados com os objetivos propostos, constatando progressos, dificuldades e reorientando o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é, por si só, uma tarefa complexa (Ibid.).

A avaliação escolar cumpre pelo menos três funções: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle. A função pedagógico-didática se refere ao cumprimento

dos objetivos gerais e específicos da educação escolar, avalia-se o atendimento ou não das finalidades sociais do ensino. A função de diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos (Ibid.).

A avaliação diagnóstica ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas. No início se realiza a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos para serem a base do desenvolvimento do novo conhecimento; durante o processo didático se faz o acompanhamento do aluno, buscando as dúvidas e as formas de esclarecê-las (observar a comunicação com os alunos cuidando a linguagem para que se tenha a compreensão); e no final uma avaliação global da unidade temática.

A função de controle se refere aos meios e à frequência das verificações dos resultados escolares, cujo fruto é o caráter quantitativo e qualitativo do processo educacional. A prática da avaliação em nossas escolas tem sido criticada principalmente por se reduzir à sua função de controle, classificando quantitativamente os alunos através das notas obtidas nas provas.

Além do equívoco classificatório do aluno, a avaliação ainda apresenta outros desafios como quando os critérios são fixados unilateralmente, como exclusivamente um mérito individual sem considerar a complexidade dos elementos internos e externos que interferem no ambiente escolar. Outro desafio é a utilização da avaliação como recompensa ou punição, e não como auxiliadora do processo pedagógico.

O entendimento mais assertivo sobre avaliação considera a relação mútua entre aspectos quantitativos e qualitativos, uma avaliação continuada e formativa. Libâneo (2013, p.222) apresenta algumas características importantes para a avaliação escolar. Que reflita a unidade entre objetivos-conteúdos-métodos, com os objetivos explicitando conhecimentos, habilidades e atitudes, cuja compreensão, assimilação e aplicação, por meio dos métodos adequados, devem se manifestar em resultados obtidos nos exercícios, provas, trabalhos, pesquisas etc.; que possibilite a revisão do plano de ensino; que ajude a desenvolver capacidades e habilidades; que se volte para

a atividade dos alunos, ou seja, ser continuada; que seja objetiva, buscando comprovar a assimilação dos alunos de acordo com os objetivos propostos (diversificando as técnicas de avaliação); que ajude na autopercepção do professor sobre toda sua prática docente; e que os valores e expectativas do professor em relação aos alunos (sempre fruto de suas convicções éticas, pedagógicas e sociais) sejam sempre relacionados com a realidade concreta da situação didática real.

O processo de avaliação assume várias formas, umas mais sistemáticas, outras menos, umas formais, outras mais informais.

Uma das principais qualidades profissionais do professor é estabelecer uma ponte de ligação entre as tarefas cognitivas (objetivos e conteúdos) e as capacidades dos alunos para enfrentá-las, de modo que os objetivos da matéria sejam transformados em objetivos dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 267).

A ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com as situações concretas de ensino. Para planejar o professor se serve, de um lado, dos conhecimentos do processo didático e das metodologias específicas das matérias e, de outro, da sua própria experiência prática. Para tal, convém que em cada etapa do processo de ensino o professor vá registrando suas experiências, podendo criar e recriar sua didática. O planejamento e a avaliação servem, nesse sentido, para uma reflexão e avaliação da própria prática, além do aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem como um todo (VASCONSELOS, 2003).

Discente/docente/pesquisador: uma tríade na formação docente

A dicotomia entre teoria e prática foi historicamente reforçada no Brasil durante a formação dos cursos de Pedagogia no século XX, principalmente com o tecnicismo defendido pelo regime militar, expresso pela Lei Universitária de 1968. Quando se formaliza duas formações diferentes, a de bacharelado (técnico em educação, ex.: supervisor escolar) e a licenciatura (professor), os primeiros com uma formação mais teórica relacionada aos conteúdos, os segundos com um enfoque prático direcionado aos métodos.

