



ARTIGOS

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDAS/OS EM LETRAS SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO SERTÃO DE PERNAMBUCO

Larissa de Pinho CAVALCANTI

Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada

UFRPE - UAST

Serra Talhada, Pernambuco, Brasil

E-mail Larissa.cavalcanti@ufrpe.br

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3087-1881>

RESUMO: O objetivo desse trabalho é analisar as representações sociais sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP) da CAPES presentes nos relatórios finais dos bolsistas vinculados à Licenciatura em Letras de uma universidade pública no Sertão de Pernambuco. As representações sociais são construções coletivas compartilhadas por membros de grupos sociais que organizam e categorizam os elementos e os eventos do mundo empírico. Com base nos estudos de Moscovici (2000, 2003), Abric (1994), Jodelet (2001) e Py (2000, 2004), identificamos como representações centrais do PRP a formação docente e a definição institucional do programa, articuladas em função da presença em sala de aula, da interação entre teoria e prática e do programa como experiência formativa. As representações periféricas dizem respeito aos estágios supervisionados e a críticas a parceiros do Programa.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais. licenciatura em letras. programa de residência pedagógica.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM BY LETRAS UNDERGRADUATES FROM A PUBLIC UNIVERSITY IN THE SERTÃO OF PERNAMBUCO

ABSTRACT: The aim of this article was to analyze social representations of the Programa de Residência Pedagógica (PRP) [Pedagogical Residence Program], sponsored by CAPES, in the final reports written by scholarship students of a Letras major in the Sertão of Pernambuco. Social representations are collective constructions shared by members of social groups that organize and categorize elements and events in the empirical world. Based on studies of Moscovici (2000, 2003), Abric (1994), Jodelet (2001) e Py (2000, 2004), our analysis identified as central representations for the Program the institutional nature of the Program and

teacher's education which are supported by the following vectors: being in the classroom, theory-practice dialogue and educational experience. Peripheral representations concern the curricular internship and criticisms to partner institutions.

KEYWORDS: Social representations. Letras undergraduates. pedagogical residence program.

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA POR ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN LETRAS DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL SERTÃO DE PERNAMBUCO

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es analizar las representaciones sociales sobre el Programa de Residencia Pedagógica (PRP) de CAPES presentes en los informes finales de estudiantes vinculados a la Licenciatura en Letras de una universidad pública en Sertão de Pernambuco. Las representaciones sociales son construcciones colectivas compartidas por miembros de grupos sociales que organizan y categorizan los elementos y eventos del mundo empírico. Con base en los estudios de Moscovici (2000, 2003), Abric (1994), Jodelet (2001) y Py (2000, 2004), nuestro análisis identificó como las representaciones centrales del PRP la formación docente y la definición institucional del programa articulado según: presencia en el aula, interacción entre teoría y práctica, y el programa como experiencia educacional. Las representaciones periféricas se relacionan con prácticas curriculares supervisadas y críticas para los apoyadores del programa.

PALABRAS-CLAVE: Representaciones sociales. licenciatura en Letras. programa de residencia pedagógica

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (doravante PRP), iniciado pela CAPES em 2018, trouxe consigo diversas polêmicas tanto no que diz respeito à autonomia da proposta formativa das universidades – cujas ações estariam, pelo edital, vinculadas aos conteúdos e concepções da Base Nacional Curricular Comum e à melhoria dos estágios curriculares da licenciatura – e à concepção de formação de professores, no edital vinculada à prática sem um fundamento epistemológico que a orientasse. Por outro lado, não podemos desmerecer a oportunidade dada aos discentes bolsistas de entrarem em contato e estabelecerem relações formativas no campo da escola básica em consonância e diálogo com a vivência acadêmica.

Nesse sentido, estudos de representação social sobre o trabalho docente têm revelado como professores compreendem sua profissão, os elementos que compõem os saberes partilhados sobre seu trabalho, bem como as definições de boas práticas. Esses estudos possibilitam à formação de professoras/es se organizar em função de conceitos, imagens ou conhecimentos que licenciandas/os, por exemplo, constroem e trazem consigo:

Assim, as representações sociais consideradas durante a formação do professor têm ajudado a compreensão dos processos pelos quais o conhecimento científico da área educacional, conhecimento esse que fala do dever do ser e do como educar, se relaciona com o conhecimento do senso comum construído em uma determinada cultura. (SOUSA; VILLAS BOAS; NOVAES, 2014, p.840)

Essa realidade, portanto, nos motivou a investigar as construções individuais e compartilhadas que discentes envolvidas/os no subnúcleo da Licenciatura em Letras de uma universidade pública no Sertão de Pernambuco mobilizaram sobre o PRP. Para isso, buscamos os estudos das Teorias de Representações Sociais, que se dedicam a entender como elementos do mundo são objetivados e ancorados em processos cognitivos e sociais. Para isso, partimos da concepção de representações sociais como conhecimentos partilhados por integrantes de grupos sociais acerca de eventos, elementos ou pessoas que ajudam os processos de reconhecimento, assimilação, categorização e constituição da realidade social.

