



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

DANIELLE QUEIRÓS DOS SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
PARA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.**

**Salvador
2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DANIELLE QUEIRÓS DOS SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
PARA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Trabalho de Conclusão apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Verônica Domingues Almeida

**Salvador
2022**

DANIELLE QUEIRÓS DOS SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
PARA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Trabalho de Conclusão apresentado ao curso de Licenciatura em pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em 14 de dezembro de 2022

Banca Examinadora

Verônica Domingues Almeida - Orientadora _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Maria Roseli Gomes Brito de Sá _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Andrea Barros Daltro de Castro Costa _____

Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB)
Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pai, amigo e mestre da minha jornada. Agradeço pela graça revelada no cuidado cotidiano e pelo presente do amor que recebo e sigo na contínua tentativa de aprender a compartilhar.

À minha mãe, Edilene, meu exemplo de força e fã número 1. É impossível esquecer do zelo ao programar seu despertador minutos antes do meu para que eu não perdesse nenhuma aula. Obrigada por todo o amor traduzido em atos de cuidado e afeto. Sou grata por acreditar e sempre me lembrar que todos os meus sonhos são possíveis.

À minha família pelo carinho e alento. Agradeço, especialmente, aos meus tios, Lindinalva e Josiel, e a minha prima Elaine. Não esqueço a solicitude, a generosidade e a sensibilidade que tiveram ao identificar meus momentos mais difíceis.

A Eduardo e Esther, meus primos queridos, que nasceram nos primeiros semestres do meu curso. Vê-los crescer me recorda a importância de esperar e defender uma educação pública, de qualidade, preta e sensível. Obrigada por sempre me receberem com alegria e renovarem meus ânimos.

Aos “my little ponies”, Alana, Elaine, Ezequias, Larissa e Isaque, amigos que, presencialmente e a distância, me arrancaram os meus melhores sorrisos. Obrigada pela paciência e carinho. Eu amo vocês.

Aos amigos e colegas da UFBA. Sou grata, em especial, às minhas “Winx de humanas”, Barbara, Beatriz, Caroline, Diana, Fernanda e Rafael. Obrigada por caminharem de mãos dadas comigo e partilharem das alegrias e tristezas.

Às residentes e preceptoras que trilharam comigo esse percurso desafiador e satisfatório. Muito obrigada a todos/as que responderam à pesquisa e oportunizaram que essa pesquisa fosse possível.

A minha preceptora no PRP, professora Bárbara Figueredo, por sua presteza e atenção. Sua postura ética e amorosa foi fundamental em meu processo formativo.

A minha querida orientadora e coordenadora do PRP, professora Verônica Domingues, uma educadora dedicada e atenciosa. Muito obrigada por embarcar nessa aventura de escrita comigo. Suas contribuições foram indispensáveis não apenas para a pesquisa, mas, também, para minha formação.

A Qeise, minha amiga, dupla de trabalho no PRP e companheira de muitos projetos. Obrigada pelo apoio, sobretudo durante o processo de escrita. Estou em dívida pelas longas horas de escuta e acolhimento. Te conhecer foi um presente.

Ao corpo docente e funcionários da FACED, de formas diferentes, pude aprender com todos. Agradeço por cooperarem para além da minha formação académica, para minha formação humana.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Arte e Educação (FIARe), da FACED/UFBA, pelos momentos de partilha, discussão e vivências sensíveis.

A minha banca examinadora, composta pelas queridas professoras Roseli e Andrea, pelo interesse, disponibilidade e contribuições valiosas para a pesquisa.

Aos meus primorosos colegas de trabalho, Emile, Eric e Tiane, pela receptividade e compreensão. Tiane, sou grata por ser mais que uma supervisora de estágio, ser uma grande mestra. Foi um prazer aprender com você.

A minha comunidade de fé por cada abraço genuíno e pelas orações. Obrigada por me considerarem família e doarem tempo em meu favor. Sou grata por cada palavra de incentivo.

Agradeço a todos/as que contribuíram direta ou indiretamente com o meu percurso enquanto estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia. Essa foi uma jornada gratificante e não seria possível sem uma grande rede de apoio e confiança. Essa conquista é coletiva. Muito obrigada!

*E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.*

(Fernando Pessoa)

SANTOS, DANIELLE QUEIRÓS. **Contribuições do Programa Residência Pedagógica para formação de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia**. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2022.

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) para a formação inicial docente de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia. O estudo se baseou nas contribuições de Verônica Almeida (2010), Ângela Portelina, Egeslaine de Nez e Luciane Bordignon (2020), João Francisco Duarte Júnior (2000), Miguel Araújo (2008; 2009), Paola Zordan e Verônica Almeida (2020), Roseli de Sá e Verônica Almeida (2020), Cilene Canda e Verônica Almeida (2018), Camila Santana e Kathia Marise Sales (2020), Dermeval Saviani (2009) e outros/as autores/as que discutem a formação docente, a educação sensível, a educação no período da pandemia de Covid-19 e o PRP. Como percurso metodológico, foi realizada uma pesquisa básica, exploratória e documental, assumindo uma abordagem qualitativa de base fenomenológica. Como procedimento foi utilizado um questionário, em formato digital, enviado a residentes egressos/as do PRP, Edital n. 1/2020. Os resultados encontrados revelam que os/as residentes construíram saberes no âmbito do saber, do saber-fazer e do saber-ser que trouxeram impacto relevante nos seus percursos formativos, ainda que em um contexto pandêmico. Apontam, também, reverberações das experiências de formação em diversas esferas da vida, mesmo após o encerramento das atividades do Programa.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Formação docente; Saberes; Educação Sensível.

SANTOS, DANIELLE QUEIRÓS. **Contributions of the Pedagogical Residency Program for the formation of students of the Degree in Pedagogy.** 60f. Completion of course work (Degree in Pedagogy), Faculty of Education, Federal University of Bahia, 2022.

ABSTRACT

This study presents the results of a research that aimed to understand the contributions of the Pedagogical Residency Program (PRP) for the initial teacher training of students of the Degree in Pedagogy at the Federal University of Bahia. The study was based on the contributions of Verônica Almeida (2010), Ângela Portelinha, Egeslaine de Nez and Luciane Bordignon (2020), João Francisco Duarte Júnior (2000), Miguel Araújo (2008; 2009), Paola Zordan and Verônica Almeida (2020), Roseli de Sá and Verônica Almeida (2020), Cilene Canda and Verônica Almeida (2018), Camila Santana and Kathia Marise Sales (2020), Dermeval Saviani (2009) and other authors who discuss teacher training, education sensitive, education in the period of the Covid-19 pandemic and the PRP. As a methodological route, a basic, exploratory and documentary research was carried out, assuming a qualitative approach with a phenomenological basis. As a procedure, a questionnaire was used, in digital format, sent to residents who had graduated from the PRP, public notice n. 1/2020. The results found reveal that residents built knowledge within the scope of knowledge, know-how and know-how, which had a relevant impact on their training paths, even in a pandemic context. They also point out reverberations of training experiences in different spheres of life, even after the closure of the Program's activities.

Keywords: Pedagogical Residency Program; Teacher training; Knowledge; Sensitive Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Produções fotográficas sensíveis.....	35
Figura 2	Produção coletiva: Padlet “É sobre saber-ser”.....	36
Figura 3	Produções plásticas sensíveis.....	37
Gráfico 1	Validação do PRP como política de formação pelos/as residentes	42
Gráfico 2	Relação entre os eixos de significação e a formação docente no PRP.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNC-Formação Educação Básica	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Dra.	Doutora
FACED	Faculdade de Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Profa.	Professora
PRP	Programa Residência Pedagógica
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: MARCOS HISTÓRICOS E CONCEPÇÕES	17
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: BREVE RESGATE HISTÓRICO.....	17
2.2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	22
2.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EDITAL Nº 1/2020.....	24
3 EDUCAÇÃO E SENSIBILIDADES	28
3.1 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SENSIBILIDADE	20
3.2 EDUCAÇÃO SENSÍVEL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.....	28
3.2.1 PRP PEDAGOGIA EM UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES.....	31
4 CONTRIBUIÇÕES DO PRP PARA A FORMAÇÃO SENSÍVEL DE PROFESSORES/AS	39
4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	39
4.2 BLOCO 1: CONSTRUINDO SABERES - O PRP ENQUANTO POTÊNCIA FORMATIVA.....	41
4.3 BLOCO 2: APRENDENDO A SER - PERCEPÇÕES SOBRE A DIMENSÃO SENSÍVEL NA FUTURA ATUAÇÃO DOCENTE.....	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE PESQUISA	59

INTRODUÇÃO

Os debates relacionados ao acesso, à permanência, à democratização e à qualidade na educação se desdobram em um campo de disputas de poder e, assim, vêm obtendo destaque nas políticas públicas nacionais. A busca por superar problemas relacionados às condições desfavoráveis da qualidade da educação pública brasileira evidencia a necessidade de adotar mecanismos que solucionem a problemática e apresentem mudanças efetivas para o aperfeiçoamento do sistema educacional. Assim, o estreitamento das relações entre os níveis e modalidades de ensino desse sistema têm se destacado como pauta essencial nas políticas públicas voltadas à educação nacional.

Desse modo, para uma boa formação e valorização de professores é necessário transfigurar a lógica de ensino e de aprendizagem desarticulada e fragmentada entre os níveis educacionais. Essa propositiva vem ganhando ênfase nas discussões sobre a docência e passa a ser compreendida como fundamental para a melhoria do cenário educativo nas escolas públicas. Contudo, historicamente os cursos de licenciatura enfrentam um desafio concernente à dicotomia entre teoria e prática educativa, uma problemática já evidenciada na realidade educacional. A compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática se revela importante para a qualidade da formação docente e, frequentemente, apenas os componentes curriculares de estágio supervisionado são dedicados ao fazer docente, compreendidos erroneamente como o momento de praticar as teorias estudadas na universidade. Ainda, esses componentes não conseguem suprir a necessidade da experiência aprofundada na realidade escolar, pois proporcionam poucas horas de vivências.

Nesse cenário, surgem programas que visam contribuir com a formação inicial docente ao propor a imersão no cotidiano escolar durante o curso de licenciatura, oportunizando experiências de práxis educativa na Educação Básica, estabelecendo um vínculo entre escola e universidade de modo a promover uma aprendizagem mútua e colaborativa. Nessa perspectiva, surge o Programa de Residência Pedagógica (PRP) que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e é vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando a garantir o aperfeiçoamento da formação nos cursos de licenciatura, possibilitando a imersão do/a estudante de licenciatura em escolas de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão, planejada e sistemática, desenvolve-se sob o acompanhamento de um/a professor/a preceptor/a, docente da escola-campo, que receberá o/a

estudante, sob a orientação de um/a docente da Instituição de Nível Superior frequentada pelo/a discente licenciando/a.

O Programa Residência Pedagógica tem como premissa contribuir para a formação de professores nos cursos de licenciatura, promovendo que seus egressos obtenham habilidades e competências que lhes permitam desenvolver um ensino de qualidade em escolas de Educação Básica. No entanto, os pressupostos do PRP, que estão diretamente ligados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devem ser apropriados de modo crítico e contextualizado, fugindo de um retorno a enfoque em saberes meramente instrumentais da prática pedagógica, considerando, assim, outros saberes docentes. Ademais, nesse contexto, é essencial problematizar as concepções de formação docente historicamente perpetuadas, sendo fundamental considerar as relações entre a educação, a sensibilidade e a formação de professores/as.

A Terra, assim como todos os planetas, com exceção de Vênus, gira no mesmo sentido de rotação, de oeste para leste, desde a origem do universo. Seria necessária uma força descomunal para modificar esse movimento e tal modificação poderia causar muitas catástrofes naturais. Assim como a Terra, as pessoas estão acostumadas com fluxos continuados e alterações bruscas podem causar alguns danos nas suas formas de viver. Porém, em março de 2020, o curso da vida mudou. Uma grande força, um vírus invisível, foi o motivo de medidas de preservação da vida precisarem ser adotadas e suas consequências marcaram o mundo para sempre; a formação docente, nesse período, não ficou isenta de transformações.

É nesse cenário que se acentua a dimensão do sentir na educação. O sentir é inerente ao humano e o mundo é vivenciado por meio dos sentidos. Este saber organicamente constituído é um potencializador da fruição e das aprendizagens. Contudo, estar aberto/a a uma compreensão sensível requer uma receptividade das incompletudes, errâncias e não linearidades. Relacionar-se com a sensibilidade perpassa a possibilidade de vivenciar o que, subjetivamente, cada sujeito considera bom e ruim. Envolve ser afetado/a positiva e negativamente pelo entorno. Miguel Araújo (2008, p. 49) diz que o “[...] saber sensível se constitui organicamente e de modo inteiriço; nos atravessa por inteiro. É prenhe de conflitos e de tensões, de rasgos e de dores que potencializam mutações e re-nascimentos alvorecentes que nos mantêm vivos [...]”. Por isso, escrever sobre a educação durante a pandemia de Covid-19, desemboca em revisitar os sentimentos que esse período gerou. Discutir o contexto pandêmico é ser atravessada por medo, dor e luto, porém, também é uma oportunidade de

refletir sobre as reinvenções e potencializar o esperar de uma nova realidade potente e sensível.

Diante do exposto, é que se desenvolveu a pesquisa que originou este trabalho de conclusão de curso. A pergunta que norteou a investigação foi: Que contribuições do PRP foram destacadas por licenciandos/as do curso de Pedagogia da UFBA em seus percursos formativos? Assim, o objetivo geral da pesquisa esteve voltado a compreender contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação docente de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia. Como objetivos específicos foram destacados: investigar o histórico da formação de professores no Brasil; discutir a relevância do Programa Residência Pedagógica para a formação de professores/as; apresentar a epistemologia de trabalho pedagógico do PPR-Pedagogia/UFBA para a formação de professores/as; e compreender a percepção dos/as residentes egressos/as do PRP Pedagogia UFBA acerca das contribuições do Programa Residência Pedagógica para sua formação docente.

