

NAS TRILHAS DA FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE PRECEPTORAS DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

**ON TRAINING TRACKS:
TRAINING EXPERIENCES OF PEDAGOGICAL RESIDENCE PRECEPTORS**

Mirian Gordiano Lima Oliveira

Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia – Brasil

E-mail: cymib77@yahoo.com.br

Fabício Oliveira da Silva

Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS – Brasil

E-mail: fosilva@uefs.br

RESUMO

O presente artigo discute as experiências formativas de preceptores do Programa Residência Pedagógica junto à licenciandos em Pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia. Aborda a trajetória da formação inicial que acontece no cotidiano das escolas, no diálogo entre a universidade e a escola básica, através do Programa Residência Pedagógica (PRP). O objetivo foi o de mapear as experiências formativas desenvolvidas pelas preceptoras no PRP. O estudo é de natureza qualitativa e ancorou-se na abordagem (auto)biográfica, tendo como dispositivo de recolha de informações a entrevista narrativa. Participaram como colaboradoras cinco professoras da escola básica, que foram preceptoras do PRP pelo período mínimo de dois anos. A pesquisa permitiu concluir que as experiências formativas das preceptoras se tecem de modo singular, no cotidiano da profissão docente, em que a relação com as licenciandas gera espaço de reflexão, diálogo e de protagonismo formativo entre universidade e escola básica.

PALAVRAS-CHAVE: Experiências formativas. Pesquisa (auto)biográfica. Programa residência pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses the formative experiences of preceptors of the Pedagogical Residency Program along with undergraduate students in Pedagogy at a public university in the state of Bahia. It addresses the trajectory of initial training that takes place in the daily life of schools, in the dialogue between the university and the basic school, through the Pedagogical Residency Program (PRP). The objective was to map the formative experiences developed by the preceptors in the PRP. The study is of a qualitative nature and was based on the (auto)biographical approach, using the narrative interview as a device for collecting information. Five elementary school teachers participated as collaborators, who were preceptors of the PRP for a minimum period of two years. The research led to the conclusion that the formative experiences of the preceptors are woven in a unique way, in the daily life of the teaching profession, in which the relationship with the undergraduate students generates a space for reflection, dialogue and formative protagonist between university and basic school.

KEYWORDS: Training experiences. (Auto)biographical research. Pedagogical residency program.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo busca reconhecer e respeitar os saberes dos(as) educandos(as) e tomá-los como ponto de partida no processo de ensino e de aprendizagem. Enfoca nos aspectos que se revelaram na narrativa a partir daquilo que se compartilha na própria pesquisa como experiência vivenciada, dialogada e compartilhada entre os pares, professores/as na relação com o próprio movimento de participar da pesquisa.

A construção de experiências com os pares ou a realização de um trabalho coletivo planejado com o outro que vai além de dividir tarefas ou apenas desenvolver algo que já foi planejado. É preciso compartilhar e realizar ações que foram pensadas, examinadas, imaginadas e criadas colaborativamente de forma a criar caminhos, estradas, rotas de onde se quer chegar.

É através dessa experiência que vivemos, onde construímos a nossa própria forma de expressar os nossos conhecimentos, pois cada experiência é singular, é única e vai dando sentido ao que vamos vivenciando e entrelaçando a nossa vida com a nossa formação.

Para isso, focamos o presente estudo na formação inicial de professores/as bem como na formação continuada, dando ênfase às experiências formativas, no interior de práticas educativas desenvolvidas no âmbito do Programa Residência Pedagógicas (PRP) de uma instituição pública de ensino superior da Bahia. Trata-se de um Programa que é uma política de incentivo à docência que articula formação inicial e continuada.

Trilhamos o caminho pelas narrativas com base em Rios (2020), pois tal autora enfatiza que as narrativas de professores/as passaram a disputar um modo próprio de conhecer e pesquisar a partir de bases epistemo-metodológicas que opinem com a narrativa na investigação educativa, ao conceber a experiência como elemento essencial na constituição dos saberes produzido no cotidiano escolar.

A trilha, metáfora experimentada na construção deste artigo, configura-se como lugares da experiência por meio dos quais os percursos vão sendo construídos, nas narrativas documentadas e no processo formativo proporcionado ao longo do percurso pelas professoras/preceptoras no Programa Residência Pedagógica.

O texto enfoca os aspectos que se revelaram na narrativa a partir daquilo que se compartilha na própria pesquisa como experiência vivenciada, dialogada e compartilhada entre os pares, professores/as, na relação com o próprio movimento de participar da pesquisa. Ademais é um texto que também enfatiza como o olhar, a perspectiva das preceptoras do estudo sobre o Programa Residência Pedagógica, sobre o seu potencial e as suas singularidades dos projetos envolvidos no programa. Essa troca de experiências com os pares ou a realização de um trabalho coletivo planejado com o outro que vai além de dividir tarefas ou apenas desenvolver algo que já foi planejado. É preciso compartilhar e realizar ações que foram pensadas, examinadas, imaginadas e criadas colaborativamente de forma a criar caminhos, estradas, rotas de onde se quer chegar.

O entrecruzamento entre o narrar e o processo de documentar narrativamente as experiências formativas, sem perder de vista o contexto do cotidiano escolar, analisando as narrativas que focam o narrar para si e as experiências, revela-se com um feito nesse texto. Assim sendo, foi buscando entender como emerge a relação que se estabelece entre os estudantes de licenciaturas, com as próprias práticas do cotidiano da escola, que o texto foi sendo tecido, abordando as aprendizagens experienciais que preceptoras e licenciandos constroem no âmbito do PRP.