Para investigar as representações sociais reproduzidas por residentes bolsistas de uma Licenciatura em Letras acerca do PRP, recorremos ao conteúdo de seus relatórios finais, entregues à CAPES em modelo pré-estabelecido. Essa escolha vai de encontro às metodologias de associação livre de palavras comum na psicologia social, em favor de uma perspectiva discursiva. Especificamente, foram coletados os textos das considerações finais por não estarem ligados às questões metodológicas ou descritivas de outros itens do modelo. Neles, foram identificados, por meio das materializações linguísticas, os temas das representações e seus elementos constitutivos (vetores), o que nos levou tanto às representações centrais como às periféricas.

O presente artigo divide-se em uma rápida discussão sobre as teorias de representações sociais e sua análise discursiva, a apresentação do PRP, tal como concebido pela CAPES e, por fim, a análise das representações que emergem nas produções de bolsistas do Programa.

As Teorias de Representações Sociais

A Teoria da Representação Social foi desenvolvida, inicialmente, por Serge Moscovici no âmbito da psicologia social. Posteriormente, pesquisadores como Jodelet (2001), Jean-Claude Abric (1994), Py (2004) e Howarth (2007) fizeram importantes contribuições para o desenvolvimento dos estudos na área. A compreensão

original de Moscovici entende as representações coletivas como fator de coesão da vida social, situando-as no limiar entre a dimensão psicológica e a social enquanto tipo de conhecimento que associa conhecimento de mundo, interação social e processos de socialização. Logo, as representações sociais são mais que opiniões ou julgamentos, elas trabalham na elaboração do comportamento e da comunicação humana (ALEXANDRE, 2004) para fundamentar a construção social da realidade. Moscovici (2000, p. 21) defende que:

apenas vivenciamos e percebemos um mundo no qual, em um extremo, estamos familiarizados com coisas feitas pelo homem, representando outras coisas feitas pelo homem...Então, nos encontramos, às vezes, em situações que pedem de nós um signo ou outro para nos ajudar a distinguir uma representação da outra¹.

As representações sociais realizam duas funções na constituição da realidade social: elas convencionalizam objetos e eventos e exercem uma força prescritiva sobre nossa cognição. Por um lado, as representações sociais atribuem forma, categoria e estabelecem modelos para certos tipos de objetos do mundo (dizemos que a Terra é redonda, associamos o comunismo à cor vermelha), por outro, nós restringimos os objetos para atribuir-lhes forma, para adequá-los a uma categoria que nos permita entendê-los e interpretá-los e a seus diferentes significados de acordo com as mudanças de contexto.

Como força prescritiva, as representações sociais são estruturas “presentes antes que comecemos a pensar, e de uma tradição que decreta o que devemos pensar” (MOSCOVICI, 2009, p. 23)², e, portanto, são produtos de elaborações de mudanças que ocorrem ao longo do tempo e de um grupo social para outro. Moscovici (2003) argumenta que as representações são resultados de um esquema fundado em antinomias, em uma tensão-integração dialética de teses opostas (thematats), como bom/mau, justo/injusto, alter/ego. Essas oposições são uma “moldura de pensamento pré-existente” que informam como um grupo social ou outro produzem suas representações para diferentes objetos.

Por seu papel de construção da realidade social, as representações sociais dão base às práticas de diferentes grupos sociais e estão presentes em tudo que cerca o indivíduo, incluindo a disseminação e assimilação de conhecimento tanto coletivo quanto individual, a definição de identidades sociais e pessoais bem como suas respectivas expressões. Dois mecanismos são ativados para desempenhar esses papéis: a ancoragem e a objetivação. Esses dois mecanismos mobilizam nossa cognição, que comparam e interpretam referentes de representação, permitindo sua reprodução.

