

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E LETRAS (CCHSL)
ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR

RUTH MELO PAULO VELOSO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL: uma análise a partir do programa de residência pedagógica nos anos
iniciais do ensino fundamental**

Imperatriz
2024

RUTH MELO PAULO VELOSO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL: uma análise a partir do programa de residência pedagógica nos anos
iniciais do ensino fundamental**

Artigo apresentado ao Curso de Pós-Graduação, lato sensu, Especialização em Metodologia do Ensino Superior do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de especialista em Metodologia do Ensino Superior.

Orientador: Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada

Imperatriz
2024

V443f

Veloso, Ruth Melo Paulo

Formação de professores na perspectiva da teoria histórico-cultural: uma análise a partir do programa de residência pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. / Ruth Melo Paulo Veloso. – Imperatriz, MA, 2024.

19 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação, lato sensu, Especialização em Metodologia do Ensino Superior do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2024.

1. Formação de professores. 2. Teoria histórico-cultural. 3. Residência pedagógica. 4. Imperatriz - MA. I. Título.

CDU 377.8

Ficha elaborada pela Bibliotecária: **Jennifer Rabelo Pires CRB13/987**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: uma análise a partir do programa de residência pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental

Ruth Melo Paulo Veloso¹

Francisco de Assis Carvalho de Almada²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a formação de professores na perspectiva da teoria histórico-cultural, a partir da experiência no programa de residência pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. A teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores, enfatiza o papel da mediação social e cultural no desenvolvimento humano e na aprendizagem. Nessa perspectiva, a formação de professores deve ser entendida como um processo dialético, que envolve a apropriação crítica dos conhecimentos científicos e pedagógicos, a reflexão sobre a prática docente e a transformação da realidade educacional. Ademais, o programa de residência pedagógica, instituído pelo Ministério da Educação em 2018, propõe uma articulação entre a teoria e a prática na formação inicial de professores, por meio de uma imersão dos licenciandos nas escolas públicas de educação básica, sob a orientação de um professor preceptor e de um docente da instituição formadora. Adotamos a abordagem qualitativa por proporcionar uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Imperatriz de educação nos anos iniciais. Foram interlocutores seis residentes do programa. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a observação participante e a entrevista semiestruturada. A pesquisa assinalou a importância de uma formação docente alicerçada na indissociabilidade entre teoria e prática. Apontou, ainda para a Teoria Histórico-Cultural como importante suporte teórico para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, bem como para os professores planejarem e realizarem intervenções pedagógicas.

Palavras chaves: Formação de professores; Teoria Histórico-Cultural; Residência Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky e seus colaboradores, é uma abordagem que busca compreender o desenvolvimento humano a partir da relação dialética entre o indivíduo e a sociedade. Ademais, essa teoria enfatiza o papel da cultura, da linguagem e da mediação social na construção do conhecimento e na constituição dos sujeitos. Assim,

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão –UEMASUL, Imperatriz, ruthmellopaullo@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília (2011). Professor Adjunto IV da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) e professor Adjunto I da Universidade Federal do Maranhão. Professor permanente do Programa de Pós Graduação Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), Imperatriz, franciscoalmada@uemasul.edu.br.

propõe que o ensino deve estar orientado pela zona de desenvolvimento iminente, ou seja, pela distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do aluno. O professor, nessa perspectiva, é um mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento, que deve criar situações desafiadoras e significativas para promover a aprendizagem.

Desta maneira, a formação inicial de professores deve proporcionar aos licenciandos uma visão crítica e reflexiva sobre sua prática pedagógica, sobre os conteúdos que ensinam e sobre as formas de interação com os alunos, favorecendo o desenvolvimento de competências didáticas, metodológicas e éticas, que permitam aos professores planejar, executar e avaliar suas aulas. Compreendendo que a formação de professores é um processo contínuo e dinâmico, que requer uma constante atualização e aperfeiçoamento dos saberes docentes, em diálogo com as demandas e desafios da realidade educacional.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é analisar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação de professores, a partir da vivência no Programa de Residência Pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. Dado, que a motivação em pesquisar partiu da nossa participação como residente no subprojeto “Alfabetizar nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, em que foi possível vivenciar o cotidiano escolar através das regências, planejamentos, reuniões e estudos nos quais encontramos na teoria Histórico- Cultural uma base para que pudéssemos superar o sentimento de impotência frente à sala de aula e das situações que nos eram apresentadas pelos alunos. Para isso, serão apresentados alguns conceitos-chave da teoria histórico-cultural, como mediação, zona de desenvolvimento eminente, aprendizagem colaborativa e atividade orientadora de ensino, e suas implicações para a formação inicial e continuada de professores.

