

Pensar a escola, a formação e a escrita: relatos das experiências do Projeto RP-CAPEs na UNIFESP em Guarulhos

Thinking about school, training and writing: reports of the experiences of the RP-CAPEs Project at UNIFESP Guarulhos

Ana Clara Teixeira Ramos*
Daniela Caroline Silva*
Jéssica Costa Vianna*
Sílvia Bernardo*
Vanessa de Souza Rodrigues*

131

Resumo: O presente artigo pretende apresentar experiências formativas de professores formados e em formação no âmbito do Projeto Residência Pedagógica-CAPEs do Curso de Pedagogia da UNIFESP. O projeto desenvolvido nas salas de aulas de alfabetização tem como objetivo contribuir para construção de um novo olhar para o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita da criança, promovendo reflexões a respeito da educação e das relações entre educandos e educadores no processo de alfabetização e letramento. As atividades do projeto estão amparadas numa visão de formação docente que busca a construção da autonomia por parte dos licenciandos, futuros docentes, tornando-os conscientes da especificidade da profissão docente, que requer a indissociabilidade entre teoria e prática. A experiência relatada aqui reflete as vivências e atividades desenvolvidas na EPG Clementina de Jesus, escola da Rede Municipal de Guarulhos, abrangendo residentes e professora supervisora do 2º ano do Ensino Fundamental. Trabalhamos com sequências didáticas com foco principal no aprimoramento das habilidades de escrita e leitura por meio dos estudos das estruturas dos gêneros textuais carta, convite e bilhete, considerando a função social dos mesmos e os meios de circulação na sociedade. A partir do exposto, cabe mencionar as possibilidades que o programa apresenta, como o acompanhamento da prática-pedagógica da professora preceptora, as reuniões de planejamento, elaboração de atividades coletivas com base nas necessidades de aprendizagem, aplicação das atividades e da análise de subsídios teóricos-metodológicos e documentos curriculares a fim de solucionar questões advindas do processo de alfabetização e da *práxis* como docente alfabetizador.

Palavras-chave: Formação docente. Formação continuada. Universidade Pública. Escola Pública. Alfabetização e Letramento

* Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (clara.ramos20@unifesp.br)

* Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (caroline.daniela@unifesp.br)

* Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (jsvianna@unifesp.br)

* Professora Docente da Rede Municipal de Guarulhos (professora.silviabernardo@gmail.com)

* Professora Docente da Rede Municipal de Guarulhos (vanessadsr99@gmail.com)

Recebido em 20/10/2023

Aprovado em 01/08/2024

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Abstract: This article aims to present the training experiences of trained teachers and undergraduate students within the scope of the Pedagogical Residency-CAPES Project of the UNIFESP Pedagogy Course. The project developed in literacy classrooms aims to contribute to the construction of a new perspective on the child's reading and writing development process, promoting reflections on education and relationships between students and educators in the literacy and literacy process. literacy. The project activities are supported by a vision of teacher training that seeks to build autonomy on the part of graduates, future teachers, making them aware of the specificity of the teaching profession, which requires the inseparability of theory and practice. The experience reported here reflects the experiences and activities developed at EPG Clementina de Jesus, public school located in the municipality of Guarulhos, covering residents and the supervising teacher of the 2nd year of Elementary School. We work with didactic sequences with a main focus on improving writing and reading skills through studies of the structures of the textual genres letter, invitation and ticket, considering their social function and the means of circulation in society. Based on the above, it is worth mentioning the possibilities that the program presents, such as monitoring the pedagogical practice of the preceptor teacher, planning meetings, elaboration of collective activities based on learning needs, application of activities and analysis of theoretical subsidies -methodological and curricular documents in order to resolve issues arising from the literacy process and praxis as a literacy teacher.

Keywords: Undergraduate degree. Continuing education. Public university. Public school. Literacy.