A pesquisa parte do interesse despertado a partir das experiências formativas vivenciadas no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), edital nº 01/2020, núcleo do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, no qual atuei como residente. A trajetória no programa foi percorrida de 2020 a 2022, durante a pandemia de Covid-19, e oportunizou reflexões e experiências de formação que não se resumem às esferas cognitivas e instrumentais, antes, compreendem a subjetividade e a complexidade humana nas relações que estabelece. Tal experiência instigou o desejo de apurar os saberes que os/as licenciandos/as desenvolveram durante o PRP a partir das experiências vivenciadas, sobretudo na desafiadora conjuntura global.

A relevância da investigação se dá devido a abertura para compreender como os saberes construídos pelos/as residentes podem impactar a futura atuação profissional, bem como outros campos da vida desses sujeitos. É importante entender as marcas formativas deixadas pelo PRP em egressos/as do programa, que, possivelmente, atuarão em escolas da educação básica. Além disso, o PRP reflete as mudanças que têm ocorrido no campo educacional e, por isso, mesmo no pouco tempo de efetivação das ações, se mostra significativo ampliar as produções teóricas que contemplem novos elementos que impactam atualmente a formação inicial docente.

Em face do exposto, foi desenvolvida uma pesquisa básica, pois buscou aprofundar o conhecimento científico acerca da temática estudada. Nesse sentido, considerando a

intencionalidade do estudo, foi realizado um levantamento das experiências e saberes construídos no percurso do Programa Residência Pedagógica (PRP) por estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFBA. Em consonância com o objetivo proposto, a pesquisa adotada é a exploratória, de modo a obter uma ampliação de familiaridade com a questão, já que, como aponta Antonio Carlos Gil (2002, p. 41) “[...] estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.”. Também, por contar com uma análise do edital 1/2020 que trata do PRP, será realizada uma pesquisa documental.

Além disso, a abordagem utilizada para refletir acerca das informações é de caráter qualitativo. Tatiana Gerhardt e Denise Silveira (2009, p. 34), citando Minayo (2001), afirmam que esse tipo de pesquisa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Isto posto, a abordagem foi selecionada, pois a discussão realizada conta com dados intrínsecos à subjetividade do público investigado, que não pode ser traduzida em números.

Ainda, Verônica Almeida (2010, p. 98) cita Queirós (2002, n.p) ao afirmar que “É importante a experiência tal como se apresenta, e não o que possamos pensar, ler ou dizer acerca dela. O que interessa é a experiência vivida no mundo do dia a dia da pessoa.”. Com isso, cabe destacar, ainda, a escolha de um método de base fenomenológica, já que o estudo dialogou com as subjetividades dos sujeitos, as singularidades humanas, realizando análises e discussões que considerem a forma pela qual o conhecimento se revela.

À vista disto, a investigação da temática envolveu a interpretação de respostas de um questionário, produzido em formato digital e enviado ao público da pesquisa por e-mail e grupo de mensagens instantâneas com finalidade investigativa. O conteúdo do questionário contou com questões objetivas e discursivas, a fim de compreender as impressões e compreensões formuladas por licenciandos/as do curso de Licenciatura em Pedagogia, que tiveram experiências práticas no âmbito do programa pesquisado durante seu período de graduação e puderam perceber os impactos do PRP em seu processo formativo.

Como referencial teórico este estudo conta, principalmente, com as contribuições de Dermeval Saviani (2009), Verônica Almeida (2010) e Ângela Portelinha, Egeslaine de Nez e Luciane Bordignon (2020) na discussão sobre a formação docente, sobretudo no Brasil. Também são evidenciados neste estudo apontamentos de João Francisco Duarte Júnior (2000), Miguel Araújo (2008; 2009), Cilene Canda e Verônica Almeida (2018) e Roseli de Sá

e Verônica Almeida (2020) sobre a relação existente entre educação e sensibilidade. Destaca-se Paola Zordan e Verônica Almeida (2020) e Camila Santana e Kathia Marise Sales (2020) na contextualização da educação em período de pandemia. No entanto, o trabalho apresenta outros autores e seus relevantes aportes no campo estudado.

Destarte a isto, esta monografia foi organizada de modo a conter, além desta introdução, que apresenta a problemática da pesquisa, seus objetivos, referencial teórico, justificativa e aspectos metodológicos, mais três capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo, denominado “Um olhar sobre a formação de professores/as: marcos históricos e concepções”, traz uma discussão no que tange aos marcos históricos e concepções da formação de professores/as no Brasil. O segundo capítulo, intitulado “Educação e Sensibilidade”, apresenta um debate sobre a importância de pautar uma educação sensível, devido à indissociabilidade dessas dimensões. O terceiro capítulo, “Contribuições do PRP para a formação de professores/as sensíveis”, apresenta o percurso metodológico e as interpretações realizadas a partir das respostas de residentes do PRP, apresentadas em dois blocos. Por fim, nas considerações finais, há um apanhado das discussões propostas ao longo do estudo, destacando os resultados da pesquisa.

2 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: MARCOS HISTÓRICOS E CONCEPÇÕES

O tempo corre, e as nossas sensações com ele se modificam.

(Machado de Assis, 1873)

[...] uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, [...] como fonte primeira dos saberes e conhecimentos.

(Duarte Jr., 2000, p. 213)

Este capítulo apresenta uma discussão dos caminhos trilhados pela formação de professores e professoras no Brasil, atrelando os marcos históricos às concepções que emergem desses cenários. Isto, enfatizando uma formação complexa e multirreferencial no Programa Residência Pedagógica.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: BREVE RESGATE HISTÓRICO

O histórico da formação de professores no Brasil evidencia problemáticas de seu contexto sociopolítico. Ao longo dos anos, mudanças ocorridas na sociedade repercutiram na educação escolar e no trabalho pedagógico, visto que as reformas legais voltadas à formação docente revelam uma tendência a atender demandas sociopolíticas de cada período. Tal realidade persiste no cenário atual. Percebe-se que em cada momento histórico a concepção de formação docente sofreu alterações que refletiam no perfil de sujeito que a sociedade de cada época desejava. Considerando que os sujeitos são seres coletivos e que a formação docente não está desvinculada de um contexto sociopolítico e das vivências sociais, é válido resgatar os históricos fatores externos ao indivíduo que possuem implicações nas experiências formativas. Assim, é pertinente realizar um resgate dos marcos históricos relacionados à formação de professores no Brasil, destacando as limitações, contradições, possibilidades e conquistas no campo da formação docente.

Quanto à formação docente em nosso país, Dermeval Saviani (2009, p. 143) pauta que “[...] a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” e indica que a partir disso surgiram iniciativas para a instrução de docentes. O referido autor aponta, ainda, que a

formação de professores surge com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827. A referida lei determinava que o ensino, nas Escolas de Primeiras Letras, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo. Assim, foi estipulada a exigência de preparo didático, porém sem apontar questões pedagógicas.

Nesse primeiro momento de pensar a formação de professores para o ensino primário no Brasil destaca-se a criação da primeira Escola Normal Brasileira, fundada em Niterói, Rio de Janeiro, em 1835. Contudo, nesse período eram poucas as exigências para selecionar os professores capacitados para ensinar, já que não existiam leis ou regimentos que definissem critérios reguladores, então a saúde e a moral dos sujeitos eram utilizadas como crivo de aptidão, sem considerar qualquer preparação pedagógica ou nível de escolaridade (ALMEIDA, 2010).

No período da república houve a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, em 1890, o que fixou o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais. Nesse momento ocorreu o aperfeiçoamento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino. Os reformadores entenderam ser preciso assegurar de forma deliberada e sistemática a preparação pedagógico-didática através da organização curricular para efetivamente formar professores. (SAVIANI, 2009)

Mesmo com essas mudanças, após a primeira década republicana, não houve avanços muito significativos. Então, instaurou-se o advento dos institutos de educação, pensados como espaços de cultivo da educação, sendo ela vista como objeto do ensino, mas, também, da pesquisa. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, assumindo a base dos estudos superiores de educação:

[...] o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia (SAVIANI, 2009, p. 146)

Com o golpe militar de 1964 surgiu a necessidade de mais alterações no campo educacional. Almeida (2010) afirma que as reformas educacionais desse período foram dirigidas com a finalidade de reproduzir na escola os valores políticos do golpe. Essas

mudanças foram efetivadas pelas mudanças na legislação do ensino da época. Sobre esse período, Saviani (2009, p. 147) destaca:

Em decorrência, a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. [...] Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

A partir de 1980 emergiu um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas e a maioria das instituições passou a demarcar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do Ensino Primário (SAVIANI, 2009), atual Ensino Fundamental – Anos iniciais.

Oliveira (2007, p. 97 apud ALMEIDA, 2010, p. 59) afirma que “Nos anos de 1980 e 1990 o Brasil assistiu a importantes movimentos de disputa por distintos projetos educativos que trouxeram à tona a discussão sobre diferentes concepções de sociedade”. A intensificação dessas discussões desencadeou a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº. 9394, de 1996. Foi com essa legislação que oficialmente houve a exigência da formação superior para os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com a mudança de século, a educação brasileira teve como desafio inicial a implementação das políticas indicadas pela nova LDB de 1996. Hosana Oliveira e Augusto Leiro (2019) tratam da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes. As diretrizes para formação de professores do PNE apontam a implementação de políticas públicas nesse campo como necessidade para o avanço científico e tecnológico do Brasil. Nesse momento, na formação inicial, é dado um enfoque maior sobre a indissociabilidade entre teoria e prática e, na formação continuada, é indicado como foco a formação em serviço. A partir disso, surge outro marco legal, no ano de 2007 quando

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

começaram os programas direcionados à formação continuada dos professores. (OLIVEIRA e LEIRO, 2019, p. 10)

Nesse escopo se destaca a primeira criação no âmbito da formação inicial em diálogo direto com a Educação Básica: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O referido programa foi criado em 2007 e é voltado para a concessão de bolsas de iniciação à docência aos estudantes dos cursos presenciais de licenciatura, de modo a antecipar o vínculo entre os futuros docentes e as salas de aula da rede pública, promovendo, assim, a articulação entre Educação Superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Sobre o PIBID Ângela Portelinha, Egeslaine de Nez e Luciane Bordignon (2020, p. 34) afirmam que:

Apesar de se configurar como uma política de estado voltada à formação docente, a crise político-econômica da sociedade brasileira, intensificada a partir de 2015, repercutiu nas ações, uma vez que constantes ameaças de reestruturação e cortes financeiros foram colocados ao Programa.

Em 2015, o Ministério da Educação aprovou as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) voltadas à formação inicial em nível superior e para a formação continuada, pela Resolução do CNE/CP 02, de 01 de julho de 2015. Marildes Guedes (2019, p. 95) aborda que as DCN/2015 apresentaram contribuições referentes à concepção de formação e seus princípios estruturantes, dos quais destaca:

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

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

Ainda assim, em um contexto sócio-histórico conturbado, surge, em 2018, uma chamada pública de seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) para participarem do

Programa Residência Pedagógica (PRP) com uma ideia complementar ao PIBID, mas com a garantia de uma proposta inovadora. Além disso, esse processo de modificações trouxe consigo uma reformulação para o PIBID que passou a direcionar estudantes na primeira metade dos cursos de licenciatura para as escolas básicas e o PRP começou a direcionar estudantes que estavam cursando a segunda metade dos cursos. Ainda, a crise enfrentada, as lutas em favor do PIBID e o modo que o PRP surge, trazem a ele críticas e importantes discussões sobre sua implementação. Contudo, os dois programas atendem demandas específicas e embora não estejam diretamente ligados por uma obrigatoriedade, os programas possuem complementaridade na formação e, assim, não denotam qualquer competitividade entre si.

No final de 2019, surge uma proposta de reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Adrinelly Nogueira e Maria Célia Borges (2021, p. 191) apresentam que “[...] diante das reações contrárias da comunidade educacional, sem atender aos manifestos, ou nem ouvir seus representantes, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019 [...]”. Esta resolução trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e constitui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

À vista disso, em um cenário de discontinuidades na educação e disputas para preservação do sistema e de suas desigualdades, há uma tentativa de controle da formação e da atuação docente com a BNC-formação. Nesse paradigma, professores/as devem ser treinados para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, a BNCC. Com essa proposta não há demarcação de espaço para transformação social, questionamentos, autonomia e criticidade, já que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi construída em uma visão tecnicista e instrumental. Tal paradigma apresenta uma atividade docente voltada para o saber-fazer, reduzindo a prática profissional a saberes técnicos.

Valcinete de Macedo (2014, p. 1) discute a repercussão das novas demandas educacionais para o contexto escolar e para a formação de professores e, ao contar com as ideias de Acácia Kuenzer (1999), destaca que

[...] não existe um modelo de formação de professores delineado a priori, pois os modelos de formação têm como propósito responder às demandas que estão sendo colocadas pelo contexto das forças produtivas em desenvolvimento num determinado momento. Nesse sentido, a referida autora nos diz que novos processos pedagógicos são elaborados, a cada etapa de desenvolvimento social e econômico, os quais fazem emergir perfis

diferenciados de docentes de modo que sejam atendidas às exigências do sistema social e produtivo com base na concepção dominante.

Portanto, as mudanças nas concepções de formação docente nas bases legais e nos períodos históricos indicados estão intrinsecamente relacionadas e precisam ser observadas de forma interligada. Por isso, discutir a formação docente requer um olhar amplo para o contexto histórico brasileiro, considerando aspectos sociais, políticos e econômicos. Ainda, partir da compreensão histórica provoca a necessidade de repensar a formação docente que se pauta em lógicas de homogeneização das práticas e padronização dos/das profissionais. Desse modo, cabe refletir sobre o fomento a uma formação sem moldes, complexa e multirreferencial, que considere os sujeitos em sua integralidade, como seres multifacetados e participantes de vivências sociais diversas.