O artigo se desenvolve em outras três seções, além desta introdução. Na seção seguinte, apresentamos as tessituras do percurso metodológico, explicitando a abordagem, o dispositivo de recolha de informações e a análise metodológica construída. Na seção de análise,

apresentamos as narrativas das colaboradoras, evidenciando seus saberes e experiências da formação inicial e permanente no PRP: relação preceptoras e licenciandas em pedagogia. Nesta seção, apresentamos as narrativas das cinco colaboradoras do estudo, desenvolvendo uma análise compreensiva-interpretativa dos modos como a experiência formativa vai sendo tecida pela relação entre preceptoras e licenciandas. Por fim, apresentamos as considerações finais, mostrando os principais achados do estudo e abrindo possibilidades para a construção de novos olhares de pesquisa no âmbito do Residência Pedagógica.

2. METODOLOGIA

O artigo ancorou-se na tessitura do método qualitativo, de abordagem (auto)biográfica, em que a narrativa é central para o processo de produção de informações. Segundo Silva (2020), a pesquisa (auto)biográfica é sempre a vida do sujeito que passa a ser narrada e vivenciada em outra dimensão temporal, que não aquela em que originalmente os fatos ocorreram. É importante ter conhecimento sobre as experiências formadoras que contribuíram/contribuem ressignificando sua prática, pois isso vai influenciar nas experiências profissionais, preparando para sua viagem incrível em busca da sua formação. As narrativas, em muitos casos, são bússolas que nos permitem traçar as rotas da nossa formação nos proporcionando autonomia e precisão de narrar a história da nossa prática pedagógica, encontrando um ponto de apoio para questionarmos e buscarmos soluções concretas tanto no aspecto pessoal como no profissional.

A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e aos professores em processo de formação, permitindo-lhes falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descobrir possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas em um tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo.

No âmbito da história da educação, as pesquisas (auto)biográficas têm apresentado contribuições férteis para a compreensão da cultura e do cotidiano escolar, da memória material da escola e se apropriando das escritas (auto)biográficas, das narrativas de formação, como testemunhos, indicativos, das relações com a escola, visto que, no “[...] campo específico da história da educação, a inclusão dessas fontes participa de um movimento de renovação de opções teórico-metodológicas e temáticas, característico das duas últimas décadas [...]” (CATANI, 2005, p. 32).

Como dispositivo, foram utilizadas as entrevistas narrativas, gravadas individualmente, transcritas e apresentadas às colaboradoras para autorização de uso. Nessa perspectiva, o gênero entrevista narrativa é definido por Jovchelovitch e Bauer (2002) como sendo uma entrevista com única pergunta aberta, uma forma de encorajar os entrevistados, pois possibilita ao sujeito relatar situações, acontecimentos e experiências, atribuindo-lhes significados.

Concebeu-se, portanto, nesse estudo, a entrevista narrativa como um meio de interação, diálogo e de produção de experiências reflexivas de si e sobre si, num movimento experiencial de construção e entendimento da identidade profissional. Trata-se de um dispositivo utilizado na coleta de informações em que as colaboradoras narram por meio das suas experiências, suas práticas e vivências de forma livre.

Na entrevista narrativa, as colaboradoras narraram situações que vivenciaram como preceptoras no PRP de forma autônoma, expondo suas emoções e atribuindo sentidos ao seu próprio movimento narrativo à medida que relataram suas aprendizagens da docência pela homologia, que é a troca de experiências entre pares.

Segundo Oliveira e Rios (2020), o movimento de narrar para os seus pares as experiências que marcam seu percurso formativo é o princípio básico da construção do trabalho com narrativas.

A partir dos preceitos da investigação-formação-ação, as professoras que participaram do processo na condição de narradoras tiveram a possibilidade de ampliar os conhecimentos e refletir, por intermédio de suas práticas, as experiências que marcam o seu percurso.

As entrevistas duraram em média de 50 a 72 minutos. Foram transcritas e apresentadas às colaboradoras que autorizaram o uso, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os nomes são fictícios, conforme preconizado pelo Comitê de Ética que aprovou a pesquisa da qual o presente estudo se originou. O objetivo foi preservar as identidades pessoais das participantes. Os nomes foram escolhidos por elas, em virtude de características que elas próprias se atribuíram, considerando sua atuação no PRP.

O movimento de análise das narrativas foi inspirado no paradigma compreensivo interpretativo de Ricoeur (1996). Nesse paradigma, a análise das narrativas procura tornar clara a relação existente entre o objeto e as práticas de formação, de modo a favorecer uma perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação. A teoria da interpretação de Ricoeur (1996) é utilizada como referencial metodológico de análise de resultados, o que permite a apropriação dos significados das vivências dos/as colaboradores/as na riqueza de seu mundo de forma crítica e circunscrita. Ela é utilizada em três níveis como método de análise de informações, pois é útil na compreensão de resultados, em pesquisa de formação porque significa e ressignifica o vivido, mantendo-se fiel aos princípios da cientificidade preconizada para a construção de conhecimento em pesquisas de caráter qualitativo.