No que tange aos procedimentos metodológicos, adotamos uma abordagem qualitativa, partindo do fundamento que há “[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2000, p. 78)

Para tanto, o universo da pesquisa foi delimitado a uma instituição pública de Ensino Fundamental de Imperatriz, da rede municipal de ensino, escolhida devido nossa experiência no Programa de Residência Pedagógica, e Estágios Supervisionado no Ensino Fundamental e em Gestão no 7º e 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

Os interlocutores da pesquisa foram seis acadêmicas do curso de Pedagogia/UEMASUL, residentes do subprojeto, que vivenciaram durante o período de 1 ano

e 6 meses o cotidiano escolar, o que permitiu uma visão ampla dos dilemas enfrentados durante a formação inicial.

Ainda, tomamos como base para essa reflexão os autores Saviani (2007); Facci (2004); Candau (2017) Pimenta (2012); Freire (2016); Libâneo (2004); Mello e Lugle (2014); Vygotsky (2006); Luria (1988); Vasconcelos (2000) por estes discutirem a formação de professores numa perspectiva histórico-cultural.

Na coleta de dados, utilizamos a observação participante, por entender que ela nos permite um contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista (CHIZZOTTI,2000, p.90), tendo uma compreensão profunda do tema em questão e os significados atribuídos pelos sujeitos às situações.

Ademais, realizamos também entrevistas semiestruturadas, pois nos “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. Em vista disso, para nos guiar durante a entrevista, elaboramos perguntas semelhantes para os informantes (preceptora, residente, gestor) considerando que “[...] na entrevista semiestruturada o discurso é livre orientado por algumas perguntas-chaves” (CHIZZOTTI,2000, p.45).

Organizamos esse texto em duas partes. Na primeira, abordamos o processo de formação profissional do professor e as discussões levantadas acerca da relação teoria e prática na formação inicial e continuada de professores, os saberes necessários à docência frente aos desafios da contemporaneidade. E por fim, tecemos algumas considerações sobre as implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores.

2 Formação de professores: compreensão da prática pedagógica

No Brasil, durante o período colonial, desde a fundação dos colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifestou uma preocupação explícita com a formação de professores, conforme destaca Saviani (2007).

O percurso para formação dos professores começa a ser traçado somente após a Independência do Brasil, quando a preocupação era com a organização da instrução popular, colocando a exigência de preparo didático, embora não se tenha feito referência propriamente

à questão pedagógica. Dessa maneira, apenas após a aprovação da LDB nº 9394/96, que prevê que a

[...] formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Nesse viés, Marilda Gonçalves Dias Facci (2004) faz um recorte sobre a profissão docente a partir da década de 1980, uma vez que, no período, começam a ocorrer estudos que colocam o professor no centro dos debates educativos e há uma crescente valorização da formação reflexiva com base em teóricos como Schön (1995), Zeichner (1993) e Sulman (1986).

Ademais, a autora em questão argumenta que, apesar de tais pesquisas, em primeiro momento, mostrarem uma perspectiva crítica, na verdade, concebem a prática distanciada da teoria, não havendo uma compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais no quais os professores estão inseridos, supervalorizando a prática e a reflexão sobre a prática, acabam por analisar a subjetividade do professor desconectada da realidade escolar. Para (FACCI, 2004, p. 60):

[...] essas pesquisas, embora busquem entender a subjetividade e a profissionalidade do professor no processo educativo, a fazem sem considerar as condições histórico-sociais em que a profissão se desenvolve. Parece que o subjetivo de cada um é particular e único e pela interação entre os sujeitos é que se chega ao coletivo. Considero que a subjetividade é formada por sujeitos concretos, apesar da singularidade, são, ao mesmo tempo, constituídos social e historicamente.

Nesse sentido, embora concorde que o professor seja reflexivo, a autora defende que essa reflexibilidade deve ser uma naturalidade e não algo distante de uma realidade de seus pares. Ao mesmo tempo que é individual, ela também é guiada pelo conhecimento social e histórico em que o indivíduo vive (FACCI, 2004). Essa afirmação contrapõe-se ao que essas teorias importadas defendem ao não levarem em consideração o contexto social e econômico de um país, reduzindo a formação do professor em um fazer técnico, em um praticismo mais preocupado com o “como aprender” do que “o que” e “por que” aprender, negando a teoria como fundamental no processo de reflexão.