A ancoragem implica que um objeto não familiar é movido para uma categoria ou imagem simples que se relacione a contextos familiares. Isso faz com que novas representações sejam incorporadas àquelas que já existem e pelas quais são, simultaneamente, formadas. Em outras palavras, se um dado objeto ou ideia é comparada ao paradigma da categoria, ela adquire características da categoria e é ajustada para adequar-se – o que significa que, para expressar o objeto em uma forma reconhecível, o objeto precisa ser avaliado, comunicado e representado. Portanto, a ancoragem é um sistema de classificação que denomina, categoriza, hierarquiza e compara um objeto a modelos na memória do sujeito (GONÇALVES, 2011).

1 Tradução nossa. Original: “we only experience and perceive a world in which, at one extreme, we are acquainted with man-made things, representing other man-made things...So that we find ourselves, at times, in a predicament where we require some sign or other which will help us to distinguish one representation from another”.

2 Original: “present before we have begun to think, and of a tradition which decrees what we should think”.

Sob o risco de escolher características prototípicas para se comparar objetos, Moscovici (2001) aponta que categorizar significa escolher um paradigma na nossa memória e estabelecer relações positivas ou negativas: “quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, os judeus ou os pobres, obviamente não estamos apenas declarando um fato, mas avaliando e rotulando” (p.43). Por isso, não podemos negligenciar que a categorização proposta pelas representações sociais permite a produção e reprodução de ideias conectadas às ideologias compartilhadas pelos membros de um dado grupo social.

A objetivação, por sua vez, torna algo abstrato em algo concreto através da transferência de algo que está na mente para algo que está no mundo empírico. Esse processo ativa algo que já está no repertório do sujeito a partir de hipóteses concretas sobre o desconhecido para formar uma imagem coerente em termos de representação. Em outras palavras, “objetivar significa saturar a ideia de não familiaridade com a realidade” (MOSCOVICI, 2001, p.49)³. Um exemplo é descrever uma toranja como “uma laranja grande e azeda” para quem nunca viu a fruta. As eventuais discrepâncias podem ser ignoradas para favorecer a coerência entre o fruto não conhecido e o conhecido. Dessa maneira, o processo de objetivação encontra qualidades icônicas de uma ideia, um evento ou uma pessoa para reproduzir um conceito em uma imagem. Isso ocorre em três fases: apropriação de conhecimentos culturais e sociais sobre o objeto, a formação de um núcleo figurativo e a naturalização dos traços do núcleo figurativo (GONÇALVES, 2011).

Ancorar e objetivar dependem da memória, uma vez que ancorar mantém a memória ativa enquanto objetivar resgata informações da memória para rearranjá-las ou reproduzi-las. Por isso, modificações repentinas acabam não sendo possíveis para representações sociais, embora sejam suscetíveis a mudanças – uma ideia mais bem desenvolvida por Jean Paul Abric em sua análise estrutural das representações sociais.

Abric (1994) e Lahlou e Abric (2011) reconhecem que as representações são formadas pelo núcleo figurativo, que acumula informações históricas, simbólicas e sociais, e por elementos periféricos, que são menos rigidamente associados às representações sociais. O trabalho dos elementos periféricos faz com que as representações sociais sejam interpretadas de modos distintos por grupos sociais diferentes ou em contextos históricos diversos. Dessa maneira, alterações nos elementos periféricos contribuem para reforçar as próprias representações centrais e mudanças reais apenas afetam as representações sociais quando incidem sobre o núcleo central, (WACHELKE; CAMARGO 2007, p.384).

Outro autor que desenvolve a ideia das dimensões central e periférica é Py (2000), para quem uma representação ser social não significa que ela é compartilhada cegamente por membros de grupos sociais. Por isso, ele distingue dois tipos de representações sociais: de referência (RR) e de uso (RU). As primeiras são coletivas e abstratas, enquanto as segundas são dependentes de contexto e da experiência individual. Em sua abordagem linguística, Py (2004) defende que as palavras e o discurso permitem o surgimento, a existência e a mudança de representações sociais, assim como seu desuso. Dessa maneira, associa as RR com expressões verbais mais fixas, como ditados, dizeres, e provérbios, ao passo que as RU usam pressuposições ou reformulações com maior grau de criatividade.

A centralidade da linguagem para representações sociais encontra-se defendida por Jodelet (2001) para quem a comunicação e a linguagem permitem a investigação de sua natureza discursiva, suas propriedades e seus efeitos sobre a realidade social. A autora salienta, em particular, que as representações sociais não são retratos objetivos de seus referentes, mas convenções de símbolos, daí ao representar um objeto, pelos

3 Original: “objectification saturates the idea of unfamiliarity with reality”.

processos de ancoragem e objetivação, não se pode descartar a possibilidade de divergências. Ela delinea três possibilidades: distorção, suplementação e subtração de atributos do referente – vale salientar que essas divergências podem estar sujeitas às orientações ideológicas dos grupos sociais e seus membros.