3. SABERES E EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL E PERMANENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELAÇÃO PRECEPTORAS E LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA

A experiência é algo que nos prepara e nos dá uma segurança para enfrentarmos os problemas da docência e ter ao lado alguém que já passou por ela contribui em grande medida para o assistido, de forma a tornar a experiência melhor assimilável. A assistência do preceptor no Programa Residência Pedagógica é de suma importância devido à extrema necessidade de viabilizar a ponte entre teoria e prática, pois ambas devem estar juntas na formação em licenciatura. Enxergamos que, assim, poderemos formar licenciados/as preparados/as para a realidade do sistema educacional. A preceptora é esta ponte que une a teoria na prática e que auxilia esta junção, possibilitando ao residente a melhor assistência possível para compreensão desta problemática, bem como ajuda a formar licenciados/as preparados/as para a realidade da educação brasileira.

Nas narrativas das preceptoras, pudemos notar que, ao narrar, elas não o fizeram apenas pelo simples ato de narrar suas experiências, elas foram dando sentido ao que foi vivido, principalmente na relação com as residentes, em que iam revelando o processo de aprendizagens que foi construído nas relações que os sujeitos vivenciaram durante o processo do programa.

Essa relação se dá a partir da ação homológica que se instala entre a preceptora e os residentes na Residência Pedagógica. Segundo Silva e Alves (2020), o processo de homologia significa aprendizagem da docência na/pela relação entre os/as professores/as em formação inicial e professores/as que já atuam na profissão em contextos cotidianos de atuação da docência.

Nas palavras da professora Pesquisadora, pudemos perceber que as relações estão presentes nos diversos contextos educativos, evidenciando a sua singularidade, como se observa em um dos trechos de sua narrativa:

Também a gente buscou criar laços entre as residentes e as professoras das turmas, porque cada uma ficou com uma série e além de ter esse contato por meio do WhatsApp, a gente realizava encontros de formações pelo Google

Meet em que a gente discutia alguns temas que no período a gente tinha elencado. Já era formação que a própria escola realizava de forma presencial, mas como a gente não estava podendo se encontrar presencialmente, a gente continuou tendo essas formações por meio dessas ferramentas digitais. Elas conseguiram ter o contato com as professoras, como também as reuniões que realizamos com os pais (Pesquisadora, Entrevista narrativa, 2022).

Esse relato nos remete ao momento remoto devido à pandemia do COVID-19, em que os/as professores/as tiveram de se adaptar os dispositivos digitais como recurso para manter essa relação entre a preceptora e suas residentes. Esse foi um momento em que se construíram relações pedagógicas intermediadas pelas redes sociais. Nessa lógica e com nova forma de produzir o fazer pedagógico, preceptoras e residentes lograram trocas vivenciadas em uma ambiência virtual, mas que também foi formativa e ambivalente. Isso implica em construir modos de ensinar e de, ao ensinar, aprender, como nos aponta Freire (2016, p. 25) que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Pois a homologia significa aprender com a experiência do outro, criando suas próprias experiências.

O trabalho desenvolvido pelo/a preceptor/a e pelo/a residente é caracterizado pela colaboração e parceria. Residentes, juntamente com o/a preceptor/a, formam um só coletivo que compartilha ideias, (in)certezas, questionamentos. Esse trabalho em parceria é peça-chave para a realização de atividades no âmbito escolar e para as etapas de (re)construção da identidade docente. Na narrativa de Colaboradora, vemos tal perspectiva, visto que a preceptora produz intensa interação com os(as) licenciandos(as), gerando, para ambos, aprendizagens.

A experiência da interação com o outro nos dá muitos insights de como trabalhar, do que fazer, quais caminhos tomar, quando as coisas não estão indo do jeito que a gente imaginou, ali então, todas essas preocupações, esses conhecimentos, estão ao longo da trajetória do Residência. A gente vai trabalhando, pensando de que forma eu trago esse conhecimento pedagógico? Quando estou atuando? Na forma que eu organizo? Como eu interajo com meu aluno? Na forma como eu penso os conteúdos que vão compor aquele ano escolar? O domínio das ferramentas para está interagindo? Como penso esse percurso de aprendizagem? Como potencializar esses conhecimentos prévios que eu não possa ficar apenas com eles, de que forma eu vou pensar essas relações de aprendizagem? De que forma a gente faz a leitura desse contexto micro que essa escola está inserida? (Curiosa, Entrevista narrativa, 2022)

O trecho acima apresenta alguns questionamentos sobre o cotidiano escolar e como o ser docente se faz nas relações e interações dentro do âmbito escolar. O modo reflexivo com que a professora constitui seu modo de pensar a docência revela o potencial formativo pelas vias homológicas, em que o outro, o ambiente e os contextos são formativos e produzem saberes. Nesse sentido, as colaboradoras evidenciam compreender, também, que as interações humanas parecem exercer influências sobre as suas práticas pedagógicas, de modo a possibilitar para si e para os sujeitos à sua volta um momento de refletir sobre as experiências vividas, tendo, nesse aspecto, oportunidades de produção de aprendizagens da docência e de produção de novas experiências formativas.

As diversas interações humanas repercutem no trabalho docente, de modo que as posições políticas e ideológicas e a aprendizagem de quem ensinam/aprende são fundamentalmente permeadas pelas experiências vividas pelos sujeitos e os significados a elas atribuídos.