2.2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Para falar sobre concepções de formação é imprescindível evidenciar, inicialmente, os sujeitos envolvidos nesse processo. O Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara apresenta, como uma das possibilidades para definir a palavra formação, a “ação, efeito ou modo de formar(se)” (BECHARA, 2011, p. 652). Isto posto, notabiliza-se a formação como ato ligado diretamente ao sujeito que forma ou se forma. Quando abordamos a formação de professores, é preciso refletir que indivíduo se pretende formar e com qual objetivo. O breve resgate histórico, apresentado anteriormente, revela como as noções de formação se conectam às tensões vivenciadas em determinado período e, como esses sujeitos estão intrinsecamente ligados a esses momentos históricos. Dessa maneira, cabe evidenciar que em diferentes contextos que envolvem múltiplas referências sociais, culturais e históricas os sujeitos da educação são complexos e dinâmicos, o que não exclui os docentes, que demandam, portanto, uma formação que considere esses fatores.

A trajetória da educação nacional comunga com noções reducionistas de formação, pois a formação foi alicerçada, especialmente, em pressupostos positivistas e iluministas. Quando presa a esta lógica, a formação é percebida como finalidade com seu enfoque na homogeneização das práticas. Nesse modelo, “[...] as ideias de cópia e modelo coadunam com a disseminação da formação enquanto fechamento e uniformidade.” (ALMEIDA, 2010, p. 71). A formação foi sendo entendida dentro de lógicas de formatação e deformação dos sujeitos; entretanto, essa percepção de uma formação centrada em si mesma,

descontextualizada e hegemônica, não atende as contingências cotidianas de um período de transformações constantes e aceleradas.

Almeida (2010) destaca, também, como as disposições políticas e legais da formação de professores no Brasil não contemplaram, ao longo dos tempos, a dimensão das experiências e da história de vida dos sujeitos, já que “[...] esse âmbito formativo foi, portanto, sendo relegado e, até o início desse século, não havia sido contemplado na esfera formativa legal.” (ALMEIDA, 2010, p. 62). Desse modo, urge uma proposição de formação de professores que considere os sujeitos como seres integrais e complexos, que carregam consigo história, cultura, relações e emoções.

A ideia de educação ou formação dos entes humanos tendo como pressuposto básico um determinado conceito de pessoa ou ser humano traz consigo a tentativa de se justificar permanentemente um ‘fundamento’ a partir do qual se deriva (e para o qual se volta) a ação educativa calcada em ‘metas’ e ‘fins’ educacionais. Atingir, pois, o ideal humano de pessoa seria ‘cumprir’ os desafios propostos em relação aos fins da educação. (CALLONI, 2010, p. 1-2 apud ALMEIDA, 2010, p. 71)

Em um modelo de formação determinista e estático evidencia-se uma epistemologia reducionista que considera apenas a aprendizagem de técnicas voltadas ao saber-fazer docente, negando os processos de subjetivação e as singularidades dos sujeitos. Assim, o PRP-subprojeto Pedagogia da UFBA, se posicionou pelo declínio dessas lógicas homogeneizadoras e evidenciou uma formação plural que vise a busca pela compreensão da complexidade dos fenômenos educativos. O processo formativo docente no PRP não considerou, apenas, a dimensão do saber-fazer, pois sua atuação foi atravessada por aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais externos, mas, também, por sua própria singularidade, que engloba os aspectos citados e suas múltiplas referências.

No breve resgate histórico realizado na seção anterior sobre a formação docente no Brasil, foi destacado como esse processo esteve interligado com as demandas sociopolíticas. A formação era pautada como um fator externo ao indivíduo e o docente era um mero aplicador. Porém, Almeida (2010, p. 71) aponta que “[...] pesquisas atuais buscam nutrir as teias dos processos formativos com outros fios... Fios mais flexíveis, contudo complexos e multirreferenciais, que possam tecer a formação fundada na experiência, nos ‘aconteceres’”. Essa forma de compreender a formação promove uma ruptura com a noção anteriormente difundida para se instaurar uma compreensão de formação enquanto processo contínuo e experiencial.

Uma formação pautada em uma abordagem multirreferencial problematiza as bases sobre as quais o conhecimento é construído, propondo sua ampliação e sua complexificação. Essa complexidade “[...] entende que os tecidos dos acontecimentos são feitos de ações, interações, retroações, determinações e acasos” (ALMEIDA, 2018, p. 110). Por isso, pautar uma formação complexa e multirreferencial implica no rompimento com reducionismos propostos pelas concepções clássicas para assumir as dimensões da pluralidade e da heterogeneidade. É preciso perceber o/a docente em sua totalidade, indissociado/a de sua prática educativa e de suas vivências como sujeito que se pautam em experiências formativas em âmbitos diversos da vida.

Assim, a formação, aqui, concebida não é percebida em uma perspectiva de homogeneização que nega a trajetória dos sujeitos e sua história. A formação não é vista como finalidade, mas como processo, pois é “[...] vista como o percurso do ser-no-mundo, pautando-se na ideia de teia, cujos teceres das relações, possibilidades, erros, experiências, referências e atualizações são o próprio processo formativo.” (ALMEIDA, 2010, p. 72). A formação é entendida como um caminho eleito e percorrido por cada sujeito e esse caminho, dinâmico, é atravessado por experiências e atualizações. Essa formação é compreendida como “[...] um processo complexo que possui múltiplas referências, ou seja, é prática educativa, também, entendida como prática de vida, imbuída das subjetividades, emergências e experiências de cada sujeito.” (ALMEIDA, 2010, p. 73). Assim, contempla a diversidade e a subjetividade dos sujeitos que afetam e são afetados no processo educativo e considera que os sujeitos estão em movimentos de construção e ressignificação de saberes, em uma dimensão singular e subjetiva desses processos.

2.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EDITAL Nº 1/2020

Em 2020 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES tornou pública a segunda seleção de IES interessadas em implementar projetos institucionais no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), por meio do edital nº 1/2020. Neste edital, os projetos institucionais foram organizados com vigência de 18 meses, com carga horária total de 414 horas de atividades, divididas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo (BRASIL, 2020). A proposta do edital apresentou

potencialidades e fragilidades que intensificaram os debates recentes sobre o PRP e seus desdobramentos, desse modo, é pertinente refletir sobre seus aspectos proeminentes.

As atividades manifestas na proposta puderam ser percebidas de forma positiva ao atentar para a importância da inserção prévia dos estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica para aproximação do cotidiano escolar. Portelinha, Nez e Bordignon (2020) concordam com Antônio Nóvoa (2009) quando defendem que várias aprendizagens somente ocorrem na prática cotidiana da escola. Além disso, apontam não haver como adquirir algumas habilidades apenas pelo viés teórico, pois a atuação docente exige a capacidade de articular conhecimentos e habilidades para atingir os objetivos propostos. Sob esta ótica, pode-se reafirmar a indissociabilidade entre teoria e prática na atividade docente.

Os módulos do PRP se propuseram a contemplar atividades de preparação, com estudos sobre os conteúdos da área e suas metodologias de ensino, assim como a ambientação na escola e a observação semi-estruturada em sala de aula. Também, a elaboração de relatório do residente, a avaliação da experiência e outras atividades de familiarização com a docência. Isto, além da elaboração de planos de aula e dos momentos de regência supervisionada.

O objeto do edital indicava a instauração de projetos inovadores que estimulassem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, em parceria com as redes públicas de educação básica. Nesse sentido, o PRP surgiu como uma das estratégias governamentais para alinhar os currículos no campo da formação docente e fomentar novas práticas. É essencial destacar que a formação inicial de professores em uma perspectiva de ruptura com noções descontextualizadas e dicotômicas entre teoria e prática. Os debates nesse sentido têm se intensificado, considerando a sociedade vigente. As discussões levantadas reforçam a importância de uma política nacional de formação de professores articulada aos sistemas de ensino e as instituições formadoras (PORTELINHA, NEZ e BORDIGNON, 2020; MELLO, 2020). Contudo, o PRP não deve ser percebido com uma visão salvacionista, pois as mudanças promovidas por ele apresentam-se como apenas um aspecto da educação nacional. Como coloca Antônio Nóvoa (1997, p. 28):

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

O Edital nº 1/2020 elenca os seguintes objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
- IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (BRASIL, 2020, p. 1-2).

O primeiro objetivo destaca um fator fundamental para pensar uma formação complexa, pois visa extinguir a dicotomia entre teoria e prática e possibilitar que o/a futuro/a docente examine as práticas existentes e ressignifique sua atuação, refletindo sobre sua própria experiência. Luciana Machado e Dedilene de Jesus (2021), anuindo a fala de Souza (2001), elucidam que teoria e prática, vistas de modo isolado, impactam negativamente os processos de formação, bem como a capacidade do educador de pensar e repensar a complexidade da ação pedagógica. A percepção da práxis pedagógica pode fornecer caminhos para investigação e transformação, oportunizando ao licenciando o entendimento de si, como objeto de estudo dinâmico e mutável.

Porém, é válido destacar a visão reducionista da formação reafirmada no segundo objetivo do PRP Edital nº 1/2020, que deseja “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2020). A noção de alinhamento dos currículos indica uma concepção que não considera os aspectos sócio-históricos e uma educação emancipadora. Além disso, a vinculação direta à BNCC gera inquietações, pois os/as educadores/as apresentaram resistência à base por considerá-la uma forma de homogeneização do currículo. Marilde Guedes (2019, p. 97), discutindo o Manifesto das entidades educacionais sobre a política de formação de professores (2017), afirma que a rejeição da BNCC pelas entidades educacionais ocorre, pois essas entidades manifestam que “[...] consideram a BNCC um documento de estreitamento curricular, construída sem discussão com as partes diretamente interessadas, vinculada às avaliações em larga escala”.

Tal normativa pode ter como desdobramento a perda de autonomia das escolas e das IES, desconsiderando as distintas realidades e vivências nos diversos territórios. A autonomia da universidade é garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases

da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996. Ainda, é asseverada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CP nº 02/2015, ao anunciarem no Art. 9º parágrafo 1º que “a instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica [...]”. Consonante a isso, Diane de Mello et al. (2020, p. 525) indica a fala de Sena (2019, p. 20), apontando que:

A universalização das políticas não pode significar homogeneização, especialmente, no campo do currículo escolar, onde o diálogo com as especificidades socioculturais é fundamental para qualificar a práxis. Um currículo igual para todos é uma proposta no mínimo desrespeitosa, mas, é também contra democrática. Fere a autonomia das redes de ensino, dos professores e de todos que fazem a escola. A homogeneização desrespeita as distintas matrizes étnicas do povo brasileiro, inclusive, suas conquistas, no âmbito da legislação educacional, as quais parecem não ter valor na BNCC.

Neste sentido, embora os aspectos da BNCC não sejam o foco deste trabalho, cabe destacar a necessidade de compreender o PRP aliado à BNCC. É essencial analisar os motivos de implementação do PRP, seu contexto, sua pertinência e os possíveis impactos que pode ocasionar. Do mesmo modo, é preciso entender a BNCC, sua estrutura e forma articulação com o PRP, para uma apropriação crítica das bases legais. Por isso, a preocupação deve ser garantir experiências formativas que proporcionem reflexão e exercício da criticidade para que os futuros docentes sejam agentes transformadores da realidade.

Nóvoa (1997, p. 27) aponta que “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional [...]”. É importante frisar que esse aspecto não deve ser utilizado para responsabilização docente por problemáticas que independem de sua atuação, mas para enfatizar percursos de formação que englobem experiências políticas, culturais e estéticas para uma formação sensível e de responsabilidade consigo, com o outro e com o mundo.

Diante do exposto, é notória a possibilidade de articular ações entre a Universidade e a Educação Básica por meio do Programa Residência Pedagógica. O PRP é uma proposta que surge em um contexto de tensões e não pode ser desvinculada do processo de reestruturação sistematizado nas políticas de formação de profissionais para a Educação. Ademais, o modo em que se apresenta ainda necessita ser debatido e aperfeiçoado, pois não considera as particularidades de uma formação complexa e multirreferencial. Uma formação presa a modelos não consegue atender as realidades distintas. É primordial elencar um processo formativo que atenda as demandas sócio-históricas, mas que não desconsidere as

singularidades dos sujeitos. Urge uma formação enquanto processo contínuo e contextualizado. A seguir, é realizado um debate que contempla essas proposições.

3. EDUCAÇÃO E SENSIBILIDADES

Em suma, o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento.

(Michel Maffesoli apud Duarte Jr., 2000, p. 9)

Este capítulo aborda a relação entre educação e sensibilidades, apontando a importância e indissociabilidade dessa junção. Além disso, é apresentado e discutido o contexto pandêmico em que se desenvolveu o Edital n. 1/2020 do Programa Residência Pedagógica. Discorre, ainda, sobre a epistemologia de trabalho pedagógico do subprojeto do curso de Licenciatura em Pedagogia, que atuou em uma perspectiva sensível de uma educação para as relações.

3.1 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SENSIBILIDADE

Em meados do século XVII, Blaise Pascal disse que o coração tem razões que a própria razão desconhece. Essa afirmação, que se tornou um dito popular, expressa o modo intuitivo de agir que algumas pessoas adotam, contrariando um paradigma em que a racionalidade é exaltada em detrimento dos sentidos. Neste caso, aquele/a que se deixou conduzir pelos sentimentos é visto/a como irracional. Contudo, enquanto indivíduos complexos, os sujeitos não podem ser percebidos de modo fragmentado, um lado racional e outro emocional. É fundamental compreender como esses aspectos estão interligados na experiência vivente do ser-sendo-no-mundo (GALLEFI, 2001 apud ALMEIDA, 2010) e sua relevância para a discussão no âmbito educativo.

