

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DE SÃO LUÍS/MA: desafios e contribuições na visão da preceptora

Francisca das Chagas Oliveira Elias¹, Laina Caroline dos Santos Sousa², Rarielle Rodrigues Lima³

¹LICENCIADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (2001). PROFESSORA EFETIVA SEDUC/MA E SEMED/SÃO LUÍS. ESPECIALISTA EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR PELA UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES/RJ. MEMBRO INTEGRANTE DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA- GEPPEF/ DEF/UFMA

²LICENCIADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (2020). DISCENTE DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR PELO INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS. MEMBRO DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA- GEPPEF/ DEF/UFMA

³DOUTORA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, PROFESSORA ADJUNTA DO CURSO DE LICENCIATURA EDUCAÇÃO FÍSICA UFMA/CAMPUS PINHEIRO. COORDENADORA DO LABORATÓRIO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS PEDAGÓGICAS/LIEPP/UFMA. MEMBRO DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA- GEPPEF/ DEF/UFMA

Correspondência para: fcaelias@gmail.com

Submetido em 01 de Abril de 2021

Primeira decisão editorial em 07 de julho de 2021.

Segunda decisão editorial em 10 de setembro de 2021.

Aceito em 10 de novembro de 2021

RESUMO

Este artigo constitui um relato de experiência sobre o Programa Residência Pedagógica, evidenciando a função desempenhada pela preceptora, entre os meses de agosto de 2018 e janeiro de 2020, em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino em São Luís - MA. Desse modo, o artigo tem o objetivo de identificar os aspectos positivos e negativos que envolvem as atividades realizadas na execução do Programa, destacando a relevância da ação de preceptora na construção das experiências de estudantes a partir da análise do instrumento de planejamento e do plano de aula. O Programa Residência Pedagógica se apresenta positivamente ao evidenciarmos sua possibilidade de aperfeiçoamento dos estágios supervisionados nos cursos de licenciaturas.

Palavras-chave:Educação Física; Residência Pedagógica; Preceptora.

PEDAGOGIC RESIDENCE PROGRAM IN THE PUBLIC SCHOOL OF THE STATE EDUCATION NETWORK IN SÃO LUÍS/MA: challenges and contributions from the preceptor's point of view.

ABSTRACT:This article is na experience report on the Pedagogical Residency Program, highlight ing the role played by the tutor, between the months of August 2018 and January 2020, in a public school in the State Education Network in São Luís - MA. Thus, the article aims to identify the positive and negative aspects that involve the activities carried out in the execution of the Program, highlighting the relevance of the action of a tutor in the construction of student experiences based on the analysis of the planning instrumentand the plan of class. The Pedagogical Residency Program presents itself positively when we highlight its possibility of improving supervise dintern ships in undergraduate courses..

Keywords: Physical Education; Pedagogical Residency; Preceptor.

PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA PÚBLICA DE LA RED EDUCATIVA ESTATAL DE SÃO LUÍS/MA: desafíos y aportes em lavisión del preceptor.

RESUMEN

Este artículo es un relato de experiencia sobre el Programa de Residencia Pedagógica, destacando el papel desempeñado por el tutor, entre los meses de agosto de 2018 y enero de 2020, en una escuela pública de laRed Educativa Estatal de São Luís - MA. Así, el artículo tiene como objetivo identificar los aspectos positivos y negativos que involucran lãs actividades realizadas em La ejecución del Programa, destacando La relevancia de La acción de un tutor en La construcción de experiencias de los estudiantes a partir del análisis del instrumento de planificación y laplan de clase. El Programa de Residencia Pedagógica se presenta de manera positiva cuando destacamos suposibilidad de mejorar lãs pasantías supervisadas em los cursos de pregrado.

Palabras clave: Educación Física; Residencia Pedagógica; Preceptor.

INTRODUÇÃO

No Brasil, em relação ao cenário educacional, o contexto se mostradesfavorável, devido ao recente processo de desmonte e cortes orçamentários implementados pelo Governo

Federal, a exemplo de retrocessos como a PEC¹ 95/2016 que, em linhas gerais, congelou o teto de gastos por 20 anos, desenhando, para o futuro, um projeto de privatização, em que a educação é encarada como mercadoria (ADUFC, 2020). Sob essa perspectiva, é necessário recordar e refletir sobre o papel do(a) professor(a), em tempos tão sombrios, e compreender o lugar que a formação docente tem ocupado, no que concerne às políticas públicas educacionais (MOLINA; RODRIGUES, 2020).