O Programa de Residência Pedagógica vai ao encontro do que diz a Facci (2004) quando busca saber “o que”, “por que”, “com quem” e “pra que” fazer, discutindo na coletividade e não no vazio como professor solitário. Dessa forma, a residência pedagógica se

propõe em três momentos: conhecer, estudar e planejar para essa realidade a partir dos fundamentos teóricos, respeitando a prática social e exercendo a docência de forma coletiva.

Assim, entende-se que a formação inicial do professor deve proporcionar ao licenciando a reflexão da complexidade do processo ensino aprendizagem e as relações estabelecidas com as dimensões econômicas e sociais que envolvem as políticas educacionais e, por conseguinte, o espaço escolar. Todavia, isso só se torna possível quando Universidade e as Escolas de Educação Básica trabalham em parceria para superar a desconexão entre academia e a realidade escolar, sendo possível partilhar objetivos e se comprometer com as reflexões acerca da formação docente.

Logo, o objetivo do Programa de Residência Pedagógica é fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas pública de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (CAPES, 2020), na busca por aproximação dos ambientes formativos e oportunizando aos residentes a possibilidade de viver as experiências do campo, refletir, analisar, organizar e articular com a teoria desenvolvida em paralelo nas atividades acadêmicas.

Nesse encontro, a Residência Pedagógica possibilita relacionar teoria e prática, buscando superar a dicotomia entre esses dois polos dentro dos cursos de formação de professores, como afirma Vera Maria Candau (2018, p. 56) “ [...] um dos problemas que mais fortemente emerge da análise da problemática da formação dos profissionais de educação é a questão da relação entre teoria e prática”, onde ao privilegiarem os conhecimentos teóricos afastando-se da prática e vice e versa, fragilizam a atuação do professor em formação e fragmentam a capacidade de agir de forma consciente sobre a realidade.

É visível dentro dos cursos de licenciatura esse distanciamento nas estruturas curriculares, pois o contato com as escolas (campo de trabalho do professor) só acontece por meio do Estágio Supervisionado a partir da metade do curso ou nos últimos períodos. Além do mais, as disciplinas dividem sua carga horária em teóricas e práticas, como se houvesse o momento de pensar e outro de fazer, não concebendo a relação de autonomia e dependência entre esses dois polos.

Sobre isso, para uma das residentes, “[...] o curso de Pedagogia da UEMASUL precisa pensar sobre a formação inicial, pois considero fundamental inserção dos acadêmicos, desde os primeiros períodos do curso no ambiente escola para fomentar as experiências do cotidiano escolar, e não só para observar, mas também para agir” (MARIA FLOR, entrevista realizada dia 04 de fevereiro de 2022, na Escola Municipal Morada do Sol, Imperatriz -MA).

Desse modo, essa narrativa apresenta as dificuldades vivenciadas não só no curso de Pedagogia, mas pelas licenciaturas em geral, uma vez que ao se encontrarem inseridos regularmente no cotidiano escolar, o sentimento é de despreparo do acadêmico em relação ao ensino, não encontrando nas disciplinas estudadas ao longo do curso uma base para os conflitos diários da sala de aula. Para a residente Violeta,

É preciso que nosso curso insira como obrigatoriedade atividades similares ao programa da residência, bem como que ao longo do curso tenhamos mais contato com o espaço da educação infantil e ensino fundamental, através de projetos que visem o nosso desenvolvimento docente, com mais contato com o espaço que será futuramente do nosso trabalho (VIOLETA, entrevista realizada dia 06 de fevereiro de 2022 na Escola Municipal Morada do Sol, Imperatriz – MA).

Corroborando com Violeta, é importante uma reestruturação da estrutura curricular, uma vez que a mesma não atende as demandas dos licenciandos no sentido de se vivenciar a relação de unidade teoria e prática, considerando que justamente um dos aspectos mais importantes em relação à formação docente é proporcionar ao aluno a oportunidades para que desenvolva a capacidade de relacionar teoria e prática. Nesse sentido, Candau (2017, p. 68) concebe a visão de unidade em que:

A teoria e a prática educativa, neste enfoque, são consideradas o núcleo articular da formação do educador, na medida em que os dois polos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel. Há uma implicação mútua entre eles, superando-se assim uma tendência muito encontrada nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura que considera a prática educacional como separadas das teorias pedagógicas.