Introdução

A experiência a ser relatada está atrelada ao Programa de Residência Pedagógica fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (RP-CAPES), da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Campus Guarulhos, Departamento de Educação. Programa qual ação integra a Política Nacional de Formação de Professores, que promove a participação de licenciandos na escola de educação básica, fortalecendo a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas. O subprojeto do qual refere-se esta experiência, destina-se a graduandos matriculados a partir do quinto semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, direcionado à Alfabetização por meio do Letramento. Na Universidade Federal de São Paulo, demos início ao Programa em setembro de 2022 e começamos as visitas à escola-campo em outubro do mesmo ano e finalizamos as atividades em março de 2024, totalizando então 18 meses de projeto. Para tal, o texto está organizado em três eixos de discussão. O primeiro categoriza a Política Nacional de Formação de Professores e a Importância do Projeto de Residência Pedagógica; o segundo caracteriza a escola e bairro escolhidos para a realização da Experiência de acordo com a metodologia empregada para este e o terceiro descreve e reflete

as experiências didáticas empregadas e os resultados acerca da alfabetização por meio do letramento e suas colaborações para a formação de professores e para a formação continuada do professor de escola pública.

A Política Nacional de Professores e o Programa Residência Pedagógica - CAPES

Como nos aponta Sheibe (2010:5) há uma

Grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais. As críticas ressaltam, sobretudo, os professores como mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes. A partir daí, os diversos níveis governamentais vêm criando mecanismos que visam ampliar o controle do exercício profissional, mediante exames de certificação de competência, associados à implantação de incentivos financeiros.

Percebemos tal movimentação desde a promulgação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que consolidou a estrutura da Educação Básica nacional, estabeleceu responsabilidades por cada modalidade de ensino e caracterizou a educação em níveis. Quanto à formação de professores para a Educação Básica esta trouxe novas propostas, tratando-se dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores. Em 2001 tivemos a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), válidas para todas as licenciaturas que deveriam a elas se adequar. Tais diretrizes projetava que houvesse coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento; a prática presente desde o início do curso, e, flexibilidade para que cada instituição formadora construísse projetos inovadores com identidade própria. (Brasil, 2001).

Nesse modelo, surge em 2007 a primeira discussão sobre o modelo de estágio intitulado como “Residência Educacional”, proposta apresentada pelo Senador Marco Maciel através do PLS 227/07, da qual inspirado pelo programa de residência médica, apontava tal iniciativa na formação de professores como um avanço para a categoria. O projeto inicial se caracterizava por 800 horas mínimas de residência com certificação aos professores de anos iniciais e ensino fundamental que fossem aprovados e habilitados a lecionar em seus níveis de formação. O Programa também propôs a alteração do artigo 65 da LDB/96, no qual acrescentava parágrafo único, com a seguinte redação:

Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei. (Senado, 2007: 1)

Apesar da intencionalidade do programa ser a melhoria entre a formação e a prática profissional docente, em audiência pública, o projeto não alcançou votações suficientes para seguir ao Congresso Nacional.

Em 2009, a Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp-Campus Guarulhos) desenvolve no curso de Pedagogia, a Residência Pedagógica que consiste em um programa de estágio, seguindo a Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, instituída pelo Ministério da Educação (MEC), que dispõe sobre os estágios de estudantes, envolvendo parcerias com as Secretarias de Educação do Município de Guarulhos e a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e com as escolas-campo colaboradoras.

A nomenclatura de escola-campo, segue o modelo da pedagogia da alternância, segundo Gimonet (2007:17) essa pedagogia apresenta uma possibilidade de formação escolar e humana de acordo com as especificidades do campo, sendo definida como “mais que um simples método, devendo ser considerada como um verdadeiro sistema educativo” e, tem como característica principal a organização do processo de ensino-aprendizagem em espaços diferenciados.

De acordo com o projeto da Residência Pedagógica da UNIFESP, a oportunidade de contato sistemático entre os estudantes, professores da IES e das escolas de educação básica, produz uma metodologia para a formação prática e reflexiva em estreito vínculo com as escolas públicas de educação básica do Município de Guarulhos-SP (UNIFESP, 2019).

Em 2009, o governo federal instituiu uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio do Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que criou os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, constituindo um Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), com “a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (Brasil, 2009: 1), sendo responsável por fomentar os modelos dessas capacitações, a CAPES.