De qualquer forma, uma abordagem discursiva das representações sociais, deve considerar não somente sua materialidade linguística e seus referentes temáticos, mas os pressupostos e os não-ditos. De acordo com Rizkallah e Collette (2015) esta é uma das dificuldades de se abordar as representações sociais discursivamente: não se pode conceber que os sentidos estão dados transparentes na linguagem.

A Formação de Professores e o Programa de Residência Pedagógica.

A proposta de um período de experiência sem vínculos empregatícios licenciandos ou formandos precede o edital CAPES 06/2018 e já recebeu nomenclaturas diferentes. No levantamento realizado por Silva e Cruz (2018), o primeiro projeto dessa natureza foi elaborado em 2007 e as propostas que se seguiram eram, notadamente, desprovidas de uma pedagogia ou epistemologia específica impossibilitando um projeto de formação de professores. Supostamente, isso teria sido corrigido no pelo edital CAPES 06/2018 por meio do vínculo com a Base Nacional Curricular Comum.

Instituído pela CAPES, em 2018, o PRP se concentra na formação inicial de professores para propiciar a licenciandas/os experiência “prática” no campo de atuação profissional além dos estágios supervisionados obrigatórios. O PRP divide-se, então, em diferentes etapas que organizam a vivência na escola em suas 440 horas de atividades: ambientação, imersão, avaliação e socialização. Dessa maneira, o PRP também se propõe articular duas instâncias historicamente marcadas pela falta de diálogo ou diálogos marcados pelo descompasso e pela assimetria de participação, que são a escola e a universidade.

O edital 06/2018 da CAPES define o PRP como imersão planejada e sistemática do licenciando na escola básica para que vivencie situações concretas do cotidiano e da sala de aula para refletir sobre as mesmas na articulação de prática e teoria. Para isso, a instituição pontua a divisão do trabalho nos núcleos de residência entre um professor orientador da universidade, três preceptores para as três escolas da educação básica e vinte e quatro discentes divididos por essas três escolas. Adicionalmente, o PRP atribui a cada instância seus papéis: o docente orientador orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática e o professor preceptor na escola de educação básica acompanhará os residentes na escola-campo. Mantém-se, portanto, a divisão de trabalhos entre escola e universidade com aquela responsável por todo o conhecimento de ordem prática e esta como articuladora de saberes científicos.

No que diz respeito à relevância da experiência prática como parte do processo formativo integrado das licenciaturas, Pimenta e Lima (2005) defendem que quando orientadores, supervisores e licenciandos trabalham coletivamente para questionar a realidade do trabalho docente à luz das teorias estudadas na universidade, surge uma práxis do estágio que fundamenta as possíveis intervenções do licenciando. Consequentemente, surge a compreensão da prática como possibilidade de desenvolver posturas e habilidades de pesquisador, elaborando propostas que permitem ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2005).

Por outro lado, Tardif (2000) alega haver uma rejeição desses saberes plurais, heterogêneos, personalizados e temporais por aqueles construídos pela pesquisa em ciências da educação, como a pedagogia e a didática. Daí, este autor defender que uma epistemologia da prática precisa compreender não somente os saberes

acadêmicos, disciplinares que o professor em formação leva para seu campo de estágio e para as salas de aula da educação básica. Os demais saberes implicados na docência estão fundamentados em sua natureza profissional, curricular, experiencial e cultural.

A cautela para evitar uma concepção instrumentalista da formação docente (separando ainda mais prática e teoria, universidade e escola) e preservar o espaço de formação politicamente orientada da universidade durante a execução da proposta do PRP, portanto, nos motivou a investigar quais representações sociais estariam reproduzidas por bolsistas do Programa (orientadas/os pela pesquisadora) vinculados à Licenciatura em Letras de uma universidade pública no Sertão de Pernambuco.