A visão da autora aponta para a necessidade do redimensionamento da formação do educador, possibilitando aos licenciandos viver as experiências do campo, refletir, analisar e reformular a teoria a partir da realidade social, econômica, política e cultural da escola, partindo para uma prática social que atenda às necessidades colocadas por essas vivências.

Ratificamos, portanto, que os cursos de licenciatura tenham a concepção de unidade – conhecimento do campo de trabalho, planejamento e estudos a partir, também, dos problemas na sua estrutura curricular. Para Jasmim,

[...] a vivência na Residência Pedagógica favoreceu a construção de bases teóricas, contribuindo com os meus estudos teóricos e prático, possibilitando a conexão entre os conhecimentos aprendidos no curso de Pedagogia/Uemasul e a dinâmica da sala de aula na escola, direcionando de maneira relevante no saber fazer. (JASMIM, entrevista realizada dia 04 de fevereiro de 2022 na Escola Municipal Morada do Sol, Imperatriz – MA).

Nessa perspectiva, para que não se perca a visão da totalidade do fazer pedagógico, com intuito de fornecer subsídios para o processo de formação, é imprescindível que a prática pedagógica tenha como princípio a unidade teoria e prática, independente do componente curricular. A partir desses pressupostos, fez-se necessário refletir como os saberes necessários à docência são mobilizados durante o programa, já que exercer a docência exige constante aperfeiçoamento

2. 1 Os Saberes da Docência e os Desafios da Contemporaneidade

A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, nas quais a identidade profissional se constrói com base na significação social da profissão. A identidade é entendida aqui como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado, baseado em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida. Para Facci (2004, p. 60) a

[...] identidade sofre e sofreu mutações decorrentes das condições históricas em que a educação está inserida. É um processo de construção do sujeito situado historicamente. Portanto, a identidade do professor está relacionada com a própria identidade da profissão docente, com a revisão constante dos significados sociais da profissão e com o sentido que tem para cada membro dessa classe profissional o “ser professor”.

Assim, a identidade própria para a docência aponta responsabilidade do professor (a) para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que a identidade é adquirida por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. Para, Selma Garrido Pimenta (2012, p. 20):

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovação porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.

De fato, esse processo é permanente e está fortemente atrelado à cultura e às demandas que se apresentam em qualquer sociedade. Pode-se dizer que ser-professor(a) é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação,

para aprender como agir, para tomar decisões e, principalmente, para se reconhecer como um formador das futuras gerações.

Ainda para Pimenta (2012, p. 20), “[...] mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo no nosso curso de didática que se propõe a mediar o processo de construção da identidade de futuros professores”, já que para a autora esses saberes são construídos na formação inicial e na prática cotidiana, presente no fato de que quando os acadêmicos adentram a graduação já carregam consigo toda uma bagagem experiencial do ser aluno.

Dessa forma, o desafio dos cursos de formação de professores está na “[...] passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao se ver-se como professor” (PIMENTA, 2012, p. 21) em colaborar com essa progressão e construir a identidade docente com base na permanente reflexão sobre a prática e os saberes também produzidos entre os seus pares.

Porém, os saberes das experiências não bastam em si mesmo. Pimenta (2012) apresenta também os saberes do conhecimento que possibilitam ao professor mais do que informar: são eles responsáveis por mediar as informações entre sociedade e alunos e assim humanizá-los através da educação. Para essa autora,

[...] se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção humana (PIMENTA, 2012, p. 24).

Nesse sentido, os saberes do conhecimento que são adquiridos ao longo da formação inicial são mobilizados durante as discussões, debates, visitas, congressos, produções, estágios e programas de pesquisa, ensino, extensão e inovação, apresentam-se como fundamentais para o progresso na construção da identidade dos professores nos cursos de formação.

Por fim, a autora nos apresenta os saberes pedagógicos, tais saberes são elaborados e reelaborados a partir das necessidades pedagógicas as quais surgem na prática social da educação e são produzidos na ação, no movimento de interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as. Para Pimenta (2012):

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois está lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação a teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (PIMENTA, 2012, p. 30).

Nesse sentido, a autora pontua que os saberes pedagógicos são construídos na prática social que os confronta e reelabora, possibilitando ao licenciando conhecer a realidade escolar, analisando as problemáticas através dos olhos de futuros professores. Como acentua a autora:

[...] o conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas em que o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletas de dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolhas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores, é um terceiro passo que temos realizado na tentativa de colaborar com a construção da identidade dos professores (PIMENTA, 2012, p. 31).