De acordo com Souza e Vaz de Mello (2019), a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais não vislumbram ainda um espaço mais valorizado no que diz respeito às políticas educacionais no Brasil.

Atualmente, contamos com a existência de alguns programas que servem de base para o aperfeiçoamento da formação inicial e, conseqüentemente, da formação continuada dos(as) professores(as), como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (PRP).

Ambos fazem parte das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, no entanto, o Programa de Residência Pedagógica tem um diferencial, por se tratar de uma proposta de reformulação do Estágio Supervisionado. Este é vinculado às Universidades Federais e foi instituído por meio da Portaria gab. nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, caracterizando-se como uma atividade de formação, realizada por discentes regularmente matriculados em cursos de licenciatura, que ocorre em escolas públicas da Educação Básica². Cada área de conhecimento tem seu subprojeto, sendo o foco deste artigo o de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O projeto da Residência Pedagógica para Licenciatura em Educação Física da UFMA seguia minuciosamente a proposta de execução do Programa, com o preenchimento das informações e dados na plataforma específica de acompanhamento, além das documentações produzidas durante o período de realização: fichas de frequência mensais, tanto da participação dos(as) residentes na escola como nas reuniões semanais na Universidade; fichas mensais de avaliação da docente preceptora, da docente orientadora e dos(as) residentes; planos de aulas e diários de campo das atividades que eram observadas.

Segundo a Portaria nº 38/2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Art.2º,

¹ Proposta de Emenda Constitucional

² Escola-campo.

[...] o programa tem por objetivos induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciaturas, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso de Graduação; Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar entre outras didáticas e metodologias; Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura tendo por base a experiência do residência pedagógica; Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica a as orientações da BNCC Base Nacional Comum Curricular(CAPES, 2018, p.1).

Este artigo tem o objetivo de analisar os aspectos relacionados ao plano de aula utilizado durante o Programa Residência Pedagógica, em uma escola pública da rede estadual de ensino, em São Luís - MA, a fim de ressaltar os desafios e contribuições do Programa e do trabalho na instituição. Para tanto, o roteiro deste relato dispõe sobre a institucionalização e implementação do Programa em âmbito nacional e local, depois sobre o papel da preceptora e, finalmente, sobre a análise do plano de aula, tendo em vista as novas possibilidades de discussões a surgir com a implementação deste em âmbito nacional e as repercussões geradas dentro e fora do ambiente escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, realizamos uma breve análise documental da implementação do Programa por via dos ordenamentos legais que embasaram sua criação e estruturação no cenário da formação inicial de professores(as) no Brasil. Em seguida, optamos por usar a referência dos planos de aulas, que foram utilizados durante o ano letivo de 2019, derivados do Plano de Ensino do referencial do Governo do Estado e do Caderno de Orientações Pedagógicas, adotados pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão para a rede de ensino estadual e tidos como os principais instrumentos de efetivação da prática pedagógica. Assim, vamos analisar cada elemento e identificar as contribuições e desafios do trabalho desenvolvido. Além disso, apresentaremos a entrada da professora preceptora e como se deu seu processo de adaptação e inserção ao longo da vigência do Programa. A delimitação temporal deste relato consiste no período de agosto de 2018 a dezembro de 2019, de acordo com o tempo de execução das atividades desempenhadas pelos(as) residentes (observação inicial e regência de sala de aula), as quais foram acompanhadas pela preceptora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A PRECEPTORA NO PROGRAMA

A inserção da professora preceptora, no Programa Residência Pedagógica, aconteceu por meio do Edital nº 174/2018 – PROEN/UFMA, cujo conteúdo dispõe sobre “O processo seletivo e a concessão das bolsas em conformidade com a Lei nº 9.394/1996, e as Portarias nº 38 de fevereiro de 2018, nº 157 de agosto de 2017 e nº 45 de março de 2018.”.Este Edital foi viabilizado a professora preceptora por intermédio da coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF), institucionalizado na UFMA.

Os requisitos para participar como preceptora no processo seletivo, que constavam no Art.14 da Portaria Gab. nº 45/2018, foram:

I - Ser aprovado no processo seletivo do Programa realizado pela IES;II - Ser licenciado na área/disciplina do licenciando ou residente que irá acompanhar;III - Possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;IV - Ser professor na escola participante e ministrar a disciplina na área do subprojeto;V - Dispor do tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto;VI - Firmar termo de compromisso(CAPES, 2018, p.5).