A Residência Pedagógica como projeto constituído pela CAPES traz como proposta que os professores residentes frequentem um centro de excelência da educação básica no qual eles realizam atividades teórico-metodológicas, que equivale a um curso de pós-graduação lato-sensu e tem como fundamento o conceito de “imersão” e parceria na atividade prática entre

diferentes instituições, possibilitando uma interação entre pesquisa acadêmica e teoria-prática docente e em relação ao discente o programa consiste

na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. (Edital CAPES, 06/2018: 1)

e visa

I. 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;

II. **Induzir a reformulação do estágio supervisionado** nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; [...]

IV. **Promover a adequação dos currículos** e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Edital CAPES, 06/2018: 1)

Ambos os programas seguem propor a formação de professores e formação continuada em um caráter educacional contra hegemônico, a fim de representar o prélio na construção de ideias, de visão de mundo, de ideologia e aperfeiçoar projetos políticos em disputa, com objetivo de ofertar condições de reconhecimento de interesses a partir da participação ativa dos sujeitos políticos, servindo o processo pedagógico como uma ação política de lutas, construção e validação de culturas outras (Gramsci, 1987 p. 262, v. 3).

Sendo assim, nossa intenção como residentes e professores em formação continuada, orientados pela professora coordenadora do programa junto a UNIFESP, Renata Marcílio Cândido, tivemos a intenção de através da Alfabetização por meio do Letramento propor

[...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam as dificuldades (Pimenta e Lima, 2011, p. 55).

Metodologia

Para atender aos objetivos do programa, o período de imersão e relato se deu pela através da pesquisa-ação. Thiollent (1947:14) define essa metodologia como sendo “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo [...] voltado a uma ação emancipatória e a grupos sociais pertencentes às classes populares e dominadas”, assim sendo, como aporte teórico-metodológico traremos para contextualizar o bairro e a escola-campo, os autores Oliveira *et al* (2010), Frago (2001) e Julia (2001), para as ações propostas nos fundamentamos em Freire (2013), Smolka (2019), Imbernón (2000), Luckesi (2011), Kleiman (2005) e Soares (2004), além destes, trabalhamos também com a análise da proposta curricular do município denominada “Quadro de Saberes Necessários” – QSN (Guarulhos, 2019), voltada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo o IBGE (2024), Guarulhos é o município mais populoso depois da capital ultrapassando os 1,2 milhões de habitantes. A maior parte da população se concentra na faixa de idade economicamente ativa distribuída mais ou menos de forma homogênea entre homens e mulheres. Em Guarulhos encontra-se o bairro do Bonsucesso, o mais antigo da cidade, onde se concentra cerca de 25% do PIB produzido pelo município, anualmente (Olivera *et al.*, 2010).

A região do Bonsucesso abrange mais de 20 bairros, localizada na região nordeste da Região Metropolitana de São Paulo, é uma das principais referências do município. Dentre os bairros, está o Jardim Triunfo, onde está localizada a escola-campo que realizamos o programa de Residência Pedagógica. O grande desafio dessa região é a elevação do aproveitamento escolar, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, de 2021, essa taxa é de apenas 5,8% para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que as escolas públicas locais atendem população periférica e não periférica, da qual os responsáveis pelos educandos são em sua maior parte da classe operária e com poucas posses (Oliveira *et al*, 2010, p.60).

O projeto deu-se na Escola da Prefeitura de Guarulhos Clementina de Jesus. Escola situada no Município de Guarulhos, SP, sediada à R. Santa Cruz do Descalvado, 346, Jardim Triunfo, fundada em 9 de dezembro de 2005.

Inicialmente a escola pertencia à zona de proteção ambiental e com o crescimento populacional na região, houve a necessidade de mais unidades escolares a fim de atender a demanda de educação básica voltadas às crianças do entorno, a construção da escola se dá em área urbana. Segundo o Portal Educação (Guarulhos, 2015), a EPG Clementina de Jesus atende

420 crianças (Brasil, 1990), matriculadas na Educação Básica, Ciclo I do Ensino Fundamental (Brasil, 1996).

Com os relatos do corpo docente e da gestão escolar, fica evidente que o espaço foi projetado pela necessidade da população, mas o lugar foi construído com muitas memórias afetivas e dedicação daqueles que o rodeiam (Frago, 2001:61), dando origem a um conhecimento de si e da importância de permanência e resistência naquele espaço. Desde o nome da escola, a mulher negra “Clementina de Jesus”, sua história e sua marca (Oliveira *et al*, 2010:87), designando a não neutralidade no local de pertencimento e qual sua intenção na relação com esse entorno e com as hierarquias que ali passaram e passarão.