Essa experiência cotidiana é constituída por processos subjetivos de ordens múltiplas, fazendo com que não exista uma receita para se autoformar professor/a, pois cada realidade age sobre e no docente de maneiras distintas e é interpretada pelos diferentes sujeitos de formas diferenciadas. A autoformação docente emerge de um campo de inquietações do ser humano

incompleto que habita o ser docente. As vivências, as carências, os medos, as certezas e o desejo de ensinar e de aprender constantemente são os mediadores do processo de autotransformação.

Os obstáculos que existem no cotidiano escolar se tornam como uma pedra no caminho do trilheiro para o qual temos de ter habilidades para superar as dificuldades e os problemas que enfrentamos no dia a dia da escola. A escola real apresenta problemas e situações que, às vezes, tiram o foco e a meta que é o processo de ensino e aprendizagem, como percebemos na narrativa da colaboradora Animada:

Fizemos reuniões dos professores preceptores, aonde a gente ia realmente vê o que íamos fazer nesse programa, até porque para mim que estava caindo de paraquedas, eu não sabia certamente, o que tinha por ter pegado no meio do caminho e aí nesse momento a nossa escola também estava um pouco conturbada, porque a gente tinha saído do prédio e tinha sido lançado em outro prédio e nesse outro prédio a gente teve que dividir com outra escola, então eram duas escolas em um escola só. Até para as meninas que já estavam acostumadas com a outra preceptora em um ambiente e depois em 2019, elas foram lançadas em outra realidade, que acaba ou não mexendo com o trabalho que a gente tinha de uma hora para outra, a gente sai de um lugar que está acomodado, que a gente já conhecia que as crianças já sabiam e passamos para um outro ambiente (Animada, Entrevista narrativa, 2022).

Notamos, no trecho acima, como a preceptora acaba relatando situações que ocorrem na escola e que atrapalham na dinâmica do processo de aprendizagem. Uma escola que não tem uma estrutura física que proporcione a professores/as e alunos/as desempenhar seu trabalho sem transtornos: essa é a realidade escolar real que nossas preceptoras e residentes têm para exercer a sua função e formação.

Segundo Larrosa (2002), é sua capacidade de formação ou de transformação, pois o saber da experiência se adquire na maneira como o sujeito vai respondendo e dando sentido ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida. Pois, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, ainda que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecimento, não têm a mesma experiência.

Conforme Veiga-Neto (2006) os distintos lugares pelos quais os/as professores/as foram sendo deslocados ou provocados nos movimentos de refletir suas experiências cotidianas denotam que o cotidiano está para além de uma sequência de atividades realizadas, mas passa a conformar uma circularidade de reformulação deste lugar, mediado pela memória e os sentidos a elas atribuídos. Através de um trabalho colaborativo, evidencia-se, aqui, na fala da colaboradora a reflexividade sobre o fazer cotidiano e os novos sentidos dados à prática pedagógica, desencadeados nos encontros com as preceptoras narradoras e que nos conduzem para os sentidos atribuídos como forma de se constituir memórias, registrá-las e problematizá-las. A professora Curiosa, em sua narrativa, enfoca o potencial formativo das acontecências. Em sua narrativa ela nos diz que:

Elas perceberam na prática, vivenciando com as professoras como fazer a escolha desses conteúdos que ia compor essa nova proposta, que seria para esse período remoto. Elas pegaram todo esse repensar da escola, algo que possivelmente ela só ia pegar prontos, vivenciar dentro da sala, elas puderam perceber que o trabalho docente ele está muito além do que aquele momento de interação com o aluno na sala de aula. Então conseguiram perceber como a escola se reestruturou para fazer as avaliações, estruturou o currículo para atender o estudo de novas metodologias, porque as metodologias que a gente usava no presencial não atendiam aquele momento que estávamos

vivenciando. Ali elas puderam fazer isso junto com as professoras, puderam perceber que estão todas dentro de um mesmo propósito, participaram das atividades de formação da escola e tudo mais. Nessa experiência de vivenciar todos esses momentos, vários saberes aí foram construídos ao longo desse período, eu achava que três semestres eram muito tempo falei: - Meu Deus do céu, é muito tempo para ficar com essas meninas. O que a gente vai estudar? O que vai fazer esse tempo todo? Aí, ontem eu estava com elas, a gente pensa, como o tempo passa voando, tanta coisa a gente tinha ainda para discutir, quantas coisas que a formação inicial da Universidade não dá conta de discutir, era interessante vê-las fazer algumas relações assim (Curiosa, Entrevista narrativa, 2022).

A narrativa dessa colaboradora é riquíssima, ao mostrar que é preciso ressignificar as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, principalmente no período remoto, em que as metodologias e didáticas deveriam ser revistas para que pudessem atender aos objetivos, sobretudo pela necessidade de possibilitar vivências formativas do período que os residentes estiveram na escola. Repensar a escola, dando os sentidos sobre o estar na escola e vivenciá-la em articulação com o ensino remoto, sugere vivenciar essa realidade virtual sem dispensar ou nos desfazermos da escola, e isso foi uma das inquietações que notei nessa preceptora.

A pandemia se constituiu em um instigante caminho a ser percorrido e descortinado. Esse caminho nos impõe a necessidade de explorar novos horizontes e refletir sobre quais são os vínculos existentes entre a prática pedagógica da escola, o(a) professor(a) e o seu processo de ensino aprendizagem em tempos de isolamento social. Para Marcelo (2009), a profissão docente é uma profissão do conhecimento, cujo compromisso está em “[...] transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (MARCELO, 2009, p. 8).