As tarefas definidas pelo Programa, correspondente à função de preceptor(a), eram:

a) Participar do curso de formação de preceptores que será organizado pela Coordenação Institucional do programa; b) Auxiliar o docente orientador na orientação do residente quanto à elaboração do seu Plano de Atividade; c) Acompanhar e orientar as atividades do residente na escola campo, zelando pelo cumprimento do Plano de Atividade; c) Controlar a frequência do residente; d) Informar ao docente orientador qualquer ocorrência que implique o cancelamento ou suspensão da bolsa do residente, quando houver; e) informar ao docente orientador qualquer ocorrência que implique o cancelamento ou suspensão da bolsa do residente, quando houver; f) avaliar periodicamente o residente e emitir relatório de desempenho; g) reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências; h) articular-se com a gestão da escola e outros docentes visando criar na escola-campo um grupo colaborativo de preceptoria e socialização de conhecimentos e experiências; i) participar das atividades de acompanhamento e avaliação dos programas definidas pela Capes ou pela IES,colaborando com o aperfeiçoamento do Programa e da política de formação de professores da educação básica; l) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES e/ou pela Capes (CAPES, 2018, p.8).

A origem da palavra Preceptor³ tem um significado que pode causar pouca familiaridade, por se tratar de uma possível relação de poder de alguém que manda em outrem classificado como inferior, numa relação de desqualificação. Mas essa versão histórica é

⁴A palavra preceptor vem do latim *praecipio*, que significa “mandar com império aos que lhe são inferiores”. (BOTTI, 2008, p.365);

modificada para outros conceitos, inclusive na perspectiva pedagógica, como na definição adotada no Curso de Formação de Preceptores(as), presente na Plataforma do Programa, que define como “[...] aquele cuja função é de ensinar, aconselhar, inspirar e influenciar os menos experientes no desenvolvimento dos objetivos, conceitos e valores do trabalho pedagógico em ação⁴.” Assim, entendemos o significado da função como um desafio, que atribui experiência no que concerne à formação profissional. Sobre a função de Preceptora, percebemos ainda que é bem mais amplo o conceito previamente estabelecido, como sendo, também, de orientar, acompanhar, avaliar, debater e dirigir a situação do processo de ensino aprendizagem, organizando e planejando os passos dos caminhos que deveriam ser traçados e percorridos com os(as) acadêmicos(as) residentes, no entendimento de que

[...] o início da carreira é difícil, conflitante, e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites na sociedade [...] os professores iniciantes têm de modo geral, “um choque com a realidade” [expressão que] “traduz todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por algum tempo mais ou menos longo(SILVA, 1997apud BRZEZINSKI, 2016, p 18).

Desta forma, de modo a tornar mais leve esse primeiro impacto da inserção e adaptação ao Programa, realizamos reuniões, no início desse novo ciclo, criando condições necessárias para a implementação das ações de maneira satisfatória para todos(as), principalmente os(as) alunos(as). Outro aspecto importante foi a discussão sobre a realidade da escola, pois não tínhamos quadra e utilizávamos o espaço do pátio para as aulas, acreditando e fazendo o melhor dentro das condições reais que tínhamos. Assim, nosso trabalho foi baseado em muito diálogo e decisões coletivas sempre com a anuência das coordenações Escola/Universidade.

ANÁLISE DO PLANO DE AULA: DIFICULDADES E CONTRIBUIÇÕES

Antes da análise do plano de aula, devemos recordar que o Programa Residência Pedagógica estava dividido em três etapas, sendo elas: **I etapa: Ambientação**, de 60hs – fase preparatória; **II etapa: Imersão e Regência**, de 320hs – em que 220hs foram imersão e 100hs de regência, momento em que os(as) residentes assumiram as turmas sob supervisão da preceptora; e **III etapa: Socialização**, de 40hs – tempo da culminância e do compartilhamento das experiências e produções científicas com as demais áreas de conhecimento e eventos.

O plano de aula, além de ser o principal instrumento de efetivação, é um roteiro indispensável para o êxito do processo de ensino aprendizagem. Ademais, acreditamos que os

⁴Informação disponível em: <http://residenciapedagogica.ufma.br/my/>.

desafios e avanços de um trabalho passam necessariamente por ele. Além de ser um fundamento na prática pedagógica, sua ausência pode ter como consequências aulas improvisadas, monótonas e desorganizadas, e até mesmo desencadear desinteresse dos(as) alunos(as), desestimulando-os(as).