A escola fica localizada ao lado de uma praça e é cercada por uma área de preservação natural e um Centro de Controle de Zoonoses (CCZ). O edifício escolar não é composto por seis salas de aula, dispostas em uma construção térrea, um refeitório, sala da direção, sala dos professores e uma pequena copa para os funcionários. No fundo da escola ficam localizados o parquinho com brinquedos de madeira, um quiosque coberto e um espaço onde tem uma pequena arquibancada de concreto. Observando sua estrutura, percebe-se que representa um local específico para o ensino, apesar das tentativas de se externar essa prática, com projetos externos, na área de preservação natural, ainda se percebe a diferenciação do local como algo a ser aceito como “educativo” (Frago, 2001:72, 73); por ser a única escola municipal do Bairro, tem lugar de influência como ponto de referência local, sua localização com em relação aos comércios e vias principais do bairro, assim como a presença de templos religiosos. Sabemos sobre toda a força do capitalismo, da indústria, da adequação do prédio escolar para uma educação massiva e sucateada, porém, Clementina de Jesus com a marca em seu nome e a resistência que se fez estabelecida ali, causou entusiasmo para se construir as engrenagens para uma educação que ultrapasse os modelos de construção e configuração do espaço para um lugar cada vez mais desconstruído e reconstruído de acordo com os caminhos a serem trilhados pela educação: um lugar de ensino humanizado, acessível, racional e emancipatório (Frago, 2001:139, Julia, 2001).

A experiência se deu a partir da criação de pequenos grupos de atuação, formados por 5 residentes bolsistas e 1 professor formador. Além desses pequenos grupos, o grupo geral do projeto, composto por 15 estudantes, três professoras formadoras e uma professora coordenadora, foram de grande importância para o desenvolvimento das atividades, visto a construção de um espaço de diálogo, reflexão, construção e trocas.

A turma onde se desenvolveram as atividades era composta por 34 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, portanto uma turma na qual as crianças estão no processo de alfabetização (Guarulhos, 2019).

A proposta curricular do município é organizada em ciclos, proposta que segundo Lima (2002:12), visa uma mudança social ampla que reorganize o tempo da aprendizagem para que todos possam ter o acesso ao conhecimento, à cultura, às artes e à tecnologia, pautada nos estudos de Wallon e de Vygotsky. Perrenoud (2004:12) considera que o currículo organizado em ciclos pode ser uma prática inovadora do trabalho escolar que rompe com muitas tradições.

Uma das principais características das turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental, segundo a proposta curricular, é a heterogeneidade entre as crianças, que costumam se diferenciar muito nas hipóteses de alfabetização,

Essa organização está imersa em uma concepção de educação que considera os conhecimentos prévios dos educandos fundamentais para elaborações mais complexas do pensamento. Dessa forma, o planejamento deve conceber as retomadas, as sequências e os desafios como referências didáticas para cada turma, sendo também um ponto fundamental para a tomada de decisão sobre de onde partir para assegurar cada vez mais novas aprendizagens (Guarulhos, 2019:10).

Característica bastante presente na turma, como mostram os dados da sondagem de hipótese alfabética realizada no primeiro bimestre de 2023

Tabela 1 – resultados quantitativos relacionados as hipóteses alfabéticas da turma do 2º Ano

Pré-silábicos	2
Silábicos com valor	16
Silábico-alfabéticos	8
Alfabéticos	6

Fonte: Relatório cedido pela Professora Silvia.

A partir desse panorama, as atividades planejadas e aplicadas pela professora procuravam contemplar e avançar as diferentes hipóteses alfabéticas da turma, de forma que uma mesma proposta de ação, contemplasse toda a turma, que diariamente estava organizada em pares produtivos. Vygotsky denomina essa prática como zona de desenvolvimento proximal, onde com o auxílio de colegas com idades aproximadas mas que possuem a zona de desenvolvimento mais próxima do que o mesmo nomeia como ‘desenvolvimento real’, pode ser influenciado a amadurecer seu estágio de desenvolvimento (Vygotsky, 2007:58).