Residentes, Representações Sociais e o Programa de Residência Pedagógica

Em nossa análise, consideramos as/os residentes do subnúcleo o grupo social e o PRP o objeto da representação social – de acordo com os critérios de Sá (1998). O grupo social pensado como o conjunto de discentes bolsistas do PRP foi composto, originalmente, por vinte e seis estudantes da dupla Licenciatura em Letras de uma universidade pública no Sertão de Pernambuco (embora, por questões de consentimento, apenas vinte e dois relatórios tenham sido usados neste estudo), predominantemente do sexo feminino (havia apenas quatro estudantes do sexo masculino neste subnúcleo do PRP) e com faixa etária entre dezoito e vinte quatro anos. Advindos do sertão do estado, as/os bolsistas não residiam exclusivamente na cidade onde estudam (doze residem em cidades do entorno) e cinco já trabalhavam: como professores na rede particular (1), eventuais substitutos da rede pública (2) e professores de reforço (2). Por fim, é importante lembrar que as/os residentes estavam divididas/os em grupos por três escolas (duas estaduais e uma municipal) de um município no Sertão de Pernambuco.

Ao contrário da análise quanti-qualitativa e interpretativa de softwares realizada no âmbito da psicologia social ou da técnica de livre associação de palavras, nossa análise qualitativa e interpretativa toma por base as considerações dos residentes para a identificação de temas constituintes das representações sociais sobre o Residência Pedagógica e de vetores que dão apoio a esses temas. Em outras palavras, os temas são os núcleos centrais ou periféricos e os vetores são constituintes dessas representações, expressos por usos linguísticos bem delimitados.

Na análise das considerações finais de residentes, identificamos cinco temáticas principais: a compreensão do PRP, a relação com a formação docente, as vivências/os aprendizados junto ao corpo discente das escolas, críticas tecidas às instituições vinculadas ao programa (presentes em cinco depoimentos dos residentes alocados na escola municipal e dois de uma escola estadual) e comparações com os estágios supervisionados obrigatórios (quatro depoimentos). Outro tema esporádico envolvia os processos formativos oferecidos pela universidade para residentes e docentes preceptor/as.

Dentre os núcleos centrais, mais estáveis e presentes em todos os depoimentos de residentes, estão a relação com a formação docente e a compreensão do PRP. Outros temas que aparecem de modo menos recorrente foram as críticas ao Programa e as comparações com os Estágios Supervisionados, ambos caracterizando representações periféricas para o PRP.

Para explicitar nossa compreensão do processo de representação social do PRP pelos/as bolsistas e dadas as limitações de espaço deste artigo, nos deteremos nas duas representações centrais. Abaixo, trazemos os trechos das considerações dos alunos que abordam especificamente a formação docente.

1 A participação no Projeto Residência Pedagógica, proporcionou grandes oportunidades, a primeira foi o contato com uma sala de aula pela primeira vez, que gerou uma descoberta positiva.(...) Para um curso de licenciatura em letras, a experiência ofertada pelo o programa aos residentes é necessária.

2 O Programa Residência Pedagógica é um programa fundamental para a formação docente, pois ele possibilita uma experiência maior e melhor na escola para os estudantes de licenciaturas

3 O Programa Residência Pedagógica é de grande valia para a formação do profissional docente. Possibilita um contato direto com a sala de aula antes mesmo de terminar a graduação o que é crucial, além de promover a interação entre teoria e prática, os desafios da educação básica rende muitas experiências.

4 Cada regência, cada momento dentro da sala de aula foi um aprendizado que carregarei pelo resto da vida. Nos permite também pensar em qual profissional estamos nos tornando e como pretendemos ser...

5 O Programa Residência Pedagógica proporcionou a muitos licenciados, assim como eu, seu primeiro contato com a docência. (...). Podemos partir de uma visão crítica de tal realidade e assim elaborar propostas e soluções para a superação de conflitos. É a partir da reflexão que nos é permitido buscar metodologias eficientes para lidar com essa realidade.

6 Participar do Programa de Residência Pedagógica, nos permitiu vivenciar a prática docente no nosso momento de formação acadêmica, sendo assim uma experiência de grande importância para a nossa construção profissional, pois possibilitou que compreendêssemos na prática o que aprendemos na teoria em sala de aula na universidade.

7 mostra a importância do desenvolvimento da atuação docente diante da oportunidade ofertada pelo programa. Fazendo com que vivenciamos a prática docente no cotidiano das instituições de ensino. Possibilitando aos professores em formação encarar os problemas existentes no exercício docente ganhando experiência antes de se efetivar

8 A nossa formação foi além da sala de aula, mas também nos fez mais cidadãos e mais conscientes do real papel do professor dentro de uma sala de aula, independentemente de onde seja. Refletir sobre nossa própria prática é a melhor maneira de nos tornarmos alguém cada vez melhor, e o programa foi responsável pela mudança de vários docentes em formação.