Segundo José Carlos Libâneo (1994), há três tipos de planejamento pedagógico: o Planejamento Escolar, o Plano de Ensino e o Plano de aula. Ou seja, o plano de aula é um detalhamento diretamente relacionado ao plano da escola e plano de ensino, em que cada etapa dos seus elementos é tematizada e explicitada metodologicamente para ser efetivada na prática.

Ainda sobre a importância de planejamentos para professores principiantes na prática de ensino, Schmitz (2000) alerta que

Os professores em início de carreira devem estar atentos a importância de se elaborar planos de aula, que deriva do planejamento escolar. Esses profissionais que estão iniciando sua carreira adquirem confiança para dar aula, uma vez que no plano de aula é possível esclarecer os objetivos da aula, sistematizar as atividades, e facilitar o acompanhamento das aulas. (SCHMITZ, 2000, p.104).

Assim, construímos o plano de ensino de maneira preliminar, como um roteiro de conteúdos por cada turma de ensino fundamental (02) e de ensino médio (03), a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵. Mas é importante destacar que só após ouvirmos as opiniões dos alunos(as), concluímos o documento. No geral, iniciamos cada unidade de conteúdo de acordo com o objetivo pré-determinado, para que os alunos(as) elaborassem suas sequências didáticas, das temáticas mais básicas as mais avançadas, e entregassem para revisão da preceptora, a tempo de possíveis correções.

O modelo do plano de aula foi padronizado de acordo com o adotado pela coordenação da escola, no formato de tabela, tradicionalmente limitado em quadros, derivado do “plano de atividade docente anual”. Entendemos que era conveniente discutir a respeito e decidimos, assim, mudar o formato para horizontal, sem tabela, tornando o plano mais propício a espaços de intervenções. As orientações para elaboração previam a presença dos seguintes elementos: **Aprendizagens Esperadas, Problematização, Instrumentalização dos Conteúdos/Instrumentalização dos Procedimentos Metodológicos, Instrumentalização dos Recursos, Catarse e Avaliação da Aprendizagem**. Com base em Maranhão (2014), fizemos a análise de cada tópico explícito no plano de aula, supracitados.

Em seguida, estabelecemos as relações terminológicas com os conceitos dos elementos constitutivos do plano de aula, tarefa que não foi difícil, pois no tópico

⁵Conteúdos: “O que é Educação Física?”; Dança; Atletismo; Ginástica; Esporte.

Aprendizagens Esperadas ficou evidente o objetivo da aula, o que esperar que os(as) alunos(as) soubessem ao final, bem como o que julgamos importante que aprendessem. Nesse ponto, os(as) residentes não tiveram grandes dificuldades.

A Problematização, sobre os fundamentos na prática social dos(as) alunos(as), “[...] é a etapa de sensibilização para a aprendizagem, objetivando instigar a imaginação e possibilitar o surgimento de perguntas, opiniões e crenças que, ao serem confrontadas com o trabalho curricular, efetivem-se em aprendizagens” (MARANHÃO, 2014, p. 24).

Sob a perspectiva de Paulo Freire “[...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta, na qual gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 1985, p. 52).

Ainda sobre a Problematização, Brzezinski (2016, p. 12) pontua que, “[...] com base na Teoria Histórico-crítica da Educação, o reconhecimento de que a prática social é ponto de partida e de chegada do trabalho docente”. E quanto a isso, temos como base e parâmetro as memórias do(a) aluno(a), sabendo que estas são as melhores maneiras de reconstruir o conhecimento.

Consideramos ainda que para melhorar o nível de consciência dos(as) residentes a respeito desta etapa há a necessidade de pleno exercício, pois a maioria teve muita dificuldade de formular os questionamentos durante todo o processo. Porém, compreendemos que essa lacuna será facilmente superada com a prática.

De acordo com Maranhão (2014), no item **Instrumentalização/Conteúdos**, os conhecimentos científicos das disciplinas que fundamentam as aprendizagens estão apresentados tanto nos Cadernos de Orientações Curriculares do estado do Maranhão como na recente BNCC.