O isolamento social, o trabalho remoto, o uso das tecnologias como ferramentas para mediar o processo de ensino e aprendizagem, as desigualdades no acesso e no uso das tecnologias escancararam as dificuldades que a escola possui de encontrar mecanismos para proporcionar ao/às alunos/as as possibilidades de interação e incluí-los no processo ensino e aprendizagem e, por conseguinte, implica em encontrar formas eficientes de aprender, escancarando as dificuldades que a escola tem de adaptar-se às novas rotinas.

Neste aspecto, Pimenta e Lima (2012) apontam que essas relações que se estabelecem entre o/a professor/a e os/as alunos/as favorecem um intercâmbio entre práticas e teorias que se entrecruzam e se complementam. Esses momentos de estudos e trocas foram relevantes também para perceberem a necessidade de a teoria vir atrelada à prática. Segundo João Bernardo (1977), uma teoria é sempre a teoria de uma prática e não de qualquer realidade material que transcende o processo dessa prática, nem dessa realidade enquanto não realizada. O homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo.

Eu tenho isso comigo de desmistificar que tem uma prática e que existe uma teoria, como eu ia fazer trilhar esse caminho para que as meninas pudessem ver que aquilo que elas estudam na universidade, que a gente chama de teoria, de que forma elas pudessem enxergar aquilo na prática, como eu faço essa transposição para enxergar tudo aquilo que está acontecendo aqui. Precisava de um trabalho mediado muito de corpo a corpo, das coisas acontecendo e a gente dialogando e estudando por aqui (Curiosa, Entrevista narrativa, 2022).

As preceptoras sinalizaram também que tiveram participação das residentes de forma ativa durante seu percurso na escola, tanto nas pesquisas que buscaram solucionar algum tipo de problema identificado, como também em relação à aprendizagem dos alunos e nas regências. Nessa perspectiva, Pimenta (2012) afirma que a pesquisa é componente essencial das práticas, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente.

Na perspectiva da professora Pesquisadora, a teoria passa a ter sentido quando vivenciada em sua dimensão prática, indicando uma dimensão de vivência experiencial no campo educativo. Analisando a relação teoria e prática, Pesquisadora, em um trecho de sua narrativa, assim se posiciona:

Porque a teoria fundamenta a prática e às vezes a gente buscava mesmo trazer essa convivência dentro em sala de aula, porque muitas acabam tendo o contato como os alunos só no período de estágio e a gente buscava nesse momento compartilhar essas experiências que cada uma tinha, enquanto for estagiária, enquanto for aluna e buscando também se ressignificar, porque no período em que estudei você estudou, elas estudaram não é o mesmo que estudamos. Então precisamos estar o tempo todo procurando novos recursos, para que a gente venha atrair também esse aluno para o gosto pela leitura e pelo estudo (Pesquisadora, Entrevista narrativa, 2022).

A preceptora ressalta que a contribuição do PRP se deu na formação continuada, sobretudo nas atividades realizadas na IES, uma vez que ela volta a “beber da fonte” da universidade, nessa estreita relação, entre teoria e prática. Nóvoa (2002) afirma que os(as) professores(as) se formam ao longo da vida escolar e a aprendizagem da docência extrapola o domínio de técnicas e metodologias. Em contrapartida, a escola-campo ganhou com essa força energética que vem desses/as novos/as profissionais, sendo essa experiência um divisor de águas na vida profissional dos envolvidos no Programa. Outro fator predominante é o vínculo que é desenvolvido no âmbito profissional e socioemocional. A intrínseca relação existente entre a teoria e a prática se dá no contexto escolar, na vivência de experiências exitosas ou não. O saber está embutido nos fragmentos e na totalidade da prática educativa.

A aproximação entre a teoria e a prática é foco de discussão de muitos/as estudiosos/as, que defendem uma maior articulação e integração entre a universidade e a escola, já que ambas estão embutidas em saberes importantes que são complementares na formação do/a licenciando/a. Além disso, aproximam as experiências de formação inicial e continuada, atribuindo peso equivalente às aprendizagens que se dão nesse momento no PRP. É de fundamental importância esclarecer que a teoria e a prática devem caminhar juntas na mesma direção e não serem consideradas uma consequência da outra. Pimentel (2014) salienta que é necessário que os conhecimentos teóricos tenham sentido e significado para que se possa perceber a relação entre a teoria e as ações cotidianas.

Compreende-se que o/a discente em formação necessita articular, sistematizar e aperfeiçoar os saberes através da unicidade teoria-prática, pois, dessa maneira, produzirá conhecimento para si, para que, como futuro/a educador/a, possa tornar a educação significativa para os/as educandos/as.

Por outro lado, uma das problemáticas que circundam o processo de formação docente é o uso dicotômico da teoria e da prática, pois essa dissociação fragiliza a atuação docente, fragmentando a capacidade de o sujeito agir de forma consciente, separando-o da realidade que enfrentará. Essa dicotomia traz riscos à própria educação, pois, talvez, o/a professor/a não saberá se nortear em busca de uma aprendizagem significativa, ficando impossibilitado/a de construir e ressignificar sua ação pedagógica.