Atividades Desenvolvidas

A primeira atividade do projeto da RP - CAPES iniciou antes do período de imersão, com o processo de rememorar as histórias de vida escolar dos professores e refletir sobre a autobiografia e sua importância para a prática pedagógica, motivados pelos textos de Josso (2009) e Pollack (1992), escrevemos relatos sobre os nossos próprios processos de alfabetização. O enfoque dos autores é justamente a ideia de que nós enquanto educadores, levamos muito das nossas experiências enquanto alunos para a nossa prática docente, já que tais experiências configuram nossas referências e ideologias.

A partir dessas reflexões e leituras, iniciamos o período de imersão, no qual compunham visitas semanais à escola, tendo como objeto de estudo a observação das dinâmicas, metodologias e práticas. Durante as visitas, além da prática de observação e anotações feitas em caderno de campo, a orientação era de que os residentes, auxiliassem as crianças durante as atividades propostas pela professora, observando com atenção as práticas de alfabetização.

A alfabetização é uma prática (Kleiman, 2005), portanto, é composta de diversas atividades que não se resumem a “ensinar as letras”, como reforça a autora:

A prática de alfabetização se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto (os alunos). Ambos — professor e alunos — têm relações sociais pré determinadas: um organiza, avalia; os outros respondem, realizam as atividades propostas. (p. 13)

Sendo pertencentes ao subprojeto de alfabetização, é necessário reforçar que essa etapa da educação não se dá de forma simplista, mas de uma forma sistematizada e planejada pelo professor a todo o tempo. Ou seja, trabalhamos na perspectiva do letramento (Soares 2004), o que também mobilizou inúmeras discussões, refletindo principalmente sobre a formação docente continuada em conjunto com a prática pedagógica, levantando os seguintes questionamentos: como trabalhar a proposta curricular, respeitando os processos, tempos e contextos das crianças? Como contemplar os diferentes conhecimentos prévios das crianças nas propostas? Como promover uma prática alfabetizadora que favoreça a relação e interação dos educandos com o mundo?

Partindo dessa premissa, cabe definir, portanto, o letramento que segundo Kleiman (2005:5) “é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”, ou seja, o letramento é trazer a alfabetização em contexto, afinal, é na realidade em que esses aprendizados fazem mais sentido, já que partimos da ideia de que as crianças são

sujeitos sociais, e aprendem principalmente no e com o contexto no qual estão inseridos (Freire, 2013).

A interação social é uma dimensão do desenvolvimento humano inerente à função social da escola. É por meio dela que os educandos ampliam seu processo de socialização iniciado na família e na comunidade. (GUARULHOS, 2019, p. 11)

Ao longo do projeto, optamos por construir as ações embasando-as nas mais diversas etapas da prática pedagógica, partindo do levantamento de dificuldades e demandas das crianças, assim construindo um planejamento de atividades, que foram desde sequências didáticas até planos de aula construídos por cada estudante-bolsista.

Desse modo construímos e aplicamos a sequência didática “Trabalhando Gêneros Textuais: Carta, Convite e Bilhete”, na qual trabalhamos os gêneros textuais de forma contextualizada, com literatura, atividades lúdicas, nas quais abordamos as diferentes hipóteses de alfabetização.

O contexto para a criação dessa sequência foram as constatações de que havia uma grande necessidade de aprimoramento das crianças em suas hipóteses de escrita e leitura, o costume de utilizar a literatura infantil como ferramenta para as abordagens e também a participação e engajamento das crianças em sequências realizadas anteriormente pela própria professora.

O planejamento das atividades se deu a partir das orientações da professora formadora: contemplar todas as hipóteses de alfabetização da turma e trabalhar os gêneros textuais carta, convite e bilhete. Como sugestão, a professora nos indicou os livros de literatura infantil “Viviana, rainha do pijama” de Steve Webb e “Bruxa, bruxa venha à minha festa” de Arden Druce.