Em seguida, na etapa de **Instrumentalização/Procedimentos Metodológicos**, foram “descritos os procedimentos adotados nas aulas na abordagem dos conteúdos, tais como: pesquisas, estudos, consultas, troca de experiências e saberes que respondam aos novos conteúdos na estruturação de conceitos científicos” (MARANHÃO, 2014, p. 24). Quanto a isso, esta etapa do plano gerou algumas frustrações por falta de condições básicas de acesso a referências bibliográficas, bem como o acesso à *internet*. A alternativa encontrada foi socializar pontualmente os conhecimentos que foram levados por alguns(as) alunos(as) que conseguiram realizar as tarefas.

Quanto a **Instrumentalização/Recursos**, estava previsto que devíamos,

[...] definir os recursos didáticos necessários às aulas, devendo-se ter ciência do que está disponível para uso nas escolas, caso contrário todo procedimento metodológico

pode ficar inviabilizado. Um bom recurso didático, sendo bem utilizado, favorece a instrumentalização dos alunos, levando-os a uma aprendizagem significativa dos conteúdos(MARANHÃO, 2014, p. 24).

Neste ponto, podemos dizer que se dependêssemos de recursos didáticos da escola não haveria aprendizagem significativa, pois, contraditoriamente, geramos condições a partir de recursos próprios e alternativos, e só então tivemos avanços por esforço coletivo, sem nenhuma estrutura e recursos materiais disponíveis.

Em relação a **Catarse e Síntese/Avaliação**, entendemos que é a sinopse mental processada nas diferentes etapas da aprendizagem, ou seja, é a resposta subjetiva do que o(a) aluno(a) aprendeu na aula. Neste ponto das aulas, os(as) residentes tiveram um bom resultado, pois a participação fluiu com tranquilidade.

A **Avaliação** “é afeetivação das aprendizagens num processo de verificação; e demarcação de referências. Nesse sentido, avaliar assume um caráter informativo e formativo, que traduz seu aspecto qualitativo”(MARANHÃO, 2014, p. 24).Neste elemento, os(as) residentes tiveram bastante dificuldade, que permaneceu durante todo o processo do trabalho. Ao elaborar o instrumento avaliativo, mesmo com a orientação de elaborar as questões a cada conteúdo dado, não conseguiam efetivar o cumprimento da tarefa em tempo hábil.

Após conhecer como se deu o processo de implementação do Programa Residência Pedagógica no âmbito da UFMA, nessa etapa inicial, não podemos deixar de afirmar que, após a implantação do Programa, o mesmo recebeu várias críticas advindas das entidades representativas educacionais que alegaram que a projeção do Ministério da Educação e Cultura (MEC/CAPES), que propõe o PRP, enfatizando a cooperação entre escola e universidade, encobre o fato de que o Programa tem o intento de desconstruir os projetos de formação inicial, provocando a desprofissionalização nos cursos de Licenciatura, seja por direcionar a responsabilidade das salas de aula aos discentes em processo de formação, seja porque vincular o Programa à BNCC implica em formar professores(as) para uma cultura “reprodutivista”,que descaracteriza a docência comprometida com a autonomia e enfraquece o reconhecimento da capacidade de transformação dos processos educativos (ANPED et al., 2018).

Sendo assim, observamos que, apesar dos muitos percalços, o Programa trouxe muitas experiências revolucionárias a seus(as) participantes, que ecoarão em suas atuações profissionais dentro do mercado de trabalho.

CONCLUSÃO

Do ponto de vista funcional e estrutural, o Programa teve certo excesso na replicação das informações e no volume de materiais avaliativos. Sendo assim, pensamos que poderia ser reformulado com mais critério, pois a demanda de postagens na plataforma do PRP culminou em um acúmulo de materiais, com inúmeras fichas que seriam capazes de estar padronizadas em formato de tabela Excel, por exemplo, ou planejadas com o cuidado de não repetir dados que não se modificavam.

O Programa Residência Pedagógica entende que a formação de professores(as), nos cursos de licenciatura, deve assegurar a seus(as) egressos(as) habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica, pois, em tese, a vivência neste Programa proporcionaria a fácil adaptação a qualquer realidade.