Josso (2004) defende que há uma relação dialética entre a reinvenção de si e a ressignificação da experiência, uma vez que a construção da narrativa de formação oferece ao sujeito o questionamento de suas identidades. Constatamos, na narrativa da colaboradora Desbravadora, a importância da aprendizagem a partir do cotidiano da escola, e da inventividade das residentes por levarem à escola novas práticas e saberes construídos na formação universitária.

Essa imersão, adentrar o nosso ambiente de trabalho quando a gente tem algum residente ali, a gente está aprendendo com a gente, alguém que está na pesquisa lá mesmo dentro da universidade. Elas puderam trazer muitas coisas novas que a gente que estava em sala de aula, que já tinha passado pelas aquelas vivências que elas já tinham passado, que a gente também passou. Foi uma troca muito interessante, muito importante, tanto no meu desenvolvimento e acredito que para o desenvolvimento das residentes também. E acredito que assim, quando elas trouxeram algumas práticas, eu fui absorvendo conseguiram sim trazer muitas coisas diferentes, mais algumas coisas já conhecia, em relação à alfabetização, alfabeto móvel elas trouxeram e várias outras coisas também (Desbravadora, Entrevista narrativa, 2022).

Identificamos na fala da colaboradora, a importância da troca e da participação das residentes nas atividades para aprendizagem, pois permite junto ao/à preceptor/a aprender e, ao mesmo tempo, procurar novas metodologias. É uma troca de experiência voltada para aprendizagem dos/as educandos/as, sem perder de vista que trabalhamos com seres humanos, com suas características e culturas diferentes, que precisam ser respeitadas e valorizadas e assim os/as alunos/as sentem-se satisfeitos/as com o conhecimento adquirido.

São nesses momentos que encontramos espaço para debater, orientar, provar ou mesmo revisar as práticas de sala de aula. Dessa forma, os/as residentes trazem para a escola novas metodologias, eles têm oportunidade de experimentá-las e avaliar se são coerentes e se são necessários alguns ajustes. Ou seja, após o planejamento e a execução da atividade, debatemos e consideramos a opinião dos/as residentes como ato de reflexão, para fluir melhor essa aproximação do/a futuro(a) professor/a com o trabalho escolar.

Assim sendo, cabe à Residência Pedagógica desenvolver uma formação em escolas cuja prática dialogue com a teoria e vice-versa, sempre de modo colaborativo e horizontal, num processo em que os/as preceptores/as se reconheçam como sujeitos e não como objeto da formação.

Segundo Imbernón (2011, p. 19), a formação inicial requer conhecimentos teóricos, mas também a “[...] possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza”. Com base no que diz o autor, a inserção no espaço escolar faz com que o(a) futuro(a) docente perceba suas potencialidades e descubra as suas dificuldades, levando à compreensão de que a docência é uma profissão que exige o trabalho em equipe a fim de que os sujeitos construam seus saberes de forma colaborativa.

Durante todo o período de realização do programa Residência Pedagógica, verificamos que as oportunidades de atuação dos/as residentes na prática escolar concedidas pelos/as professores/as permitem um espaço de formação mais eficaz, de modo a desenvolver a identidade docente, mesmo antes da inserção na profissão.

Segundo Silva (2017), a escola se constitui em um ambiente educativo, no qual o/a professor/a tem a oportunidade de, enquanto sujeito em processo de formação, viver e produzir experiências de iniciação à docência, em contextos que propiciem reflexões e promovam reorientações no próprio processo formativo na licenciatura. Dessa forma, os relatos evidenciaram uma reflexão sobre a ação formativa proporcionada pelo programa Residência Pedagógica. Como relata a colaboradora Criativa:

Pró, eu não sabia como eu não sabia como fazer em tal situação, eu não sabia fazer, se fosse eu sozinha não teria como resolver. A Residência trouxe esse laboratório mesmo, para analisar cada passo, cada didática, cada condução de aula, tudo que a gente vem fazendo dentro da escola é realmente de grande valia (Criativa, Entrevista narrativa, 2022).

A colaboradora deixou evidente a sua satisfação de participar do Programa Residência Pedagógica, pois relatou que se constituiu de uma oportunidade para troca de aprendizagem com vista a contribuir para a sua formação diante da etapa final de seu curso de graduação em Pedagogia. Além disso, percebeu que o programa colaborou para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as e para sua formação enquanto futura professora.

O Programa Residência Pedagógica constituiu-se como uma ação formativa que possibilitou a abertura de um espaço para evidenciar contribuições para os/as outros/as agentes participativos/as: os/as professores/as preceptores/as e os/as professores/as orientadores/as da Instituição de Ensino Superior. Quanto aos/as professores/as preceptores/as da escola básica, foram proporcionados momentos que refletissem sobre a sua própria prática, ao mesmo tempo em que se sentiam formadores/as ao auxiliar os/as residentes/as no processo de formação inicial. Para os/as professores/as formadores/as orientadores/as da universidade, ressaltamos que o Programa abriu caminhos para repensar os cursos de licenciatura a partir das necessidades que emergem da prática profissional. Constatamos isso na fala da colaboradora Desbravadora:

O Programa Residência Pedagógica, ele veio acrescentar muito a minha formação, apesar de que eu ainda não conhecia, apesar de ser educadora há 07 anos. É um Programa novo mais veio realmente impactar, trazer novas vivências para o que eu já vivia a sala de aula e as nossas residentes que eram várias residentes que ficam na sala junto com a gente fazendo belíssimo, sendo apoiadas pelos coordenadores da UEFS. E então assim como professora da Educação básica, eu achei esse projeto de formação muito interessante, não só para as residentes, mas para mim também foi um ganho muito significativo, porque enquanto pedagoga eu não tinha passado por esse tipo de experiência (Desbravadora, Entrevista narrativa, 2022).