Para além das orientações, utilizamos como referencial para nossas atividades o Quadro de Saberes Necessários (QSN), que é o currículo da educação básica da cidade de Guarulhos, e foi um dos principais norteadores do nosso trabalho, já que pudemos planejar nosso trabalho a partir dos saberes e aprendizagens propostos para as turmas de 2º ano. Cabe ainda dizer que o currículo de Guarulhos adota a mesma perspectiva que nós, onde:

Ressaltamos que a Rede Municipal de Ensino propõe a alfabetização na perspectiva do letramento, com o objetivo de assegurar a aprendizagem dos educandos respeitando os tempos de vida, suas potencialidades e considerando suas singularidades na construção dos saberes e das identidades – ampliação da autonomia e das culturas. (GUARULHOS, 2019: 8)

Planejar é um ato político e uma ação genuinamente humana pois envolve escolhas de princípios, finalidades e valores (Luckesi, 2011), isso porque ele deve ser compreendido como um ato reflexivo, onde mobilizamos não só conhecimentos como também reflexões acerca do que queremos atingir. O processo de planejamento das nossas atividades foi minuciosamente pensado nessa perspectiva reflexiva e dialogada, não somente entre as residentes bolsistas e a professora formadora, que trazia por sua experiência uma forma que mobilizava e retomava a todo tempo os objetivos que gostaríamos de atingir, o foco do nosso planejamento (as crianças), e a nossa perspectiva de alfabetização (Freire, 2013).

Partindo do QSN, tínhamos definidos os seguintes saberes e aprendizagens que iríamos trabalhar na sequência:

Conhecer diversos gêneros e suportes textuais e suas funções sociais considerando os modos de produção e circulação da escrita na sociedade;
Conhecer os instrumentos e suportes de escrita (lápiz, caneta, caderno, teclado) presentes nesta e em outras culturas e tempos;
Reconhecer, diferenciar e utilizar os diversos gêneros e os suportes textuais considerando sua função social;
Manusear e conhecer diversos suportes textuais considerando as condições de produção e circulação dos gêneros, e levantando hipóteses relativas ao assunto, sua finalidade e a quem se destina o texto que está sendo lido com o professor;
Utilizar softwares, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.
(GUARULHOS, 2019: 37, 38).

O grupo de residentes se dividiu em duas duplas, que organizaram a mesma sequência, que separadas em três etapas, aplicadas em quatro dias:

1. Livro: Viviana, a rainha do pijama - lista e carta (um dia)
2. Livro: Bruxa bruxa - bilhete, convite e lista (dois dias)
3. Festa do pijama - finalização da sequência (um dia)

Enquanto construímos o planejamento, realizamos algumas reuniões para que as atividades ficassem alinhadas e coesas entre si, resultando posteriormente em uma só sequência didática.

Na primeira etapa, os objetivos eram trabalhar com o gênero carta e lista e também fazer uma investigação acerca das cartas partindo de perguntas pré-estabelecidas como: para que servem? Como enviar cartas? O que é o selo? Qual a função social desse item nos dias atuais? Tendo como base a proposta trazida no livro “Viviana, a rainha do pijama”, as crianças e as residentes fizeram a leitura e análise coletiva das cartas do livro, já que em sua estrutura o livro traz diversas cartas que a personagem Viviana manda para diferentes animais, convidando-os para sua festa do pijama. Depois dessa análise realizada em formato de roda de conversa, as residentes apresentaram algumas informações sobre os estilos e a história de como as cartas são

utilizadas e enviadas para os destinatários. Como recurso, as residentes reproduziram um envelope em uma cartolina, e fizeram a montagem de uma carta na lousa coletivamente, para que ambos ficassem visíveis aos alunos.

Num segundo momento, após a análise, as crianças iniciaram a produção das cartas, confeccionando seus próprios envelopes, colorindo os selos e por fim fazendo a escrita, que consistia em escrever as cartas para os colegas de outra turma, convidando-os para a festa do pijama da turma, as cartas foram colocadas numa caixa de correio produzida pelas residentes.

Entre uma sequência e outra, criamos uma atividade de conexão - para que as atividades ficassem interligadas. Isso foi feito através da escrita de um bilhete (pelas residentes), que foi deixado no final do livro “Bruxa, Bruxa”, o bilhete seria um recado de Viviana para a bruxa da história, criando um contexto para que as crianças pudessem responder ao bilhete.

Assim, iniciamos a sequência retomando os gêneros lista e bilhete já trabalhados pela professora, e tendo como principal objetivo apresentar o gênero convite. Iniciamos com a leitura e análise da história “Bruxa, Bruxa venha à minha festa”, depois disso, o livro foi passado de criança em criança, e nesse momento elas encontraram o bilhete da Viviana, o que gerou muita empolgação na turma - e nesse momento fizemos a escrita de bilhetes em resposta à “Viviana”, utilizando *post-its*. Nesses bilhetes as crianças contavam como eram seus pijamas e o que elas gostariam que tivesse na festa.