A respeito a percepção histórica da razão, João Francisco Duarte Júnior (2000, p. 50) aponta que:

O movimento iluminista, forjado no trabalho reflexivo de inúmeros filósofos, postulava a supremacia da razão humana face a explicações míticas e religiosas da existência. Eleita a primordial dentre as faculdades

humanas, a razão devia ser devidamente educada e desenvolvida, a fim de que a humanidade pudesse caminhar (utopicamente) em direção à sua maioria, ou seja, rumo a uma vida plena de conhecimentos estabelecidos racional e cientificamente, até que se chegasse numa existência liberta de quaisquer peias irracionais.

É preciso destacar a herança cultural ocidental que instituiu uma ideia de uma razão que é autossuficiente e inquestionável. Trazendo esse debate para a educação, é possível dizer que essa noção suscita práticas pedagógicas reducionistas que apenas enxergam uma lógica calculista, homogênea e impassível de qualquer contradição, desencadeando a denegação da expressão do sensível. Nesse sentido, Araújo (2008, p. 30) cita Cassirer (1997, p. 25) quando aponta que:

O pensamento racional, o pensamento lógico e o metafísico só são capazes de compreender os objetos que estão livres de contradição e que tenham uma natureza e uma verdade coerentes. Contudo, é precisamente essa homogeneidade que nunca encontramos no homem.

Assim, a visão de uma razão instrumental e tecnicista ainda pode ser fortemente observada na nossa sociedade. Duarte Jr. (2000) aponta que a sociedade vivencia uma crise na modernidade e a subjugação e abstração do saber sensível (o estésico) é uma consequência dessa crise. A racionalidade funcionalista foi eleita como conhecimento relevante e o sensível passou a não ser considerado um saber. Essa crise é percebida em uma perspectiva ontológica, no modo moderno de ser quando submetidos à lógica produtiva de uma sociedade industrial. Duarte Jr. (2000, p. 79) cita Kujawski (1988, p. 54) para afirmar que a crise atual “não é, primariamente, crise dos fundamentos da ciência, ou da política, ou da economia, ou do que for, e sim crise dos fundamentos da vida humana”.

Miguel Araújo (2008), ao discutir a ausência do cuidado com a sensibilidade na ação do educar, demonstra como ainda há predominância dos modelos mecanicistas. Porém, ele destaca que no âmbito teórico essa discussão tem crescido e que, mesmo sendo um grande desafio, emergem práticas atentas a esse cuidado. Um destaque nesse sentido é a ênfase dada pela BNCC às competências socioemocionais. No entanto, embora apresente um avanço nessa discussão ao evidenciar as emoções no processo educativo, esse ponto necessita de uma visão atenta e reflexiva, sobretudo em um contexto que cobra uma produtividade sobrepujante.

Amanda Chaves e Pedro Goergen (2017, p. 338) afirmam ser urgente “[...] a busca pela emancipação e pela instauração de uma formação humana, visando não somente a dimensão racional, mas, também, a ética, voltada para o desenvolvimento do indivíduo e da

sociedade.”. Apenas, assim, seria possível obter uma harmonização subjetiva, racional, ética e estética do ser humano. Por conseguinte, formam-se sujeitos críticos, autônomos e com responsabilidade social.

Nessa mesma lógica, considerando a complexidade e a amplitude da condição humana, Araújo (2008, p.42) afirma que “o sentir e o inteligir são dois modos, dois níveis diferenciados de um mesmo processo de percepção, de apreensão e de compreensão do real.”, então, é preciso evidenciar uma razão que cria sentidos. Dito de outro modo, a ideia ocidental de razão não dialogaria ou criaria sentidos, portanto, não consideraria o dinamismo da vida e das relações, movimentos essenciais à formação de professores e professoras.

Seguindo nesse debate, Joanna Carneiro (2018, p. 61) aponta a fala de D’ávila (2016, p. 109), afirmando que:

O saber sensível é um tipo de conhecimento profundo e orgânico, anterior ao conhecimento inteligível. É um saber presente em um nível sutil do ser, que não é explicável, mas apreendido pela intuição através e pelo corpo. São antecipações empíricas que abrem caminhos para a apreensão inteligível dos objetos de conhecimento.

Assim, enfatizar a sensibilidade implica repensar a educação, como ela se desenvolve e qual a sua verdadeira essência, bem como seus atravessamentos nos fluxos da vida. É preciso pensar no educar unido ao imaginário, à dinamicidade dos processos existenciais, às potencialidades humanas e às relações estabelecidas com os outros. Nesse sentido, Juliana Merçon (2013) apresenta uma noção de razão não linear e homogênea, que não é o centro único dos processos de ensino e de aprendizagem. Isto se deve ao fato de que o ato de educar ou o educar-se, mesmo envolvendo um tipo de conhecimento, não é apenas racional. No entanto, esse ato é sempre desejoso, já que não há educação sem desejo e não há desejo que não seja educativo.

Miguel Araújo (2009) afirma que esse processo de autoeducação não ocorre apenas com as relações com outros seres humanos, mas com demais seres com os quais estamos vinculados enquanto interdependentes. Isto se dá ao aprender de si, com o coletivo e em uma teia ecossistêmica que nos conecta a todos os seres do planeta. Nota-se que:

Educação como rito de iniciação implica uma compreensão desta como ação viva, tecida de modo teórico e vivencial, nos processos de afirmação e de renovação dos sentidos humanos. Ou seja, pela articulação de saberes/conteúdos (repertórios culturais), de processos de meditação e de ruminação teórica e, conjuntamente, de forma simultânea e alternada, por meio de experiências vivenciais em que os saberes são mediados por

momentos e processos de fruição em que o corpo e o espírito copulam com in-tensidade. (ARAÚJO, 2009, p. 209)

A vista do exposto, destaca-se a importância de uma educação tecida em entrelace com a sensibilidade, considerando a integralidade da condição humana e a dinamicidade da vida. Carneiro (2018, 59) corrobora com Duarte Jr. (2006, p. 206) ao apontar que “[...] uma educação do sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo.”. Por isso, a relação entre educação e sensibilidade não pode estar restrita à atuação do/a profissional de educação, mas deve ser contemplada, também, no processo de formação inicial docente.

3.2 EDUCAÇÃO SENSÍVEL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

As atividades do Programa Residência Pedagógica, das quais partiram as indagações para a pesquisa realizada nesta monografia, ocorreram durante a Pandemia de Covid-19. As atividades do programa duraram 18 meses, tendo se desenvolvido majoritariamente de forma remota. O período de realização da pesquisa também sucedeu em uma conjuntura ainda pandemia, embora com flexibilizações quanto ao distanciamento social, em um cenário de reaberturas das instituições educativas.

Nesse contexto, o distanciamento físico e a suspensão das atividades educativas presenciais fomentaram a discussão sobre as finalidades da educação na atualidade. A pandemia de Covid-19 exigiu das redes de ensino, dos/as profissionais da educação e de toda a comunidade uma redefinição de seus papéis para o melhor atendimento dos estudantes. O que se viu durante o ano de 2020 foi uma intensificação do olhar para a educação, mas não necessariamente para os estudantes e suas necessidades. Evidencia-se um crescimento na oferta de cursos, recursos didáticos, planos de aula e promessas de aprendizagem garantida no ensino *on-line*. Assim, em um momento em que a educação ganhou enfoque por motivos não apropriados, destaca-se a necessidade de uma educação sensível, preocupada com uma formação humana ampliada e não com lógicas de produtividade e de lucro.

As novas demandas impuseram uma realidade sem precedentes, na qual as noções conhecidas do ensinar e do aprender mostraram-se insuficientes e desatualizadas. Surgiram novas formas de pensar a formação do aluno do século XXI, pois o modo em que a escola se apresenta na atualidade possui o desafio de educar alunos deste século com práticas

tradicionais que seguem uma lógica do século XIX (SANTANA e SALES, 2020). Então, compreendendo que muitas práticas escolares são obsoletas e incapazes de formar os alunos que chegam à escola com novas demandas e inquietações, enfatizou-se a necessidade de novas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Camila Santana e Kathia Marise Sales (2020, p. 89), ressaltam essa problemática ao abordarem que:

A crise pedagógica vivenciada em razão do coronavírus precisa ser, pelo menos, uma via para identificar os limites e potencialidades de educar na sociedade do conhecimento, e reconhecer o fato de que as lições da pandemia parecem sinalizar soluções para o pós-quarentena na perspectiva de necessidades de transformação no campo da educação.

Contudo, não é possível falar sobre inovação pedagógica pós-pandemia desconsiderando que crise sanitária apenas reafirmou a existência de desigualdades e serviu para intensificá-las, pois o período de pandemia evidenciou problemáticas com raízes históricas que afetaram os sujeitos que já sofriam anteriormente. Isto fica evidente ao observar a discussão levantada por Lynn Alves (2020) ao apresentar dados de uma pesquisa interna realizada na Universidade Federal da Bahia. A pesquisa afirma que 69% dos alunos da UFBA têm renda per capita familiar de até um salário-mínimo e meio, estando em situação de vulnerabilidade. A problemática é alarmante, também, na educação básica. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre o acesso à internet durante o período da pandemia em 2020 apontam que, entre os alunos da educação básica, os estudantes sem acesso à internet são 96,6% da rede pública, 5,8 milhões estudantes, sendo os estudantes negros e indígenas 70% desses alunos (NASCIMENTO et al., 2020).

Tais dados nos levam à busca por uma pedagogia humanizadora que não esteja desconectada da vida, pois os sujeitos, que antes não chegavam esvaziados de questões sociais, culturais, de gênero, étnicas e emocionais na instituição escolar, na nova realidade, tem essas questões intensificadas. Ao discutir as atividades remotas em que a escola adentra a casa dos/das estudantes, Paola Zordan e Verônica Almeida (2020, p. 13) afirmam que:

Tópicos que outrora não pertenciam ao rol de temas evidenciados nas pautas educacionais, tais como a harmonia ambiental das casas, o intensivo valor do espaço, as alegrias de se estar com plantas e animais por maior tempo, o valor inestimável de uma sacada ou de um quintal, "gritam para serem escutados" e figurarem debates nesse campo.

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

Contudo, é possível ressignificar este apelo, seguindo na direção oposta de uma pedagogia que “[...] subjetiva corpos a partir de uma geografia que os coisifica como meros receptores de conteúdos disparados digitalmente, a fim de que não parem de produzir alicerces para o futuro.” (ZORDAN e ALMEIDA, 2020, p. 13). Faz-se necessário reivindicar paragens em devir, de modo a “[...] buscar nas experiências cotidianas miúdas, nas fissuras e nas brechas da convivência, em que a louça, os panos e as tarefas estão contidas, processos formativos.” (ZORDAN e ALMEIDA, 2020, p. 13), pois propugnar as “pausas” necessárias não significar manter-se apático/a à realidade pandêmica, ao contrário, concerne respeitar e acolher pedagogias da vida (ZORDAN e ALMEIDA, 2020).

3.2.1 PRP PEDAGOGIA EM UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES

O Programa Residência Pedagógica, subprojeto Pedagogia, Edital CAPES n. 1/2020, iniciou suas atividades no mês de abril, durante a pandemia de Covid-19. O programa, que tem como premissa o fortalecimento das relações de instituições de ensino superior (IES) com escolas de educação básica, encontrou a barreira de escolas e universidades com ações educativas presenciais em suspensão. Por isso, foi necessário assumir diferentes estratégias para o atendimento educacional de forma não presencial, garantindo a manutenção do vínculo entre os/as estudantes e as escolas, bem como a conexão dos/as licenciandos/as com a universidade.

Contudo, vivenciando um cenário de disputas, onde há uma exaltação do conteudismo, da lógica de transmissão de conhecimentos e da homogeneização dos processos de aprendizagem (ZORDAN e ALMEIDA, 2020), é preciso evidenciar uma ideia de currículo que não seja finalizada, formatadora e limitante. Roberto Macedo (2017, p. 24-25) apresenta currículo como:

[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com conhecimento eleito como educativo.

Na mesma lógica, Maria Roseli de Sá e Verônica Almeida (2020) apresentam a possibilidade de assumir uma proposta curricular que se desenvolva enquanto um processo social, relacional e contextual, assegurando a viabilidade de criação de epistemologias do trabalho pedagógico. A proposta defendida apresenta uma dialogia contrastiva com a BNCC, sendo uma epistemologia de trabalho pedagógico estada nas relações do sujeito com o conhecimento, com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Tal concepção possui cinco eixos significantes que norteiam o trabalho. São eles:

a) Problematização: parte do questionamento sobre o mundo, sobre si mesmo(a) e sobre as relações que são empreendidas neste contexto. [...]; b) Pertencimento social: admite a complexidade das subjetivações e as múltiplas referências que habitam tais processos. [...]; c) Ética: provoca reflexões sobre a vida em sociedade e fomenta atitudes baseadas em princípios e valores que norteiem a ação humana [...]; d) Curiosidade epistêmica: visa o cultivo de uma mentalidade que busca sempre aprender, compreender o mundo e explorar novas ideias. [...]; e) Desejo: entendido como processo epistêmico-afetivo que impulsiona as potências do sentir, do pensar e do agir. (SÁ E ALMEIDA, 2020, p. 3)

O desenvolvimento de ações com os eixos significantes não se configura em uma busca constante de materiais e estratégias que encaixem em cada categoria; na verdade, se apresenta como epistemologia de trabalho que rege as práticas e favorece uma aprendizagem significativa. Os eixos não são suficientes em si e não podem ser vistos de maneira isolada, mas se entrelaçam nos processos. Além disso, há o favorecimento da autoria docente e discente, bem como a ampliação de uma postura pedagógica implicada ética, social e politicamente com o mundo, promovendo uma formação integral e humana.