Para além da precariedade da estrutura da escola, da falta de espaço adequado e disponibilidade de recursos materiais, a relação interpessoal com os(as) residentes não foi bem consolidada, de modo que alguns aspectos se tornaram desafiadores, como: conciliar os horários dos(as) acadêmicos(as) residentes nas reuniões de planejamento na escola, pois alguns(mas) nem sempre podiam estar presentes, e isso demandava em reunir outra vez ou em esquecimento dos encaminhamentos outrora socializados. No tocante às questões operacionais, a divisão dos horários foi realizada de tal maneira que ninguém fosse prejudicado tampouco atrapalhasse o planejamento, dificultando a relação de distribuição dos(as) residentes por sala, ocorrendo, por exemplo, quatro residentes em uma turma. Da indisciplina no cumprimento das tarefas em tempo hábil, muitas vezes, mesmo havendo a comunicação, não ocorria a execução dos encaminhamentos, a exemplo dos planos de aulas que não eram enviados a tempo de ser dado o parecer para a devida correção e referidas alterações. Também, em casos específicos, houve falta de compreensão sobre o papel de preceptora, que é orientar, apontar e corrigir as possíveis falhas dos planos de aulas em todos os seus aspectos.

Tivemos obstáculos, mas foi na dificuldade que pudemos crescer, mover-nos para encontrar saídas e vivenciar diversas experiências com afinco, criatividade e até superação de algumas expectativas, aproveitando as possibilidades da nossa realidade em condições adversas.

De qualquer forma, o Programa foi exitoso e é um instrumento de intervenção de muita qualidade para a formação de todos os sujeitos participantes. Para além de importante e indispensável para a Universidade como instituição formadora, é necessário para os(as) acadêmicos(as), pois os insere por mais tempo na prática docente; para a escola, como

instituição carente de um olhar e atitude da academia; e para nós professores(as) orientadores(as), que também aprendem mutuamente com toda esta experiência.

REFERÊNCIAS

ADUFC. **Corte de 19,8 bilhões na Educação e redução drástica do fomento à pesquisa no orçamento de 2020**. 2020. Disponível em: <http://adufc.org.br/2020/01/31/corte-de-198-bilhoes-na-educacao-e-reducao-drastica-do-fomento-a-pesquisa-no-orcamento-de-2020/>. Acesso em: 08 jul. 2021.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação et al. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** 06 de março de 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 31.jan. 2021

BOTTI, Sérgio Henrique de Oliveira; REGO, Sérgio. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? **Rev. bras. educ. med.** Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 363-373, setembro de 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022008000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 de janeiro de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022008000300011>.

BRZEZINSKI, Iria. **Professores principiantes e a inserção à docência: contextos, programas e práticas formativas**. / Flávia Dias de Souza (org.). – Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. 197 p.; 23 cm. A Inserção De Professores Iniciantes Nos Sistemas Educacionais Da Educação Básica: Pontos E Contrapontos da Residência Pedagógica. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2042/4/professoresprincipiantesdocencia_iniciais.pdf. Acesso: 15-01-2020. 21hs.

CAPES. Edital n.06-**Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**, Brasília/BR, 01.mar.2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 18.fev.2019.

_____. MEC. Portaria n. 158. **Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 11.ago.2017 Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=11/08/2017&pagina=10>>. Acesso em: 18.fev.2019.

_____. MEC. Portaria n. 38 – **Institui o Programa de Residência**. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 01.mar.2018. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/03/2018&jornal=515&pagina=28>. Acesso em: 18.fev.2019.

CAVACO, M. H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1991. p. 155-191.

CEZAR, Kátia Soraya Teixeira. **Leitura, Claquete, Ação: a função professor na formação do aluno leitor** / Kátia Soraya Teixeira Cezar. - Cajazeiras, 2016. 125.: il. Disponível em : <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/187/1/K%C3%81TIA%20SORAYA%20TEIXEIRA%20C%C3%89ZAR-DISSERTA%C3%87%C3%83O-PROFLETRAS.%202015.pdf>. Acesso em 19 jan 2020.

DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO MARANHÃO, SEDUC, 3.ed.São Luís, 2014. 107p. Disponível em <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/11/Seduc-Ma-Diretrizes-Curriculares-A4-3%C2%AA-Edicao-09092014-1.pdf>. Acesso em 19 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985
LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4452090/mod_resource/content/2/Planejamento%20-%20Lib%C3%A2neo.pdf. Acesso em 19 ago2020..

MARANHÃO. **Referencial Curricular de educação física** – 1º ao 9º ano: Ensino Fundamental/ Secretaria de Estado da Educação. – São Luís: SEDUC, 74p. 2009.

SOUZA, V. E. B.; VAZ DE MELLO, R. M. A. Uma breve reflexão do percurso das políticas públicas educacionais no Brasil: em foco a formação continuada. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 94–107, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.8654. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8654>. Acesso em: 9 jul. 2021.

AGÊNCIA DE FOMENTO: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.