Assim, à docência exige constante aperfeiçoamento de práticas, conhecimentos e saberes, e repensar como está sendo ofertada a formação inicial dos professores é necessário, visto que, cotidianamente, é preciso que esse profissional mobilize os saberes que possui e reflita sobre a prática educativa, inovando seus saberes a partir da própria reflexão do que faz, colocando, assim, em dúvida todas as certezas sobre a sua prática.

A Residência Pedagógica vem somar à universidade e às escolas de educação básica, possibilitando a mobilização dos saberes no chão da escola, a partir de problemas vividos no cotidiano escolar, percebendo-se como professores. Com os pilares “planejamento, estudo e docência”, os residentes têm seus estudos pautados nas indagações e fragilidades percebidos ao longo da docência. Podemos observar nas narrativas das residentes que mobilizar esses saberes a partir da prática social vivenciada, ainda é um desafio. Para Violeta,

[...] os saberes da experiência e os saberes pedagógicos foram os que mais senti falta, pois chegamos imbuídas de teorias e vontade de “mudar o mundo”, mas exercer a profissão de profissão é muito complexa, organizar os conhecimentos, transpor aos alunos os conteúdos e ver os efeitos da aprendizagem. (VIOLETA, entrevista realizada dia 06 de fevereiro de 2022 na Escola Municipal Morada do Sol, Imperatriz – MA).

A Residência Pedagógica teve sua vigência durante a pandemia da Covid-19, sendo assim, as residentes se deparam com um novo cenário educacional em que os alunos não estavam na sala de aula, e sim em suas casas ou de maneira híbrida na escola. Dessa maneira, se reconhecer como professor frente a esses problemas trouxe muitas inquietações, visto a necessidade de realizar um planejamento pensando nessa nova realidade econômica, social, política e tecnológica.

Nessa perspectiva, as experiências em sala de aula durante as disciplinas acadêmicas não foram suficientes ao nos depararmos com uma plataforma e uma sala de aula com 25 alunos. Nesse contexto, entrou em debate quais as experiências que trazíamos do curso de formação, pois nos víamos como alunos e não como professores. Além disso, transpor os conhecimentos didaticamente, levando em consideração o contexto no qual os alunos estavam inseridos tornou-se um desafio. Jasmim afirma que sentiu

[...] falta dos saberes pedagógicos, principalmente no início do desenvolvimento das atividades da residência, em relação aos métodos e ferramentas utilizadas. Tive também dificuldades em planejar levando em consideração ao nível heterogêneo de aprendizagem dos alunos. (JASMIM, entrevista realizada dia 06 de fevereiro de 2022 na Escola Municipal Morada do Sol, Imperatriz – MA).

No desenvolver das atividades, fomos selecionando as temáticas de estudos, levando em consideração as necessidades encontradas. As reuniões nos permitiram ver a complexidade da cultura escolar e nos fez planejar não com métodos prontos, mas entendendo a heterogeneidade da turma e as especificidades que possuíam, de modo que os estudos nos direcionaram e nos ajudaram a compreender a nossa prática. Rosa linda sentiu

[...] falta de todos os saberes de início, mas à medida que íamos tendo contado com as crianças e por meio de diagnóstico, fomos conhecendo a realidade dos alunos, e com as nossas reuniões de estudos e discussões de textos de Weisz, Freire, Pimenta, Khismoto, Libâneo, Soares, Ferreira e etc. Todo esse processo nos proporcionou adquirir saberes de experiência, conhecimentos e pedagógicos. (ROSA LINDA, entrevista realizada dia 06 de fevereiro de 2022 na Escola Municipal Morada do Sol, Imperatriz – MA).

Dessa forma, o Programa de Residência Pedagógica contribui para a formação inicial dos graduandos e a formação continuada dos professores preceptores. As vivências apontam para a urgência de uma ressignificação em torno das práticas docentes e que estas sejam fundamentadas nos saberes da experiência, conhecimento e pedagógicos, possibilitando ao professor em formação está em constante pesquisa e aperfeiçoamento e em processo de troca de experiências entre seus pares.