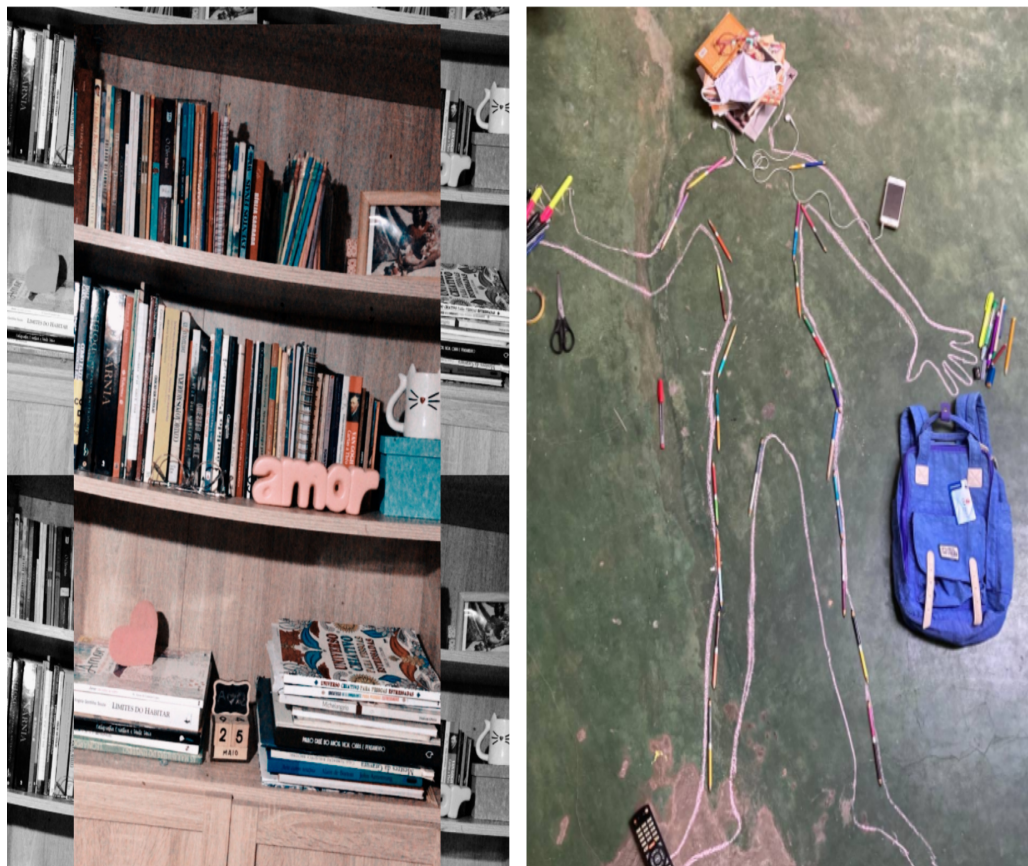
Com isso, conceber a educação para as relações enquanto educação sensível é refletir sobre a relevância da formação docente transitar entre o saber, o saber-fazer e o saber-ser (SÁ E ALMEIDA, 2020) e reafirmar as conexões estabelecidas pelos sujeitos. Essa proposta é pertinente ao Programa Residência Pedagógica enquanto política de formação que precisa estar comprometida com as complexidades dos processos e dos sujeitos, favorecendo a experiência, no sentido de alteração e mudança do ser (LAROSSA, 2002 apud SÁ E

ALMEIDA, 2020). Por isso, o subprojeto de Pedagogia adotou essa perspectiva de atuação, garantindo a possibilidade de ampliação das potencialidades individuais e coletivas, de modo a impactar a futura atuação profissional.

Nessa lógica, Chaves e Goergen (2017, p.342) apontam que “enquanto o racional se preocupa com a investigação do real e suas modificações e a ética busca ordenar as relações com o outro, a sensibilidade confere harmonia a todas as disposições, conferindo harmonia e integralidade ao humano.”. Isto posto, em um ideal de educação sensível, foi necessário considerar os sujeitos de modo integral, com postura de receptividade para com as trajetórias individuais e coletivas.

Também, foi necessário acolher as sensibilidades vivenciadas na conjuntura pandêmica. A exemplo disso, a partir da leitura e discussão do texto “O desejo como essência da educação” de Juliana Merçon, foram produzidas fotografias com a temática “Meu corpo desejante e minha formação docente”, conforme são apresentadas na Figura 1:

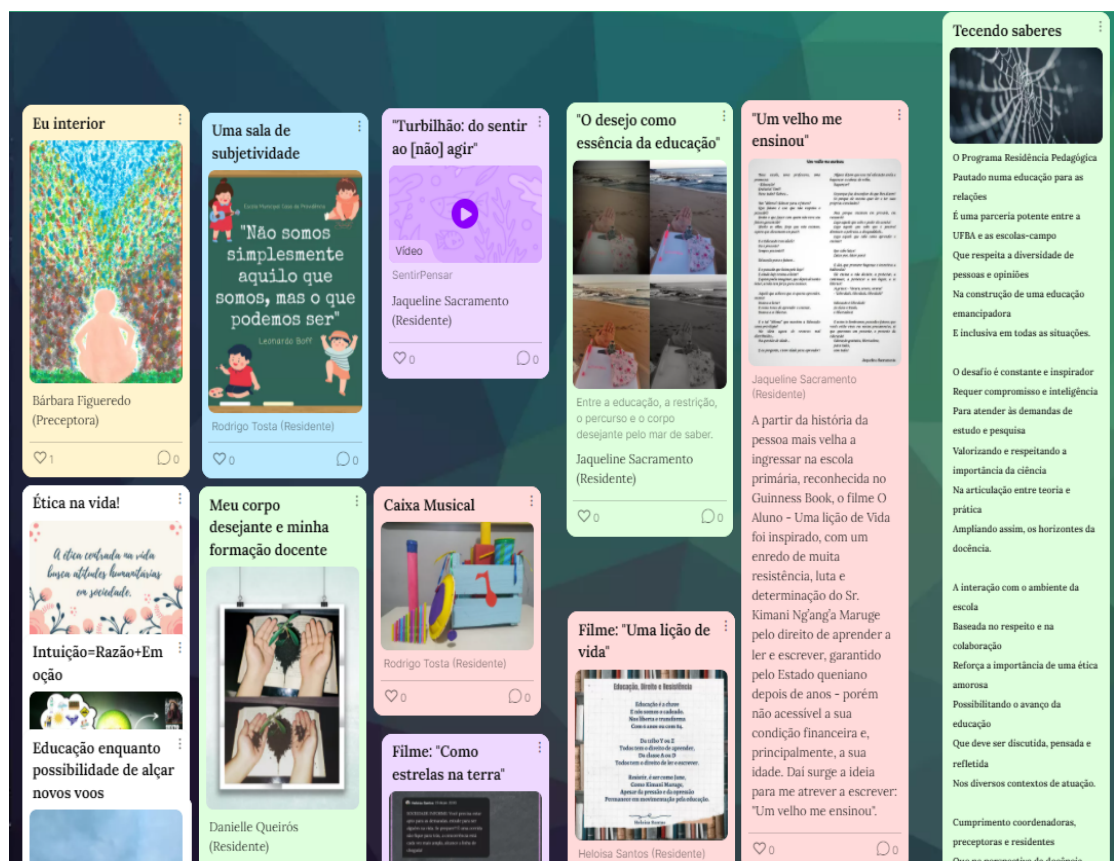
Figura 1 - Produções fotográficas sensíveis



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem do subprojeto Pedagogia

Isto posto, a atuação dos residentes do núcleo de Pedagogia foi desenvolvida, em sua maior parte, de modo remoto, contando com ações realizadas presencialmente no ambiente físico da escola quando as restrições foram flexibilizadas. Para a formação dos residentes e preceptoras foram utilizadas plataformas digitais para estudos e construções coletivas de forma síncrona e assíncrona. Foram vivenciados momentos para discussões focadas na formação e atuação docente. Além disso, as leituras, produções individuais e produções coletivas tiveram lugar importante no percurso. Destaca-se a construção do Padlet “É sobre saber-ser” que evidencia as singularidades individuais e as potencializa no coletivo, conforme a Figura 2:

Figura 2 - Produção coletiva: Padlet “É sobre saber-ser”



Fonte: <https://padlet.com/gpfiare/Bookmarks>

A epistemologia de trabalho conseguiu contemplar as pautas do edital, assim como as demandas do subprojeto de Pedagogia, ao oportunizar ações que potencializaram experiências formativas, de modo a distanciar-se de uma prática pedagógica pautada na reprodução de modelos educativos homogeneizantes. Assim, os/as integrantes do núcleo de

Pedagogia tiveram a possibilidade de implicar-se em seus percursos de formação, pois seus itinerários formativos não foram previamente projetados, mas construídos. (SÁ E ALMEIDA, 2020).

Esses itinerários possuem marcas coletivas e individuais do impacto gerado pelo período nos/as residentes. A Figura 3 exemplifica duas produções individuais de residentes que refletem as inquietações, mas, também, as reinvenções durante a pandemia. A primeira produção parte do estudo do livro “Os sentidos da sensibilidade” de Miguel Araújo. Foram elaborados desenhos representando a relação entre um dos eixos estruturantes da sensibilidade pautados no livro a educação formal. O eixo retratado na imagem é a intuição. Já a segunda produção surgiu após a audiência do curta “Isolamentos móveis”. Foi proposta a materialização de *sentirpensares* acerca do período vivenciado através de uma linguagem artística ou literária. Essas produções podem ser observadas a seguir:

Figura 3 - Produções plásticas sensíveis



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem do subprojeto Pedagogia

Além disso, as atividades consideraram as éticas amorosas (ALMEIDA, 2017) existentes, reconhecendo que o amor não está preso ao âmbito privado, ao contrário, se aprimora na coletividade. Essa concepção apresenta um amor responsável, que pensa nas

necessidades plurais, é político e social. Dessa maneira, percebe-se “[...] uma possibilidade de aceitar as singularidades e os processos de subjetivação livres, tanto de alunos, quanto de professores. É propor amar os alunos, mas também, os professores; afinal, se alunos precisam ser amados, do mesmo modo, professores.” (ALMEIDA, 2017, p. 259). Assim, todos os sujeitos integrados no PRP são envolvidos em uma jornada amorosa em seu processo formativo.

4. CONTRIBUIÇÕES DO PRP PARA A FORMAÇÃO SENSÍVEL DE PROFESSORES/AS

O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.

(Merleau Ponty apud Almeida, 2010, p. 96)

A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo.

(Paulo Freire apud Araújo, 2008, p.159)

Este capítulo apresenta o percurso trilhado na realização da pesquisa, bem como a interpretação das respostas dos/as residentes egressos/as do Programa Residência Pedagógica, Edital N. 1/2020, de modo a refletir sobre as percepções dos/as licenciandas sobre as experiências vivenciadas e saberes construídos.

4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Pesquisar a itinerância de sujeitos em seu processo de formação docente é um desafio complexo, pois a formação não é simplista, uma ação apenas do externo para o interno. Assim, evidencia-se a relevância da percepção dos sujeitos sobre seu percurso e sobre as experiências vivenciadas. Almeida (2010, p. 94) coaduna com Josso (2002) quando reivindica que “A formação é algo do âmbito da experiência do sujeito; ou a formação é experiencial ou não é formação”. Isto implica levantar uma discussão sobre como as experiências afetam e transformam os indivíduos em todas as esferas da vida, promovendo a ressignificação de sua postura frente à atuação profissional.

Nessa lógica, o estudo qualitativo permite ir além de dados e informações superficiais, alcançando os sentidos e significados construídos pelos sujeitos na singularidade de suas experiências. Assim, destaca-se a fala de Galeffi (2009, p. 29), quando afirma que:

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

Diante disso, o método adotado possui base fenomenológica, pois a ênfase deste método está no modo em que o conhecimento do mundo se apresenta. Segundo Macedo (2004), a realidade complexa não pode ser compreendida por meio de um único viés. Assim, a abordagem fenomenológica permite o entendimento da realidade por múltiplos referenciais, já que nela o conhecimento não é mais visto como algo absoluto e finito em si mesmo, mas passa a ser percebido em sua complexidade.

Nesse sentido, Verônica Almeida (2010, p. 98) cita a fala de Queirós (2002, n.p) quando afirma que:

Em relação à experiência, os métodos tradicionais vindos das ciências naturais não conseguem responder a perguntas do tipo ‘o que significa ter tal ou tal experiência’. Isto acontece porque as metodologias das ciências naturais são apropriadas para lidar só com um lado da polaridade: com o comportamento observável. Segue-se daí a utilização do método fenomenológico.

Galeffi (2009, p. 22) destaca que, primeiramente, o que deve ser investigado “[...] é a natureza humana do próprio conhecimento, portanto, o conhecimento que em cada um de nós se encontra já atualizado como horizonte existencial concreto, isto é, como consciência encarnada individual e pessoal”. Assim, o autor reconhece que o conhecimento pode ser elucidado em si mesmo e reafirma a multirreferencialidade envolta no conhecimento. Portanto,

A escolha de um método de inspiração fenomenológica parece o mais adequado quando se pretende investigar e conhecer a experiência do outro, uma vez que o ato do sujeito de contar a sua experiência não se restringe somente a dar a conhecer os fatos e acontecimentos da sua vida. Mas significa, além de tudo, uma forma de existir com-o-outro; significa com-partilhar o seu ser-com-o-outro. (DUTRA, 2002, p. 377)

Desse modo, o método convida a adotar uma postura ética e reflexiva diante das informações colhidas, em uma atitude empática, acolhendo os sujeitos e suas narrativas. Para isso, é necessário assumir uma análise interpretativa que fuja de moldes meramente descritivos e cingidos de deduções e julgamentos.