No segundo dia, iniciamos a organização dos preparativos para a festa, que começou com a escrita coletiva de uma lista das coisas importantes para o dia da festa do pijama, com itens sugeridos pelas próprias crianças, dentre eles a exibição de um filme, que para escolher, fizemos uma votação. Finalizando essa escrita, iniciamos a escrita coletiva de um bilhete “digital”, utilizando o programa Canva®, que permite a criação de layouts digitalmente. Utilizamos desta ferramenta para criar um bilhete para os pais das crianças que seria disponibilizado no grupo do Telegram™ das famílias, seguindo a mesma estrutura que a professora já utilizava na comunicação. Essa etapa foi importante por ressaltar a função social do bilhete, escrevemos necessariamente para informar algo a alguém, e para isso, apresentamos alguns exemplos de bilhetes já feitos pela professora.

Durante esse dia, recebemos a visita da “carteira Patrícia”, personagem inventada por uma das residentes, que foi até a escola para pegar as cartas escritas e entregá-las aos destinatários (alunos da outra turma). Esse momento gerou muita empolgação, as crianças ficaram eufóricas ao ver a carteira, e principalmente tentando provar que ela era uma das residentes, e não sua irmã gêmea carteira.

No último dia da sequência fizemos a atividade de finalização: a tão esperada festa do pijama, que foi iniciada com a leitura de uma carta escrita pela professora da universidade responsável pelo programa da RP Capes. Na carta, ela contava sobre seu pijama favorito, e também se desculpava por não poder participar da festa. Exibimos o filme “Sonic”, que foi escolhido em votação pelas próprias crianças. Tivemos um momento de brincadeira livre, e por fim, fizemos a leitura deleite do livro “O menino e o foguete”, um livro disponível em acervo digital do “Leia com uma Criança”, projeto do banco Itaú.

Após a realização dos planos de aula ou das sequências didáticas, a professora preceptora sempre organizava reuniões para avaliação da aplicação das atividades, a importância da avaliação se dá também porque “Planejar, executar e avaliar são partes de um mesmo todo, que é o ato pedagógico; um, por si, todo indissociável; contudo, infelizmente dissociado em nossas práticas escolares cotidianas.” (Luckesi: 121), ou seja, a avaliação é parte do ato pedagógico. Esses encontros permitiram não somente fazer uma avaliação do nosso trabalho, mas também uma avaliação processual dos alunos, observando pouco a pouco o desempenho e desenvolvimento, fazendo com que as atividades subsequentes sempre fossem melhor elaboradas, do mesmo modo como a própria professora da turma se organizava. Em nossas práticas, a avaliação foi trazida com outra perspectiva, na qual

A avaliação como prática de investigação pode responder à impossibilidade de reduzir os processos ao que é imediatamente observável. Interroga as respostas, indaga sua configuração, procura encontrar as relações que as constituem. Não se satisfaz com a constatação do erro e do acerto, à resposta dada faz novas perguntas. Sobretudo, como prática de investigação, não nega o erro, tampouco lhe atribui um valor negativo. O erro é considerado um importante elemento na tentativa de compreender a complexidade dos processos e de produzir práticas que incorporem os processos em sua complexidade (Esteban, 2001: 191).

Considerações Finais

Além das atividades na escola, outra experiência importante para a prática docente e para a formação discente foi a participação no Congresso Internacional UNIFESP em 2023, em que pudemos além de fazer mais trocas entre o grupo, socializá-las com outras pessoas e ressaltar mais uma vez a importância da relação entre escola e universidade. Os ouvintes da sessão a todo tempo falavam sobre a importância do Programa e sobre o quão pouco essa união acontece. Reforçando assim a importância de pensar a práxis:

Conhecer a história, conhecer as teorias – do desenvolvimento, da linguagem, da educação, das relações sociais, etc. –, conhecer as políticas, conhecer o campo de

atuação, vivenciar as condições e as relações de ensino nas escolas, mostram-se como um importante locus de resistência e de argumentação. É deste lugar, da práxis, do lugar da autoridade da vivência e do conhecimento, que é preciso argumentar. (SMOLKA, 2019, p. 23 e 24)

Pensar a relação escola-universidade implica compreender as contradições e complexidade dessa união. Por sua constituição, a universidade por vezes é vista como algo “a parte” da realidade, desconectado do mundo real e pensando a realidade dos cursos de licenciatura, desconectado da escola. A realidade é que teoria e prática caminham juntas na construção de uma escola pública de qualidade, já que a teoria pode e deve ser pensada também por aqueles que estão na prática, portanto, conhecê-la muito bem.