3. Teoria Histórico-Cultural e suas implicações pedagógicas para a formação de professores

A teoria histórico-cultural, também conhecida como psicologia histórico-cultural ou psicologia sócio-histórica, é uma abordagem teórica que enfatiza o papel da cultura e da história no desenvolvimento humano. Essa teoria foi desenvolvida por Lev Vygotsky e seus

colaboradores, como Alexander Luria e Alexei Leontiev, na União Soviética nas décadas de 1920 e 1930.

A teoria histórico-cultural parte do princípio de que a mente humana é mediada por instrumentos e signos culturais, como a linguagem, os símbolos, as artes, as ferramentas e as instituições. Esses elementos são internalizados pelos indivíduos ao longo de sua trajetória de vida, em interação com outros membros da sociedade. Assim, o desenvolvimento humano é visto como um processo sócio-histórico, dinâmico e dialético, que envolve a transformação das funções psicológicas superiores.

Desse modo, “a teoria histórico-cultural oferece as bases para uma teoria pedagógica, ao explicitar conceitos essenciais à compreensão do desenvolvimento do sujeito e subsidiar o trabalho docente para interferir nesse processo promovendo o máximo desenvolvimento humano na escola” (MELLO e LUGLE, 2014), assim, auxilia a repensar a formação inicial dos professores, para além da visão fragmentada e mecanicista do conhecimento e da prática pedagógica, possibilitando aos futuros professores uma compreensão crítica da realidade educacional.

Portanto, nesta presente seção, apresentamos as experiências das residentes durante a realização do subprojeto “Alfabetizar nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação de professores.

3.1 Caminhos de Encontro: Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A teoria histórico-cultural defende que a aprendizagem é um processo mediado por ferramentas culturais, como a linguagem, os símbolos e os artefatos. Essas ferramentas são internalizadas pelo indivíduo e transformam suas funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção, o raciocínio e a criatividade. A linguagem é considerada a principal ferramenta de mediação, pois permite a comunicação e a colaboração entre as pessoas, bem como o pensamento e a auto regulação.

A alfabetização é um dos processos mais importantes de mediação cultural, pois envolve a aquisição e o uso de um sistema simbólico que representa a língua falada. A alfabetização permite ao indivíduo ampliar seus conhecimentos, suas habilidades e suas possibilidades de participação social. A teoria histórico-cultural propõe que a alfabetização não é apenas uma habilidade técnica, mas uma prática social que se desenvolve em contextos culturais específicos.

Segundo a teoria histórico-cultural, a alfabetização deve ser ensinada de forma dialógica, interativa e significativa, levando em conta os conhecimentos prévios, os interesses e as necessidades dos alunos. O professor deve atuar como um mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento, criando situações desafiadoras que estimulem o desenvolvimento do aluno. O professor deve também utilizar diferentes recursos didáticos, como livros, textos, imagens, jogos e tecnologias, para favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita.

A teoria histórico-cultural é uma perspectiva teórica que contribui para a compreensão do processo de alfabetização como um fenômeno complexo, dinâmico e social, desse modo, no contexto pandêmico que vivenciamos, a realização do projeto tornou-se um grande desafio, uma vez que a realidade que nos foi revelada foram crianças que adentraram o 2º ano do ensino fundamental desconhecendo o alfabeto. Para (LURIA, 1988, p. 180)

[...] a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. [...] inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado.

Nesse sentido, fez-se essencial conhecer esses sujeitos e perceber o que elas já conheciam para que por conseguinte pudéssemos planejar atividades favorecessem a aprendizagem dos mesmo, como afirma (VYGOTSKI, 2006, p. 266) “estabelecer o nível real de desenvolvimento é uma tarefa essencial e indispensável para a solução de todas as questões práticas relacionadas à educação e aprendizagem do aluno”, para tanto, o papel do professor é ampliar a relação social do aluno com a experiência humana histórica e socialmente construída – a cultura – por meio de atividades educativas que promovam a humanização.

Dessa forma, foi possível perceber que grande parte da turma não sabia ler e nem escrever, muitos não tinham acesso a recursos tecnológicos e pouco tinham o acompanhamento das famílias nesse processo de aprendizagem da leitura e da escrita, sendo necessário nos primeiros encontros presenciais começar apresentando aos alunos o alfabeto e contextualizando com o ambiente em que eles vivem, com os alimentos que consomem e com as brincadeiras que os divertem, para que assim o processo acontecesse de forma significativa.