Como dispositivo, um questionário foi enviado ao grupo de residentes em abril de 2022, mês de finalização das atividades do Edital n. 1/2020. O formulário foi construído de modo a atender uma amplitude de vertentes de pesquisa relacionadas ao Programa Residência Pedagógica; portanto, este estudo não se propôs a analisar todas as questões respondidas

pelos/as residentes. O formulário contou com questões objetivas e dissertativas, porém apenas uma questão objetiva será considerada para esta discussão, pois dela partem as perguntas da sequência. As questões abertas foram selecionadas por possuírem maior possibilidade de expressão das impressões particulares de cada sujeito e estarem de acordo com as bases filosóficas da metodologia desta pesquisa. A seleção de perguntas do questionário foi realizada com base no interesse desta pesquisa e seu objetivo geral de compreender quais as contribuições do PRP para a formação de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

É válido ressaltar que os sujeitos que responderam à pesquisa se fizeram cientes da finalidade das respostas e consentiram a participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O formulário recebeu 11 respostas, sendo o núcleo de pedagogia composto por 24 residentes, o que apresenta uma amostra significativa da percepção do núcleo. Porém, a ausência de participação de parte dos/as residentes pode auxiliar a compreender algumas fragilidades do programa que serão apontadas na análise interpretativa das respostas.

As questões do formulário selecionadas para este estudo são: 1. Você considera o PRP uma política de formação válida para a formação inicial docente? Justifique a resposta anterior; 2. Quais as principais potencialidades do PRP no contexto de pandemia? E quais as principais dificuldades? Justifique as respostas anteriores; 3. Com base na sua atuação no PRP, você considera que os eixos de significação podem auxiliar/interferir na sua atuação como futura/o docente? Justifique a sua resposta anterior.; e 4. De que forma você acredita que as experiências que viveu no Subprojeto Pedagogia podem vir a contribuir para a sua inserção no campo profissional?; A partir disso, as respostas foram analisadas e agrupadas em dois blocos, a serem discutidos a seguir. São eles: Construindo saberes - o PRP enquanto potência formativa e Aprendendo a ser - percepções sobre a dimensão sensível na futura atuação docente.

Os blocos foram assim divididos para reunir agrupamentos de respostas que representam aprendizagens construídas pelos/as residentes ao longo do seu processo formativo no Programa Residência Pedagógica. O primeiro bloco é composto por perguntas que não são direcionadas para questionamentos sobre nenhum dos saberes especificamente, diferentemente do bloco seguinte que tem enfoque no saber-ser, já que este foi um saber profundamente explorado pelo subprojeto de Pedagogia.

Por fim, considerando os princípios éticos da pesquisa, os nomes dos/as residentes foram preservados e substituídos por pseudônimos. Os processos de nomear e autonomear-se

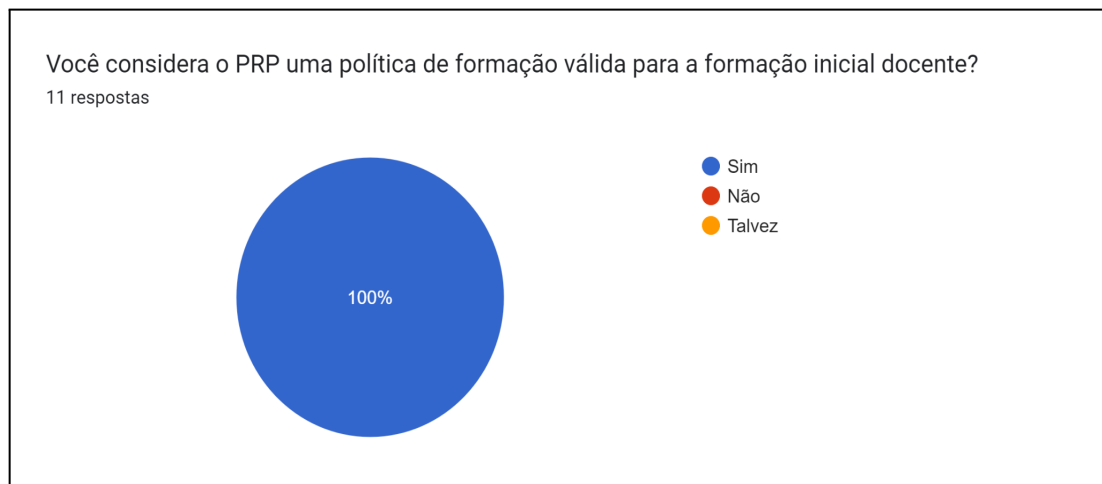
relacionam-se ao nascimento ou renascimento, são processos envoltos de afeto, assim como o desenrolar desta pesquisa. Assim, cada residente será representado/a pelo nome de um dos países do continente africano. A escolha se deve ao desejo de nomear os sujeitos, pois os nomes carregam história e subjetividade.

4.2 BLOCO 1: CONSTRUINDO SABERES - O PRP ENQUANTO POTÊNCIA FORMATIVA

Tendo em vista o desejo de compreender as contribuições do Programa Residência Pedagógica para o processo formativo dos/as discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFBA, percebeu-se a relevância de verificar, inicialmente, se os/as residentes mencionam o programa como uma ação significativa e que gerou aprendizado. Além disso, por meio das respostas obtidas no primeiro bloco, buscou-se observar quais saberes, se existentes, foram mais significativos para o público investigado. Para isso, foram selecionados dois conjuntos de questões para compor o primeiro bloco. As questões selecionadas foram: 1. Você considera o PRP uma política de formação válida para a formação inicial docente? Justifique a resposta anterior; e 2. Quais as principais potencialidades do PRP no contexto de pandemia? E quais as principais dificuldades? Justifique as respostas anteriores.

Assim, a primeira pergunta é uma questão objetiva que interroga sobre a significância ou irrelevância do PRP enquanto política de formação inicial de professores/as. O gráfico abaixo apresenta a compilação das respostas obtidas:

Gráfico 1: Validação do PRP como política de formação pelos/as residentes



Fonte: Questionário da pesquisa

Como é possível observar no gráfico, as respostas dos/as residentes indicam que todos/as validam a relevância do PRP. Tendo surgido em um contexto em que o cenário educacional tem sido envolvido por medidas neoliberais que pretendem atender aos anseios do mercado (NOGUEIRA e BORGES, 2021) é compreensível que a comunidade acadêmica receba o PRP com desconfiança e precaução. Porém, assumindo uma postura crítica durante a atuação, os sujeitos consideraram que esse é um programa importante. Ao justificarem a resposta da questão, os/as residentes evidenciam o cumprimento do propósito pautado pelo Edital n. 1/2020 de aproximar os/as licenciandos da práxis docente. Os/as residentes narram que:

No PRP temos a oportunidade de vivenciar a docência na prática e participar ativamente desde o planejamento à ação em si. A residência é um divisor de águas na vida do futuro educador. É o lugar onde ele se percebe enquanto profissional que pensa de fato em uma educação fora da bolha, que atinja a todos de forma positiva. É uma experiência que fica marcada pra sempre. (Guiné)

É muito válida pois através dele conseguimos ter acesso a prática docente, incluindo planejamento pedagógico e intervenções que auxiliam demais na nossa formação aproximando teoria e prática. (Quênia)

No entanto, as justificativas apresentadas pelos/as residentes para a resposta a esta questão se apresentam levando em consideração não apenas o PRP de modo amplo, como pautado no edital para todos os cursos, mas salientando o contexto em que o subprojeto do curso de Licenciatura em Pedagogia se desenvolveu. Sendo um núcleo que efetivou um trabalho em uma perspectiva de formação complexa, multirreferencial e sensível, enfatizando Canda e Almeida (2018, p. 72) quando destacam que “[...] as experiências, as sensibilidades e os referenciais de vida do docente em formação não podem ser desconsiderados.”. Isto é perceptível nas falas obtidas quando afirmam o motivo que torna o PRP relevante, sendo:

Porque propicia possibilidades na construção do conhecimento pautado nas relações, o saber/ser docente que não está desvinculado da vida. (Zâmbia)

O contato com o universo prático docente me proporcionou uma formação mais consciente, crítica, sensível e realista. O que irá contribuir no momento de assumir uma turma já como profissional formada. (Gana)

Torna-se evidente nas falas dos/as residentes Zâmbia e Gana a proposta de uma educação pautada nos sentidos, ao acentuarem a vinculação da atuação docente com a vida, com a sensibilidade e com as relações estabelecidas pelos sujeitos. Já os/as residentes anteriormente citados/as, Guiné e Quênia, apontam majoritariamente o saber-fazer ao destacarem o planejamento e as intervenções do/a profissional. Contudo, os saberes desenvolvidos se mesclam nessas respostas, pois, embora seja possível definir separadamente cada conceito, a atuação docente não pode ser fragmentada em saber, saber-fazer e saber-ser, já que os saberes docentes “[...] são saberes que dizem muito de si, da sua subjetividade, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados.” (TARDIF, 2000, p. 15 apud CANDA e ALMEIDA, 2018, p. 74-75). Isso fica explícito na justificativa da residente Ruanda que aponta a validade do PRP, já que:

[...] Desde o momento do planejamento até a ação é super válida, pois entramos no programa com tantas dúvidas e insegurança, mas no PRP encontramos uma estrutura coletiva, assumimos um compromisso com nosso trabalho e com isso assumimos esse lugar de pertencimento com o fazer docente e com o saber-ser. (Ruanda)

Ao serem questionados/as sobre “Quais as principais potencialidades do PRP no contexto de pandemia?” os/as participantes da pesquisa enfatizaram saberes voltados à construção e interação com recursos didáticos. Isto pode ser observado nas falas a seguir:

Nos auxiliou a manejar melhor as ferramentas que foram disponibilizadas para o momento e perceber as diversas possibilidades de trabalho educativo através do digital. (Etiópia) Pensar em uma educação humana e nos novos aparatos tecnológicos. (Quênia)

Repensar práticas e alterar a postura diante do público que atendemos na escola, além de novas possibilidades educativas com recursos digitais. (Líbia)

Essa oportunidade de formação correlacionada com uma sociedade envolta na realidade cibercultural é indispensável para os/as professores/as da atualidade. Alves (2020, p. 355) afirma que “[...] o corpo docente não se sente preparado para assumir as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, seja por conta do nível de letramento digital, ou, por limitações tecnológicas para acesso a estes artefatos”. Por esse motivo, vivenciar experiências tecnológicas durante a graduação auxilia os/as futuros/as profissionais em sua prática pedagógica. Alves (2020) discute, ainda, que as tecnologias digitais podem

colaborar com a ação de escuta da voz dos/as estudantes, possibilitando que eles/as sejam protagonistas, atores e autores dos seus percursos de aprendizagem.

Importante apontar que as respostas dos/as participantes não mostram um aprofundamento na discussão acerca das tecnologias na educação. Alves (2020) contando com as ideias de Pretto (1996; 2017) defende a necessidade de assumir uma concepção que supere a perspectiva instrumental e utilitarista das tecnologias, que apenas enxerga a tecnologia na educação enquanto recurso didático, não sendo uma atividade crítica e reflexiva. Contudo, as respostas dos/as residentes Etiópia, Quênia e Líbia revelam uma interação com o universo digital associada a sensibilidade ao apontarem a educação humana, o momento vivenciado e a atenção ao público atendido. Isto revela uma percepção do universo digital que foge da compreensão meramente instrumental.

Assim, embora este bloco de questões não tenha sido direcionado para nenhum dos saberes, a junção entre eles se torna ostensiva nas respostas às perguntas acerca das potencialidades do PRP durante a pandemia. Esta relação próxima, já revelada nas falas anteriores, é novamente reafirmada pela fala de Somália ao afirmar que:

Os estudos teóricos e apreciações estéticas foram essenciais para a construção das ações e atividades realizadas na escola. Também a variedade de recursos didáticos exigidos, realizamos atividades escritas, vídeo-aulas, oficinas, e aulas presenciais, deu para construir um repertório grande. Vivenciar a educação nesse momento de pandemia foi o principal, pois ter um olhar sensível e acolhedor ampliou o conceito de como gostaria a educação. (Somália)

A fala de Somália condensa o saber, apontando a relevância dos estudos teóricos, mas também enfatiza o saber-fazer ao descrever as diversas atividades desenvolvidas. Ainda, salienta a significância da sensibilidade e o acolhimento amplificado em si para sua ressignificação do entendimento da educação. Nessa lógica, nota-se que o saber docente é constituído “[...] não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também o saber-fazer e o saber da experiência” (CUNHA, 2007, p. 05 apud ALMEIDA, 2010, p. 76). Percebe-se, também, que os saberes diversos não estão desconectados, mas se entrelaçam na composição do ser.