Práticas com as experiências relatadas neste, valorizam e denotam as mudanças apontadas por Imbernón (2000), a valorização da ciência na renovação da instituição educacional, a valorização do sujeito para o alcance de uma educação democrática e com isso a reivindicação do controle profissional das escolas, trazendo à docência como profissão. Nesse último aspecto o autor questiona acerca das competências necessárias para o professor que assume a docência como profissão que antes era tratada como uma semiprofissão baseada em conhecimentos formais e objetivos. Percebemos que a docência é muito aquém.

Programas como a RP Capes se tornam ímpares na formação de professores (seja a formação inicial, ou continuada), portanto não só para os estudantes residentes, mas também para os professores formados que integram o grupo. É nessa “ponte” que a relação universidade e escola se faz potente, promissora, esperançosa e libertadora.

Agradecimentos

Agradecemos à Capes pela possibilidade de participar do programa de Residência Pedagógica, aos integrantes do grupo de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Unifesp, à professora coordenadora do programa e às professoras formadoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8069, 13 de Julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Presidência da República : Subchefia para Assuntos Jurídicos. seção 1, Brasília, p. 1-68, 13 jul. 1990.

_____. Lei no 9394, 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Presidência da República : Subchefia para Assuntos Jurídicos. seção 1, Brasília, p. 1-34, 20 Dez 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília/DF: MEC, 2001.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Brasília: Diário Oficial da União, 20/01/2009.

_____. Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes.** Diário Oficial da União. Brasília, 25 set. 2008.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 227, de 2007 sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Maciel.** Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>>. Acessado em 28 de Abr de 2024.

_____. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.**

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano.** In: Regina Leite Garcia. (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização.* 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001 p. 175-192.

FRAGO, A. V; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** 2ª edição. Rio de Janeiro. 2001.

FREIRE. P. Primeira Carta: Ensinar – Aprender. Leitura do Mundo – Leitura da Palavra. In: **Professora sim, tia não** – Cartas a quem ousa ensinar. 24ª Edição, Rio de Janeiro : Paz & Terra, 2013.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUARULHOS. **Quadro de Saberes Necessários** - Ensino Fundamental. Guarulhos. 2019.

_____. Prefeitura de. Portal da Educação. **Escolas da Rede: Clementina de Jesus.** Guarulhos: Secretaria Municipal de Educação , 2015. Disponível em: <https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/ite/escola/index.php?p=15&unidade=256>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Guarulhos: Panorama.** 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/guarulhos/panorama>. Acesso em 5 de maio de 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Capítulo 1: A necessária redefinição da docência como profissão e Capítulo 2: Inovação educativa e profissão docente. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000. Digitalizado 122p.

JOSSO, Marie-Christine. **"O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores."** Revista @mbienteeducação 2.2 (2009): 136-199.

KLEIMAN, A. B. **É preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever.** Campinas : CEFIEL. (2005)

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.** 22a. ed. São Paulo: São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, A. F de; PINHO, C. L.; CAMPOS, D. C. de; OLIVEIRA, E. S. de; FERREIRA, J. A.; SILVA, L. da; MARTENDAL, Irmã L. M.; DUARTE, Padre Renato B.. **Revelando a história do Bonsucesso e região: nossa cidade, nossos bairros!.** São Paulo: Noovha América, 2010.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social.** Revista estudos históricos, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

SCHEIBE, L. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação.** Educação & Sociedade, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever.** Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf. v. 1, n. 9. Belo Horizonte. p. 12-28. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

UNIFESP. **Manual de Residência Pedagógica,** 2019. Disponível em: https://www.unifesp.br/campus/gua/images/Resid_Pedag/MANUAL_PRP_ATUALIZADO_2020.pdf. Acessado em 04 de Maio de 2024.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In:_____. **A formação Social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. 7. ed., cap.6, p. 53-61.