Entretanto, as residentes se sentiram despreparadas frente os desafios evidenciados, Maria Flor aponta: “[...] senti falta dos conhecimentos não aprendidos na disciplina de Alfabetização e Letramento. O que pude aprender nessa disciplina não é nem 1% do

conhecimento que deve ter para alfabetizar” (MARIA FLOR, entrevista realizada dia 04 de fevereiro de 2022 na Escola Municipal Morada do Sol, Imperatriz – MA). Essa narrativa nos apresenta uma realidade particular, mas ao mesmo tempo geral dos residentes, o sentimento de despreparo diante da sala de aula. Essa fala pode ser reafirmada com o testemunho de Violeta, também residente do programa, que nos diz “minha maior dificuldade foi conseguir conciliar os saberes teóricos aprendidos ao longo do curso com o processo de alfabetização”.

Perante isso, as reuniões de estudos proporcionaram aos residentes um ambiente de aperfeiçoamento, permitindo estudar e debater com os pares (residentes, professora preceptora e professora orientadora) os entraves pessoais e coletivos, buscando minimizar as inquietações e planejar coletivamente.

Assim, as regências em sala foram realizadas com planos de aula elaborados antecipadamente de forma coletiva durante as reuniões on-line, com a intenção de conhecer esses alunos e posteriormente, mediar as atividades de progressão. Porém, entendemos que planejar vai além de pensar atividades para progressão, pois é necessário conhecer e refletir sobre o contexto social, econômico e familiar em que os alunos estão inseridos, questionando assim a irregularidade das crianças, a frequência com que aparecem famintos, com quem moram e porque não recebem o acompanhamento que necessitam, e como esses fatores influenciam na aprendizagem. Para Vasconcelos (2000, p. 43): “Planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade”.

Porém, com o aumento dos casos de covid-19 na cidade, a prefeitura através do Decreto nº 16 de 3 de março de 2021 suspendeu temporariamente as atividades em sala de aula

Art 3º O art. 5º, do Decreto nº 14/2021 passa a ter a seguinte redação:

Art. 5º Do dia 03.03.2021 ao dia 03.04.2021, as instituições de ensino e congêneres, públicas e privadas, em todos os níveis de ensino e formação (inclusive, cursos técnicos, profissionalizantes, curso de idiomas, cursos pré-vestibular e pré-concursos), somente poderão funcionar, no que tange às aulas e demais atividades de ensino-aprendizagem, de modo remoto, vedadas aulas e demais atividades, presenciais (IMPERATRIZ (MA), 2021).

Entretanto, o trabalho não parou, as residentes foram realocadas para acompanhar os alunos na plataforma Sistema de Gestão Educacional – GEDUC, postando as atividades e avaliando o desenvolvimento através das respostas recebidas. Mas o engessamento ocasionado no contexto em voga, o desconhecimento da realidade do aluno, a falta de formação tecnológica

para as plataformas digitais, internet precária, escassez de celulares, computadores, tablets e a infrequência no acesso à plataforma ou o fato de os pais responderem as atividades, trouxeram grandes inquietações para os bolsistas.

Ademais, o ensino remoto revelou desafios e angústias, já que muitas vezes, por problemas técnicos, não conseguiam acessar as reuniões on-line ou postar as atividades na plataforma. Pensando nas problemáticas apresentadas sucintamente acima e na dificuldade de planejar para alunos virtuais, as residentes se propuseram a elaborar um Plano Didático “Leitura e Escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental” com a intenção de voltar às aulas presenciais e retomar com as atividades.

Foi necessário recomeçar mais uma vez, dado que os alunos já haviam regredido durante o período que estiveram apenas na plataforma, os residentes decidiram, com o consentimento da gestão da escola e da professora da turma, então, que as aulas se realizassem durante toda semana, exceto na quarta-feira, que ficou para o planejamento coletivo, delegações de tarefas, estudos e desabafos.

Desse modo, com a rotina acirrada de estudos e planejamento, os avanços foram percebidos ao longo da caminhada, alunos que outrora não conheciam o alfabeto já escreviam pequenos textos e conseguiam ler frases, além de socializar com as outras crianças e professoras, sendo visível a alegria de estarem novamente na escola.

Houve uma última mudança na rotina em sala pois o ensino tornou-se híbrido³, onde em uma semana os alunos estavam na sala e na outra em casa respondendo as atividades na plataforma, para que não ocorresse aglomeração. No entanto, com a alternância dos alunos, houve uma quebra de sequência didática no ensino. Nessa perspectiva, para Maria Flor,

[...] uma das nossas maiores dificuldades foi essa questão de termos uma sala mista, pois tínhamos que elaborar atividades para todos, mas que favorecesse a necessidade específica de cada um, daí a importância do planejamento e fundamentação teórica, pois a partir dos teóricos foi possível elaborar planos que contemplassem a turma inteira. (MARIA FLOR, entrevista realizada dia 04 de fevereiro de 2022 na Escola Municipal Morada do Sol, Imperatriz – MA).