Ainda nessa lógica, os/as licenciandos/as, posteriormente, foram questionados/as sobre as dificuldades de vivenciar o PRP durante a pandemia. Embora os recursos digitais tenham sido mencionados por grande parte dos/as residentes como potencialidade, eles

também aparecem no campo dos impasses do período. Os/as residentes apontam como adversidades:

Uma internet de baixa qualidade e equipamentos (celular e computadores) precários. (Gana)

Saúde, equipamentos tecnológicos e comunicação com a dupla de trabalho. (Ruanda)

[...] a falta de familiaridade com as novas tecnologias. (Quênia)

As falas revelam desde dificuldades com a qualidade dos recursos e de conectividade, até obstáculos no uso das ferramentas disponíveis. A este respeito, Alves (2020) discute a dificuldade no acesso e na interação com os artefatos culturais e tecnológicos por parte dos/as estudantes e dos/as professores/as. Isto, aliado às desigualdades e discrepâncias intensificadas pela conjuntura pandêmica. (SANTANA e SALES, 2020)

Outro fator importante enfatizado nas respostas é o distanciamento do ambiente físico escolar e, conseqüentemente, dos/as estudantes. É evidente a importância do distanciamento social vivenciado para a preservação da vida e retorno seguro das atividades posteriormente. Porém, o Programa Residência Pedagógica se propõe a oportunizar a imersão dos/as licenciados no cotidiano escolar e, em um momento de escolas fechadas durante quase toda a duração do edital, os/as residentes vivenciaram uma mudança drástica da intenção inicial. As falas dos/as residentes revelam o anseio pela proximidade com os/as estudantes ao enunciar como dificuldades:

A falta do contato físico, da troca visual com os estudantes dentro do espaço escolar. (Etiópia)

A distância mesmo, a questão da Internet, pensar e planejar, mas tendo pouco contato com as crianças. (Zâmbia)

Não conhecer os alunos das escolas. (Argélia)

Contudo, ao justificarem as potencialidades e dificuldades do Programa Residência Pedagógica no contexto da pandemia de Covid-19, os/as participantes da pesquisa reafirmaram o valor dessa política de formação e como as dificuldades foram recepcionadas. Afirmam que:

O PRP trouxe fortalecimento mesmo no contexto pandêmico, dando segurança para criar coletivamente e nos reinventarmos. O programa me permitiu constatar a força da coletividade na convivência possibilitando o necessário para continuar em movimento, construindo laços de afeto. [...] (Ruanda)

Apesar do contexto de pandemia, o programa foi potente em seu desenvolvimento. As dificuldades foram superadas pelas potencialidades. (Somália)

O programa é uma das melhores experiências que algum estudante de Licenciatura poderia vivenciar. Claro que tivemos dificuldades, como foi citado acima, mas o conhecimento e as experiências vivenciadas fazem tudo isso valer a pena. (Guiné)

Os/as residentes enfatizaram em suas justificativas como as potencialidades do programa se sobrepuseram às dificuldades. As respostas, assim como nos questionamentos anteriores, ressaltam o aspecto sensível da formação do Programa Residência Pedagógica, subprojeto de Pedagogia, mostrando o impacto dos saberes experienciais construídos nessa perspectiva para a formação docente. Ruanda não apenas salienta a pertinência do PRP, mas sua distinção dentro do contexto em que foi desenvolvido. A importância é estabelecida não apenas enquanto política de formação de professores/as, mas, também, enquanto ação indispensável para a educação durante a pandemia. Esses saberes sensíveis serão enfatizados no segundo bloco desta discussão.

3.3 BLOCO 2: APRENDENDO A SER - PERCEPÇÕES SOBRE A DIMENSÃO SENSÍVEL NA FUTURA ATUAÇÃO DOCENTE

Neste segundo bloco foram selecionados dois conjuntos de questões. As questões escolhidas foram: 1. Com base na sua atuação no PRP, você considera que os eixos de significação podem auxiliar/interferir na sua atuação como futuro/a docente? Justifique a sua resposta anterior; e 2. De que forma você acredita que as experiências que viveu no Subprojeto Pedagogia podem vir a contribuir para a sua inserção no campo profissional?

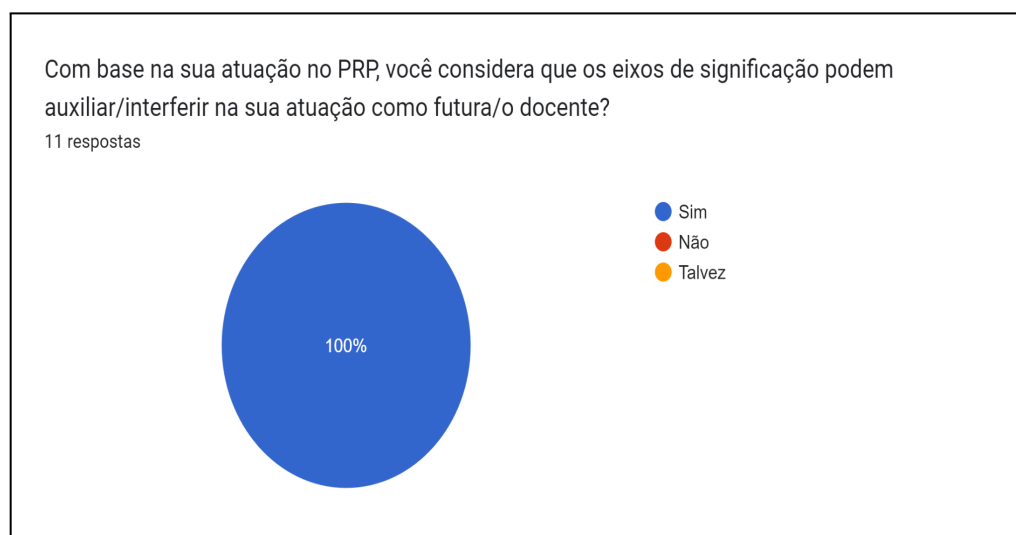
Maria Roseli de Sá e Verônica Almeida (2020, p. 2) afirmam que

[...] as experiências de formação não se limitam as dimensões cognitivistas e instrumentais do saber e do saber-fazer, contemplando, também, as dimensões subjetivas do saber-ser, em que o repertório das histórias de vida e a escuta dos sentidos e dos sentimentos integram, igualmente, o sujeito em sua formação e em sua existência.

Nesse sentido, tendo o subprojeto de Pedagogia, do Programa Residência Pedagógica, desenvolvido suas ações em uma epistemologia de trabalho pedagógico voltado para a educação para as relações e para a sensibilidade, este bloco discute perguntas direcionadas para os saberes sensíveis. Com isso, em uma pergunta mais direcionada a

epistemologia de trabalho do subprojeto do curso de licenciatura em Pedagogia, retoma-se os cinco eixos significantes que nortearam a atuação do núcleo, sendo eles: problematização, pertencimento social, ética, curiosidade epistêmica e desejo (SÁ e ALMEIDA, 2020). O gráfico abaixo apresenta a compilação das respostas ao questionamento acerca dos eixos:

Gráfico 2: Relação entre os eixos de significação e a formação docente no PRP



Fonte: Questionário da pesquisa

O gráfico de respostas dos/as residentes revela que todos/as percebem relevância dos eixos significativos e, conseqüentemente, da epistemologia de trabalho adotada pelo núcleo. Essa relevância para a atuação docente é explicada ao justificarem as escolhas apontadas no gráfico acima. Os/as licenciandos/as destacam que:

Os eixos problematização, pertencimento social, ética, curiosidade epistêmica e desejo contribuíram para sair do lugar comum de uma educação tradicional, conteudista para uma educação construída de saberes e de um saber-fazer e saber-ser. (Gana)

Quando a forma de educar é pensada para além de nós se torna um processo bem mais ágil e agradável. Os eixos significantes traduziram isso pra mim. É preciso ser ético, cuidadoso para que a educação funcione. (Guiné)

Os aspectos expressos nas respostas acima remetem a essência do trabalho com os eixos significantes, ligados a uma educação para as relações, uma educação sensível, que tem inspiração em micro-ousadias e transgressões cotidianas e na possibilidade de (re)existência (MACEDO, 2010 apud SÁ e ALMEIDA, 2020). Vê-se uma compreensão dos saberes construídos pelos/as residentes em uma lógica de fuga de métodos tecnicistas e monológicos

de formação. A educação é pautada nessas respostas como fluxo dinâmico, já que não está pré-formatada, mas envolve construção de saberes sensíveis.

Nessa lógica, os/as residentes demonstraram entender como a educação para as relações não é um molde a ser seguido, mas uma epistemologia que pretende provocar sobretudo reflexão constante acerca das práticas. Os eixos se constituem como elementos estruturantes e transversais do planejamento e da prática docente (SÁ e ALMEIDA, 2020). Isso é visto nas respostas, ao mencionarem que os eixos são importantes:

Porque os eixos significativos nos fazem pensar em como melhorar como profissional. (Quênia)

Auxiliam nas aprendizagens no chão da escola, na construção de saberes e no despertar nos momentos de troca, quando realizamos reflexões com um olhar pesquisador na atuação. (Ruanda)

Porque faz pensar para além do conteúdo e repensar a vida dentro e fora da escola, bem como meios de contribuir para a educação da criança que um dia se tornará adulto e que precisa se enxergar enquanto ser que age, interage no mundo em que vive. (Zâmbia)

As respostas revelam os/as futuros/as docentes enquanto sujeitos reflexivos, autônomos em sua atuação. As falas destacam o ato da reflexão, de pensar e repensar, como atividade inerente à atividade docente. Quênia assevera que essa ação é necessária para aprimorar a atuação profissional, Ruanda complementa esse pensamento ao evidenciar o protagonismo docente que assume uma postura pesquisadora. Com isso, Zâmbia acrescenta que esse aperfeiçoamento diz respeito à educação de forma geral, ao impacto que chegará ao desenvolvimento de estudantes interventores da realidade. Vale destacar que esses/as estudantes não apenas serão protagonistas do futuro, mas já são sujeitos ativos que estão em processo de significação e ressignificação do mundo.

Embora não abordando uma resposta ao questionamento sobre os eixos, é oportuno relatar como os eixos apareceram não apenas nessa pergunta direcionada a eles, mas nos questionamentos anteriores de modo oblíquo. O planejamento do subprojeto de Pedagogia voltado ao atendimento de estudantes da educação básica foi construído com base nos eixos discutidos, de modo a contribuir com a formação desses sujeitos. Porém, os ideais desses norteadores também afetaram o processo singular e subjetivo da formação dos/as residentes que aprenderam enquanto ensinavam, em uma ação concomitante e intrínseca.

A este respeito, Cynthia Farina (2013, p.12) discorre que:

Ensina-se a ser sensível. É isso que obtemos na educação escolar, a organização de um hábito para a convivência com o razoável. Ensina-se uma sensibilidade praticando-a, ensina-se a escutar, escutando, a comportar-se, comportando-se. A pedagogia é uma tecnologia morfológica do eu. Educa as condições do sensível de um corpo e do saber que o ergue e sustenta.

Desse modo, o conjunto de respostas aos questionamentos do formulário evidenciaram o atravessamento desses eixos norteadores. A exemplo, é notório que a explanação a seguir, de Guiné, transparece as noções do eixo de problematização, pois este trata do “questionamento sobre o mundo, sobre si mesmo(a) e sobre as relações que são empreendidas neste contexto” (SÁ e ALMEIDA, 2020, p. 3), bem como fundamentos do eixo de pertencimento social, já que “admite a complexidade das subjetivações e as múltiplas referências que habitam tais processos” (SÁ e ALMEIDA, 2020, p. 3). O relato expõe que:

O cuidado com os residentes e o cuidado de pensar em atividades que fossem vivenciadas por todos. O programa desde o início teve todo o cuidado de planejar atividades que fossem seguras para todos, desde os residentes até as preceptoras e estudantes envolvidos. O Residência Pedagógica foi um diferencial no quesito preparação de atividades na pandemia sem que ninguém saísse prejudicado. Nesse meio tempo aprendemos também a trabalhar de forma remota e a lidar com as dificuldades e também facilidades de trabalhar remotamente. (Guiné)

A exposição reflete sobre os saberes articulados dentro de um processo singular, mas que inclui a vivência coletiva. A fala realça o cuidado com o período conturbado em que o PRP foi trilhado e as medidas adotadas para garantir a aprendizagem. Os eixos transpassam esse debate levantado por Guiné, uma discussão que parte de questionamentos, contextualização e considera referências múltiplas para a efetivação significativa da formação.

Ainda nessa sequência, os/as participantes foram questionados/as sobre “De que forma você acredita que as experiências que viveu no Subprojeto Pedagogia podem vir a contribuir para a sua inserção no campo profissional?”. Assim como nas perguntas anteriores, as respostas obtidas revelaram uma mescla de saberes construídos. O aspecto sensível do desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica continuou sendo demarcado pelos/as participantes da pesquisa. Araújo (2008, p. 194) declara que:

As práticas educativas instituídas em nossa sociedade se configuram, de modo predominante, como práticas instrucionais na proporção em que privilegiam a pragmaticidade e a funcionalidade vislumbrando a (in)formação técnica dos indivíduos para o exercício de suas funções profissionais, de seus papéis sociais.

Ainda assim, o trabalho conduzido pelo núcleo de Pedagogia demonstra um avanço nesse sentido, já que, mesmo que os saberes técnicos e mecânicos tenham destaque e valorização nos cursos, os/as residentes pesquisados/as manifestam uma mudança de paradigmas sobre essa questão. A vista disso, um aspecto marcante que se destacou nas respostas foi o discernimento sobre a postura docente a ser adotada. Os/as residentes confirmam que as experiências vivenciadas podem influenciar na inserção no campo profissional e relatam de que forma isso pode acontecer:

Contribuirão na segurança didática, no entendimento dos percursos de ensino-aprendizagem, criatividade e perfil ético docente. (Gana)

No compromisso e responsabilidade com a profissão. (Ruanda)

Vejo meus alunos de maneira mais sensível e empática. (Benim)

O olhar para o outro, entendendo os limites e possibilidades existentes. Acreditar que é possível sim construir uma educação que faz a diferença e transforma. (Zâmbia)

Os relatos acima mostram o entendimento, por parte dos/as residentes, da necessidade de profissionais atentos, criativos, éticos, responsáveis, sensíveis, empáticos e transformadores. Chaves e Goergen (2017) indicam a urgência de reestruturar o processo formativo do ser humano envolvendo uma autoconscientização, pois é preciso reorientar as formas de agir e de pensar que estão centradas no individualismo, mas deveriam estar no coletivo. Nesse sentido, as respostas obtidas aludem a superação desse cenário que inferioriza os valores ético-morais, promovendo a construção da cidadania em um contexto da sociedade contemporânea globalizada, capitalista, científica e tecnológica.