A partir da experiência que a preceptora adquiriu na vivência no Programa Residência Pedagógica, descreveu que ele ofereceu o contato com diversas situações de ensino e de aprendizagem que se tornaram estímulos para reconhecer e assumir a profissão docente. Trata-se de um Programa que faculta a realização de um trabalho colaborativo e de trocas entre as universidades e as escolas básicas. Foi nessa teia reflexiva que a colaboradora refletiu sobre essas relações com os residentes que contribuíram para a sua construção como educadora.

Acreditamos que o diálogo direto e constante entre preceptora e residente possibilitou a reflexão acerca da atividade de ambos os agentes, além de uma maior aproximação do(a) licenciando(a) com o campo de sua futura prática. Os trechos sinalizam o diálogo entre a residente e a preceptora como um espaço de conexão mercado, substancialmente, por questões afetivas e profissionais. Baseado no que a preceptora lhe oferece como estímulo para a reflexão sobre o contexto e a prática docente, o/a residente resgata memórias que fazem parte de sua identidade como aluno de Pedagogia, as reconstrói como professor em formação, vendo no papel assumido pela preceptora uma oportunidade de partilha sobre saberes docente. Nesse sentido, essa troca entre os/as agentes envolvidos/as colabora para uma observação e reflexão sobre a própria experiência vivida que lhes permite reconstituir suas práticas docentes e que, indiscutivelmente, afeta suas identidades profissionais.

[...] e quando as meninas trouxeram algumas problemáticas da regência delas, eu também tive que me debruçar em buscar junto com elas, vamos dizer assim entre aspas “uma solução” para aquele problema, uma atividade que desenvolva mais. Então de certa forma, eu tive que ampliar o meu olhar, como eu peguei mais horários, saí da minha zona de conforto, tive que me aprimorar junto com as meninas. Não podia passar para as meninas uma literatura, uma pesquisa, sem fazer também. Então acabou contribuindo muito para minhas

crianças, um olhar diferenciado, vê que a minha visão não estava da forma que eu achava que era, até porque eu era sujeito da percepção, as meninas ficaram na minha turma também (Animada, Entrevista narrativa, 2022).

Outro ponto importante foi à vontade de muitas preceptoras em retornar seus estudos, voltar a frequentar a universidade, rever sua formação e ampliar seus conhecimentos. Essa fala foi recorrente nas narrativas, como se pode ver na fala de Pesquisadora:

O Programa Residência nos impulsiona como educadora é essa vontade de ampliar os conhecimentos, está ali pesquisando, procurando também melhorar e trazer algo novo para os alunos, porque conhecimento é algo que não é estável, ela não paralisa, mas a cada dia mais vem mudando a forma como a gente atua e deve atuar também (Pesquisadora, Entrevista narrativa, 2022).

A narrativa revela a busca constante por aprimoramento da prática pedagógica, a necessidade de estudar e conhecer novas metodologias que possam se agregar à sua vivência em sala de aula, ajudando os/as alunos/as a aprenderem com maior dinamismo. Fica evidente o potencial formativo do PRP, pois, a partir do trabalho em grupo, torna-se mais fácil enfrentar as dificuldades das salas de aula, por meio de momentos de reflexão entre os/as residentes e preceptores/as, uma vez que o diálogo e a troca de saberes compõem a formação docente. Dessa maneira, as situações vivenciadas constroem oportunidades para transcender as dificuldades de ordem profissional, pessoal, didática, econômica, cultural, política, ideológica que se encontram tanto dentro como fora das escolas.

Outra reflexão que faço, é a forma que eu saio diferente da forma que eu entrei no Residência, percebi assim o quanto é importante para essas alunas estarem vivenciando essa imersão na escola, o quanto esse programa consegue contribuir nessa formação, que parece ser uma formação somente para os alunos de pedagogia, mas é um resgate formativo nosso também enquanto preceptora dessas meninas, pois a gente precisa retomar muita coisa que fazíamos e deixamos de fazer (Curiosa, Entrevista narrativa, 2022).

Partindo da narrativa da nossa colaboradora Curiosa, o ponto positivo do PRP é a coletividade. A parceria entre os participantes propicia a realização de ações e estratégias para o planejamento e desenvolvimento de atividades, e essa troca entre pares incentiva o diálogo. Desse modo, é importante destacar a participação em Programas de formação que propiciam às futuras licenciadas trabalharem de forma conjunta durante a etapa de construção de seus planejamentos de ensino aperfeiçoando, assim, sua formação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu concluir, ao analisar as narrativas das preceptoras em suas entrevistas narrativas, que a teoria é imprescindível na formação da docência, contudo há uma necessidade de vivência sobre esta teoria. A partir disso, é possível construir a identidade profissional e adquirir o aperfeiçoamento das práticas educativas. O trabalho docente, contudo, caracteriza-se por um processo dinâmico, na busca de respostas, em tentativas de acertos em etapas momentâneas, às vezes árduas, mas que podem gerar grandes conquistas e saberes para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes iniciantes ou não. Investir em ações formativas, como programas institucionais mostram-se, portanto, como um dos meios para a construção de uma nova sociedade.