Ainda na ditadura militar começaram as críticas dessa divisão, com os educadores lutando por uma formação única. As concepções de formação motivadas pelo processo de redemocratização demonstraram uma preocupação com o caráter científico da formação ao orientar a permanência e a investigação da realidade dos contextos educacionais pelo aluno desde o início do curso. Investigando a prática a relacionando com a teoria, possibilitando reorientá-la pedagogicamente, uma formação construída a partir de uma reflexão na e sobre a realidade.

A Lei de Diretrizes e Bases- LDB (Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996) em seu Artigo 43 aponta para a necessidade do Ensino Superior como um todo no território nacional proporcionar uma formação que estimule o “espírito científico e o pensamento crítico”; que torne seus diplomados aptos a “inserção no mundo do trabalho” e no “desenvolvimento da sociedade brasileira”; e que “estimule o conhecimento dos problemas do mundo presente” visando uma atuação profissional reflexiva nos múltiplos contextos sociais. Nesse sentido, a própria formação de nível superior como um todo deve buscar a construção de um *modus operandi* pautado na práxis, objetivando o movimento/exercício constante da teoria-ação-reflexão-ação para que seus graduandos assim atuem no “desenvolvimento da sociedade brasileira” e nos “problemas do mundo presente” de forma a demonstrar seu compromisso cidadão.

Problemáticas docentes

O conjunto dos relatos de experiência contidos nesse dossiê apresentam um nexos situacional e teórico-metodológico. A situação em comum onde a Residência Pedagógica se desenvolveu foi o mundo incerto da pandemia e de sua adaptação educacional, o Ensino Remoto, com todas as suas especificidades conjunturais. O nexos teórico-metodológico se apresenta através de uma constante em todos os textos, pontos discutidos e/ou sentidos de forma geral por esses discentes/docentes. Aqui nos preocupamos tão somente em apontá-los e justificar as discussões teóricas anteriores.

Os autores são de cursos diferentes em épocas diversas de formação, alguns da Biologia outros da Pedagogia, por exemplo, e guardadas as especificidades de suas

atuações, nota-se uma unanimidade em refletir sobre questões como: a dificuldade de lidar com as ferramentas digitais; as particularidades da formação de professores; as necessárias relações entre teoria e prática; as especificidades do Ensino Remoto; a importância do planejamento didático e diferentes formas de ele se realizar; as relações entre Universidades e as Escolas da Educação Básica; a (ou não) imersão no ambiente escolar; e as questões de identidade docente.

Os sentimentos e problematizações dos residentes demonstram uma ansiedade em comum, como aquele momento pode ser utilizado para sua reflexão sobre sua própria prática. No sentido de dialogar com os pontos ressaltados por eles que esse artigo busca abrir os seus relatos de experiência no presente dossiê.

Conclusões e inconclusões

É possível se dizer que as conclusões aqui apresentadas apontam para as inconclusões do processo formativo dos professores, inconclusões que acompanham toda nossa vida profissional enquanto docentes. É imprescindível que essa inconclusão da profissão busque guarida numa atitude constante de aperfeiçoamento didático, tanto do ponto de vista da consciência que todo professor é um pesquisador (e o contrário é verdadeiro, se pensarmos que toda pesquisa deve ser divulgada e comunicada), quanto da construção de uma postura praxica, ou seja, que olhe a ação prática através das análises teóricas reconstruindo seus caminhos de planejamento e da avaliação, e o próprio *modus operandi* dos tempos e espaços da/na escola.

Referências

- BRASIL. LEI N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB. Brasília, DF, 1996.
- FREIRE, Paulo. “Política e educação”. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- LIBÂNIO, José Carlos. “Didática”. São Paulo: Cortez, 2013.
- NÓVOA, António. “Profissão professor”. Portugal: Porto Editora, 1995.
- PIMENTE, Selma Garrido. “O Estágio na Formação de Professores. Unidade teoria e prática?” São Paulo: Cortez, 2011.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. “Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação”. São Paulo: Libertad, 2003.
- VELOSO, F. S.; PIVOVAR, A. Residência pedagógica nas IES: programa de aperfeiçoamento do estágio curricular obrigatório? *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 187-200, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/wesle/Downloads/RESID%C3%80NCIA%20PEDAG%C3%93GICA%20NAS%20IES.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.