Ademais, destacam-se as respostas voltadas à dimensão estética da formação no Programa Residência Pedagógica. É preciso dar atenção à dimensão estética, pois a constituição do ser humano está diretamente relacionada com a sensibilidade e, para isso, é necessário criar condições favoráveis para uma educação estética. O núcleo de Pedagogia teve preocupação com esse fator e isso é salientado nas respostas dos/as residentes que afirmam ter aprendido:

Que é possível educar sem estar preso aos parâmetros da educação tradicional. Que é possível educar de forma poética e artística. Que o aluno é tão sábio quanto o professor. Que é possível se reinventar para proporcionar uma educação de qualidade. (Guiné)

As experiências vividas no programa farão parte das minhas práticas futuras. Aqui eu construí um repertório tanto teórico como estético. (Somália)

A este respeito, Chaves e Goergen (2017) discutem que é essencial repensar a formação do humano e essa formação não pode estar centrada apenas na educação racional, pois é preciso romper com uma razão divisionista, já que os seres humanos são racionais, mas também éticos e estéticos. Percebe-se nas respostas que as experiências estéticas vivenciadas ao longo do percurso no programa ressoaram para além da duração do edital e construíram para o repertório estético-cultural e para a valorização dessa dimensão nas futuras práticas. Chaves e Goergen (2017, p. 344) dialogando sobre a discussão de Hermann (2005), afirmam que “a estética, como sensibilidade desenvolvida, tem a capacidade de transformação”. Desse modo, o destaque dos aspectos poéticos, artísticos e estéticos, presentes nas respostas, são fundamentais para promover mudanças.

As respostas dos/as residentes reforçam, ainda, a multiplicidade de saberes que emergiram de sua participação no PRP. Anunciam que:

As experiências vivenciadas no percurso do programa promoveram mais que discussões teóricas, promoveram capacitação para a atuação como profissional da educação. Foi possível ampliar conhecimentos e adquirir novas habilidades. [...] (Líbia)

Com a experiência no PRP me sinto mais capacitada e aberta a novos diálogos e estudos. (Quênia)

Essa construção do ser-professor/a manifesta nas respostas é um processo contínuo, que não se encerra com o fim das atividades do PRP. Almeida (2010, p. 79) indica que “as experiências da vida se configuram, portanto, como elementos pulsantes na construção dos saberes docentes e são um veículo preponderante de renovação das práticas e da atualização do saber-fazer e saber-ser de cada professor.”. Assim, a iniciativa do PRP foi significativa para tencionar a continuidade das ações e reflexões que ocasiona a construção de saberes diversos, não apenas para a atividade docente, mas, também, para a vivência no mundo.

Por fim, as respostas aos questionamentos revelam que a proposta do subprojeto de pedagogia levou em consideração que os/as licenciandos/as são estudantes vivenciando uma trajetória de aprender o ofício da docência. Nessa jornada, participando do PRP, tiveram a oportunidade de perceber o entrelaçar do ser-pessoa e do ser-docente. Sobre isso, Souza (2004, p. 53 apud ALMEIDA, 2010, p.79) menciona que:

[...] não há indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional; eles se entrecruzam e se interrelacionam mutuamente. Em síntese os saberes das experiências demarcam na nossa memória a aprendizagem que nos constituem como pessoas e como profissionais.

As respostas apontam que ao serem incentivados/as a construir itinerários formativos sensíveis, acolhendo sua própria subjetividade, os/as residentes se tornaram protagonistas de sua aprendizagem no PRP. As falas do questionário ressaltam a transversalidade da discussão de porquê e como ser professor/a. Isto potencializou o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos que atuarão como agentes transformadores na sociedade, em especial na cada vez mais complexa realidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início apontando que o percurso metodológico possibilitou uma aproximação dos sentidos e significados construídos pelos sujeitos, respeitando a vivência das experiências em suas particularidades, em uma postura reflexiva e ética. Pesquisar sobre a formação de professores/as em uma perspectiva sensível durante a pandemia de Covid-19 envolveu um olhar sensível para o humano. Foi necessário ampliar a visão para o coletivo, mas também observar as particularidades individuais. Nesse sentido, o questionário digital, instrumento utilizado para a coleta de dados, revelou-se eficaz para o cumprimento da pesquisa, que pretendeu obter respostas envoltas pela subjetividade de cada sujeito. No entanto, seria interessante ter ampliado o período para receber as respostas, pois os/as participantes tiveram um tempo curto, apenas o final do mês de abril para responder, o que em um período conturbado de pandemia pode ter criado uma barreira na participação.

Para alcançar o entendimento do objetivo geral de compreender as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação docente de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, foram definidos quatro objetivos específicos. Ao investigar o histórico da formação de professores no Brasil, primeiro objetivo específico, ficaram evidentes as problemáticas históricas vivenciadas no campo da formação de professores/as, em que as concepções e políticas sempre estiveram voltadas a atender as demandas do período, em uma lógica de homogeneização. Desse modo, concluiu-se ser necessário adotar uma concepção de formação complexa e multirreferencial, que contemple a diversidade e a subjetividade dos sujeitos.

Ao discutir a relevância do Programa Residência Pedagógica para a formação de professores/as, segundo objetivo, percebeu-se que o Edital n. 1/2020 apresenta potencialidades e fragilidades, porém, evidencia-se enquanto política significativa para a formação inicial quando não está voltada para a homogeneização dos seres e para um aplicacionismo técnico, mas, sim, quando desenvolvida em uma visão crítica e sensível.

O terceiro objetivo específico se propôs a apresentar a epistemologia de trabalho pedagógico do PPR Pedagogia UFBA para a formação de professores/as e, com isso, ao discutir uma educação sensível e para as relações. Nele emergiu o entendimento de uma herança cultural ocidental que prega o saber racional como superior e dissociado dos sentidos, suscitando pedagogias reducionistas. Entretanto, o subprojeto de Pedagogia demonstrou um trabalho voltado a uma formação humana, sensível, ética e heterogênea.

Com o quarto objetivo, ao analisar a percepção dos/as residentes egressos/as do PRP Pedagogia UFBA acerca das contribuições do Programa Residência Pedagógica para sua formação docente, concluiu-se que foram construídos saberes no âmbito do saber, do saber-fazer e do saber ser pelos/as residentes. Na esfera do saber, foram destacadas as aprendizagens advindas de estudos teóricos realizados com base em autores, principalmente, do campo da formação e da educação sensível. Os/as discentes construíram um repertório teórico e estético. Ademais, relacionado ao saber-fazer, o planejamento docente foi destacado como um importante saber construído. Este saber precede a atuação dos/as professores/as, mas cria uma base para outros saberes que, também, foram demarcados na pesquisa. Nisso, vê-se o aprendizado da construção de materiais didáticos, produção de atividades, mediação de aulas, interação com recursos digitais, entre outros. Ainda, foram percebidas aprendizagens ligadas ao saber-ser. Nesse âmbito, destacam-se saberes acerca da vivência ética e amorosa no mundo, das relações estabelecidas, da importância da sensibilidade e sua potência transformadora.

Portanto, pode-se perceber que as experiências vivenciadas durante o Programa Residência Pedagógica impactaram os percursos dos/as residentes do curso de Pedagogia da UFBA. Cabe apontar que se configurou como experiência que nos passa, nos acontece e nos toca. “[...] Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p.20). Porém, o impacto ocasionado pelas experiências vivenciadas pelos sujeitos nem sempre é imediato. Uma experiência da infância pode afetar o indivíduo na vida adulta. Alguns eventos podem ser esquecidos e posteriormente recordados ou nunca lembrados, contudo, os seres humanos são formados nas experiências, boas e ruins, mas que geram aprendizagem, que transformam. Sendo assim, os saberes que foram ressaltados na pesquisa são apenas uma amostra presente da percepção dos/as discentes sobre sua formação, mas com o decorrer do tempo há possibilidade para que novos saberes sejam emergidos a partir das bases consolidadas nas experiências vivenciadas no PRP subprojeto de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. D. A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador. 2010. 210 f. **Dissertação** (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11866>. Acesso em: 26 jun. 2022.
- ALMEIDA, V. D. Para pensar a escola como espaço legítimo de formação inicial e em exercício de professores: a pesquisa como dimensão fundante dos estágios supervisionados. *In: JÚNIOR, C. P.; SALES, M. A.; JESUS, R. M. V. (orgs.). Currículo e formação de professores: redes acadêmicas em (des)articulação*. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 108-124.
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- ARAÚJO, M. A. L. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. **Educação em Revista**, v. 25, p. 199-221, ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200009>. Acesso em 28 out. 2022.
- ARAÚJO, M.A.L. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: Edufba, 2008. 234 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18593/1/sentidos-sensibilidade-repositorio.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.
- ASSIS, M. A parasita azul. *In: Histórias da meia-noite*. Rio de Janeiro: Editora Garnier, 1873.
- BECHARA, E. **Dicionário de língua portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1. ed, 2011.
- BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Edital nº 1/2020 - Programa Residência Pedagógica**. 2020. Disponível em: <https://residenciapedagogica.ufba.br/programa-de-residencia-pedagogica-edital-no-12020>. Acesso em: 11 out. 2022.
- CANDA, C. N.; ALMEIDA, V. D. Arte e saberes sensíveis na formação e prática da docência. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 39, p. 71-90, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/les.v0i39.7965>. Acesso em: 16 nov. 2022.
- CARNEIRO, J. A. Danças circulares e saber sensível na formação de doutorandas em educação: um estudo das emoções. 2018. 208 f. **Tese** (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29569>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- CHAVES, A. P.; GOERGEN, P. L. Ética e estética na formação humana. **Revista Exitus**, Santarém, v. 7, n. 2, p. 331-349, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n2ID316>. Acesso em: 15 nov. 2022.

DUARTE JUNIOR, J. F. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 2000. 233 f. Tese (**Doutorado**) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>. Acesso em: 22 mar. 2021.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *In: Estudos de psicologia*. Rio Grande do Norte, 2002, pp. 371-378. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>. Acesso em 16 set. 2022

FARINA, C. As sensibilidades dos saberes ou as condições do sensível na formulação e expressão de nossos saberes. **36ª Reunião Nacional da ANPED** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/sensibilidades-dos-saberes-ou-condicoes-do-sensivel-na-formulacao-e-expressao-de>. Acesso em 28 out. 2022.

PESSOA, F. **O guardador de rebanhos**. Lisboa: Atlântico Press, 2012.

GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In: MACEDO, R. et. al., Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciência humanas*. Salvador: EDUBA, 2009.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A.C. Como Classificar as Pesquisa? *In: Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, M. Q. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>. Acesso em 15 nov. 2022.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 01 nov. 2022.

MACEDO, R. S. **Currículo: Campo, conceito e relações**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MACEDO, V. P. **Formação de professores no contexto das mudanças educativas**. 2014. 11p. Disponível em: <0525.pdf (anpae.org.br)>. Acesso em 28 out. 2022.

MACHADO, L. F. S. L.; JESUS, D.A. O programa de residência pedagógica e o desafio de sustentação como política de formação de professores. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 472-489, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/issue/view/1589>. Acesso em 15 nov. 2022.

MELLO, D. E. et al. O programa residência pedagógica-experiências formativas no curso de pedagogia. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 518-535, maio/ago. 2020.

MERÇON, J. O desejo como essência da educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 25-51, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.12799/2800>>. Acesso em 28 out. 2022.

NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L.; MELO, A. A. S.; CASTIONI, R. Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. **IPEA**, n. 88, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.38116/ntdisoc88>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.13875>. Acesso em 28 out. 2022.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 2. ed. 1997.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-posições**, Campinas, v. 30, n. 30, abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PORTELINHA, A. M. S.; NEZ, E.; BORDIGNON. Política de formação de professores: reflexões sobre o PIBIB e o programa residência pedagógica. **Educação**, Aracaju, v. 9, n. 1, p. 29-42, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v9n1p29-42>>. Acesso em 26 jun. 2022.

SÁ, M. R. G. B.; ALMEIDA, V.D. Formação docente em exercício e a criação de uma epistemologia pedagógica estada nas relações. In: **XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. 2020. 7p. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8384-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em 29 mar 2022.

SANTANA, C. L.; SALES, K. M. B. . Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. **Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ZORDAN, P.; ALMEIDA, V. D. Parar pandêmico: educação e vida. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, e2015481, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE PESQUISA¹

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Essa ação firma-se no âmbito da formação docente através do Programa Residência Pedagógica (PRP), núcleo Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Envolve encaminhamentos formativos e de pesquisa da coordenadora do núcleo, professora Verônica Domingues Almeida, envolvendo residentes vinculados ao curso de Pedagogia da UFBA, bem como professoras da Educação Básica, preceptoras do PRP, vinculadas à Rede Municipal de Educação de Salvador - Bahia. As atividades realizadas nesse contexto, integram-se ao Subprojeto do núcleo Pedagogia, vinculado ao Projeto Institucional do PRP-UFBA.

As informações coletadas nesse processo, bem como produções e imagens, serão utilizadas para as finalidades de socialização dos trabalhos, bem como de pesquisa, na forma de apresentações em eventos, relatórios e artigos que serão divulgados seguindo as diretrizes éticas das(os) colaboradoras(os) e das instituições que são vinculadas(os).

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato através do e-mail: veedomingues@gmail.com

DECLARAÇÃO

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito da finalidade do uso das produções, dados e imagens coletados pelo núcleo Pedagogia do PRP-UFBA. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do uso de informações, produções e imagens com minha participação e autoria.

Agradecemos, desde já, sua compreensão quanto ao entendimento da relevância em participar dessa pesquisa.

Contamos com você.

¹ Este apêndice é uma cópia transcrita do formulário eletrônico enviado aos/às participantes da pesquisa.

1. Você considera o PRP uma política de formação válida para a formação inicial docente?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Talvez

2. Justifique a resposta anterior.
3. Quais as principais potencialidades do PRP no contexto de pandemia?
4. E quais as principais dificuldades?
5. Justifique as respostas anteriores.
6. Com base na sua atuação no PRP, você considera que os eixos de significação podem auxiliar/interferir na sua atuação como futura/o docente?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Talvez

7. Justifique a sua resposta anterior.
8. De que forma você acredita que as experiências que viveu no Subprojeto Pedagogia podem vir a contribuir para a sua inserção no campo profissional?