A participação de licenciandos no PRP favoreceu tanto a produção de vivência e experiência da docência em franca formação inicial, como potencializou a formação permanente, de professoras preceptoras, colaboradoras deste estudo. A aprendizagem experiencial da

docência se efetivou na relação homológica, tecida na colaboratividade de ações de professoras e de licenciandos/as. O cotidiano escolar figurou como espaço profícuo, gerando possibilidades de produção de saberes e de estratégias de ensino, inclusive no próprio contexto da pandemia. Viver a docência significou a possibilidade de construir modos próprios de lidar com a relação teoria e prática no ambiente educativo.

Para conseguir esse protagonismo, as colaboradoras revelaram conhecer o cotidiano escolar, saber trabalhar em pares, vivenciar as experiências e refletir sobre elas. Através da abordagem (auto)biográfica foi possível entender como a trajetória de formação é constituída pela relação preceptora e licenciando/a que é oportunizada e vivenciada pelo PRP. Por meio das análises das narrativas, foi viável entender os sentidos que o programa atribui às experiências formativas que se consolidaram em vários tempos e espaços da formação, que, nesta direção, coloca a escola básica e a universidade em uma mesma posição de igualdade para ajudar na formação. As experiências dos coletivos de autoformação das preceptoras, com as quais trilhamos um caminho, fizeram surgir narrativas reveladoras da diversidade de experiências, potencializando suas vozes, suas vivências, gerando ampliações dos modos próprios de pensar a docência, e por conseguinte, de produzir reflexões e enriquecimento na busca de dar sentido e criar possibilidades de melhorar a nossa formação.

Foi um caminho cheio de dificuldades e desafios, pois foi se constituindo com as passadas das caminhantes/preceptoras que ora avançaram, ora recuaram. Para trilhá-la, não há modelo, apenas algumas pistas e orientações. É preciso considerar o que aprendemos com o outro, que podemos vivenciar relações de poder mais horizontais, mais democráticas. Essa construção no ambiente escolar não é fácil, pois se trata de um processo de ir e vir entre os saberes adquiridos na universidade e na escola básica.

A experiência da trilha desenvolvida no presente estudo nos trouxe maturidade quanto ao nosso processo de aprender e ensinar, e nos deu a certeza de que devemos continuar firmes no meu propósito de sempre reforçar a nossa identidade enquanto educadora, e por meio de estudos como esse, de pesquisadores em educação. E, assim, olhar para as nossas parceiras de caminhada e aprender com suas vivências, apesar de, às vezes, parecerem exaustas.

No que tange ao movimento experiencial de narrar a si e como aprendem, as colaboradoras evidenciaram existir um brilho incomum em querer aprender cada vez mais sobre a sua profissão e dar continuidade aos estudos, que, por falta de tempo. Percebemos que é preciso unir forças, provocar a existência de políticas públicas e fomentar a constante relação universidade e escola básica, para pensarem juntos em romper e superar as dificuldades da formação permanente e inicial dos/as futuros/as professores/as.

O estudo nos possibilitou enxergar outras possibilidades de pesquisa, de modo a poder mapear a diversidade existente hoje na educação básica, na sala de aula e no Programa Residência Pedagógica, que se voltou muito para pensar as práticas dos saberes da docência e não as singularidades da docência da própria diversidade, com o trabalho com projetos que venham contribuir com as práticas da educação especial. Mas essa será uma próxima trilha que pesquisas com foco no PRP podem percorrer.

O estudo mostrou, ainda, que cada aprendizado foi como uma pegada deixada na terra do conhecimento, a cada trilha compreensiva dessa pesquisa foi nos propondo sentimentos de construção de sentido pelo feito no campo educacional, em que a relação de horizontalidade gerou a produção de experiências formativas, tanto para licenciandos/as como para as próprias preceptoras. Compreendemos, portanto, que o processo de formação é dinâmico e constante, e que é por meio dele que os/as professores/as em franca formação inicial trilham à docência, podendo vivenciar o sabor e o saber das experiências compartilhadas pelas preceptoras.

REFERÊNCIAS

- BERNARDO, J. **Marx crítico de Marx**. Porto, Editora Afrontamento, 1977.
- CATANI, D. B. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de forma. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 31-40, jul./dez. 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- OLIVEIRA, A. D.; RIOS J. A. V. P. Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: saberes docentes do Ensino Médio rural a partir da realidade da escola. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, v. 1, n. 3, 230-249. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9494>
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G. (org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2012
- PIMENTEL, E. F. A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares. In: RAMALHO, B. L.; NUNES, C. P.; CRUSOÉ, N. M. de C. (orgs.). **Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 15-38
- RIOS, J. Narrativas de experiências pedagógicas: territórios de (re) existências na formação de professores. **Rotas de treinamento: práticas e experiências**, v. 11, p. 15-24. 2020. DOI: <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.3809>
- RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.
- SILVA, F. O. da; ALVES, I. da S. Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020104, 2020.
- SILVA, F. O. da. **Formação docente no PIBID: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária**. Tese (Doutorado em Educação). 220 f. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, 2017.
- SILVA, F. O. da. **Narrativas (auto)biográficas da aprendizagem docente no PIBID: temporalidades, trajetórias e constituição identitária**. Salvador: EDUNEB, 2020.
- VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.