Dessa maneira, observamos a importância do tripé: estudo, planejamento e docência, visto como indissociáveis e não em momentos separados, para que ótimos resultados fossem

³ O ensino híbrido é a junção entre o ensino on-line e o ensino presencial.

obtidos, como podemos observar com a turma de 2º do ensino fundamental, considerando que grande parte dos alunos conseguiram ler e escrever ao final do projeto.

Para além disso, o projeto de Residência Pedagógica oportunizou às residentes vivenciarem a rotina escolar, conhecendo a realidade econômica, política, social e pedagógica, e experienciando a cultura escolar, com todas as suas especificidades, ademais subsidiada pela teoria histórico-cultural a residência pedagógica, propõe que o futuro professor reflita sobre sua prática à luz dos conhecimentos teóricos, contribuindo para uma formação docente mais crítica e reflexiva, que considere a diversidade cultural dos estudantes e as possibilidades de aprendizagem colaborativa.

4. CONCLUSÃO

Neste estudo, objetivamos analisar as contribuições da Teoria Histórico- Cultural para a formação de professores, a partir da vivência no Programa de Residência Pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, entre elas podemos perceber a formação pautada na indissociabilidade entre teoria e prática, na qual há uma unidade assegurada pela relação simultânea e recíproca de autonomia e de dependência de uma em relação a outra. Distanciando-se da dicotomização entre esses dois polos teórico e prático, durante o RP, buscou-se realizar as regências, planejamentos e estudos coletivos das residentes e preceptora, com base na problematização da realidade, a fim de mostrar que é possível a teoria “andar de mãos dadas” com a prática docente.

No tocante à construção da identidade dos futuros professores, essa relação de unidade se apresentou como fundante para o desenvolvimento dos saberes necessários à docência a partir da prática social, na qual os residentes começaram a se perceber não mais como alunos, mas sim como professores, produzindo suas experiências a partir do “chão da sala de aula”, no contato direto com os alunos, pais, professores, gestor, coordenadores e equipe de apoio da escola, num processo contínuo de reflexão na prática e sobre prática.

Ademais, a teoria Histórico-Cultural possibilitou aos residentes compreenderem as características culturais dos alunos e da comunidade escolar, bem como a planejarem e realizarem atividades pedagógicas que promovessem o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dos mesmos. Além disso, a teoria histórico-cultural auxiliou estimular os residentes a interagirem entre si e com os demais profissionais da educação, trocando experiências, conhecimentos e saberes. Desse modo, a pesquisa nos mostrou a importância da Teoria Histórico-Cultural para que os professores em formação reconhecessem a diversidade,

a historicidade e a complexidade dos sujeitos e dos contextos educacionais, e assim buscasse uma prática pedagógica dialógica, criativa e transformadora.

Referências

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. (Org). **Rumo a uma nova didática**. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FACCI, M.G.D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da pedagogia vigotskiana**. Campinas, Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. ed. 53. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

IMPERATRIZ. **Decreto nº 16 de 3 de março de 2021**. Dispõe sobre o funcionamento da Administração Pública e de atividades econômicas organizadas e afins, neste ente, no período que especifica, sem prejuízo das medidas adotadas por este Município para o enfrentamento da pandemia do Covid-19, e dá outras providências. Disponível em: <<http://novo.imperatriz.ma.gov.br/media/site/notify/gap/decreto/16documento.pdf>>. Acesso em: 15 de julho de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 2012. (p. 15 a 34)

PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Tempos e espaços da pesquisa qualitativa: um diálogo. In: VARGAS, Maria Augusta Mundim; SANTOS, Danieli Luciano. **Tempos e espaços da pesquisa qualitativa**. Aracaju-SE: Criação, 2018. p. 7-14

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÔN, Donald A. (1995). “ Formar professores como profissionais reflexivos”. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, pg 77-91.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa em educação**. São Paulo: Altas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – Tomo IV: Psicología Infantil**. 2. ed. Ma-drid: Visor, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. (1993). **A formação reflexiva de professores; ideias e práticas**. Lisboa, Educa.