9 O Programa de Residência Pedagógica de Letras foi bastante importante para a minha formação como docente além de promover a interação entre teoria e prática(...)para o desenvolvimento de metodologias que incitem o aluno ao aprendizado (...)programas que assim como o PRP proporcionam uma formação completa para os estudantes de cursos de licenciaturas

10 O PRP teve uma enorme contribuição em minha formação como docente em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pois antes de entrar no programa, nunca havia estado em sala de aula como professor regente, a sala de aula era um desafio, até então, eu conhecia apenas o que via das teorias nas aulas da faculdade, no programa eu consegui aliar teoria e prática, me constituir como docente.

11 a oportunidade de aperfeiçoar práticas pedagógicas e ganhar segurança em sala de aula, aspectos que são importantes para que consigamos exercer nossa função como professores, com a qualidade e excelência de quem foi partícipe de um programa que possibilitou que tivéssemos o melhor aparato tecno, metodológico e teórico na construção do nosso saber docente.

12 para todos os efeitos foi de suma importância pra nosso amadurecimento e fazer docente. Dessa experiência com a docência, podemos caracteriza-la como desafiadora, pois para nós que participamos atuando nos mais diferentes papéis na construção do programa residência pedagógica percebemos o quanto é necessário sujeitos comprometidos com o desafio de propor um ensino de qualidade e acima de tudo humano

13O que se espera do programa é a troca de experiências, o enriquecimento e ampliação do aparato profissional pedagógico do licenciando, com situações imprevisíveis, saber lidar com essas situações.

14 O Residência Pedagógica contribuiu bastante para a minha formação devido a oportunidade de me inserir dentro do espaço escolar no momento da minha formação como docente. Pude colocar em prática muitas das teorias vistas na universidade, e propor aos professores colaboradores a "reformulação" de muitas metodologias que os mesmos aplicavam em sala de aula. Também aprendi muito com os próprios professores, pois há práticas feitas por eles que são bastante exitosas.

15Com a residência pedagógica conseguir vivenciar e adquirir estratégias didáticas para o público do ensino fundamental- anos finais.(...) Assim, os licenciados teriam uma ampliação maior das suas experiências.

16 o programa mostra para os licenciandos como é a realidade escolar, havendo uma troca, em que pela prática o residente aprende e com isso a escola também ganha ao receber licenciandos com uma perspectiva de ensino atual.

17 Poder atuar dentro de sala de aula ainda na graduação com certeza foi a melhor experiência que o PRP poderia nos proporcionar. O modo quando percebemos a escola enquanto alunos a totalmente diferente da perspectiva de chegar na escola como professora e responsável pelo futuro de alguém.

18 nos possibilitou crescer profissionalmente produzindo conteúdo, debatendo ideias, atuando como professor regente de aulas; mas também pessoalmente pensando pra quem estamos ensinando e como a vida do outro influencia na nossa tomada de decisão

19 O Programa nos faz perceber enquanto futuros docentes, a pertinência do diálogo entre teoria e prática. Assim, pudemos nos transformar em seres conscientes e reflexivos da nossa prática, propondo por meio dela a melhoria da educação em nosso país.

20 O programa de Residência Pedagógica me possibilitou enquanto docente em formação entender o cotidiano escolar de forma única, (...) pude aproveitar completamente a experiência e me aperfeiçoar profissional e como indivíduo, desenvolvendo habilidades que até então eram apenas teorias vistas na sala da universidade e refletindo sobre como a educação é transformadora e qual o meu papel a ser desempenhado enquanto licenciada.

21 *Participar da residência pedagógica foi de fundamental importância para melhorar meus conhecimentos acerca da prática docente e conhecer melhor meu ambiente de atuação, a socialização e as etapas vivenciada durante o desenvolvimento das atividades foram também importantes para um melhor desenvolvimento da minha prática docente.*

22 *O Programa de Residência Pedagógica de Letras foi bastante importante para a minha formação como docente, para adquirir mais experiência no meu ambiente de trabalho, a sala de aula, aprender a convivência com outros funcionários que fazem parte da comunidade escolar, para a troca de experiências, para o desenvolvimento de metodologias que incitem o aluno ao aprendizado.*

A partir dos trechos selecionados, buscamos identificar os usos linguísticos que sustentavam a representação do PRP enquanto proposta de formação docente. Com isso, pudemos identificar os seguintes vetores: a) o desenvolvimento de saberes/experiências pedagógicas/docentes; b) a relação entre teoria (universidade) e prática (a escola); c) as avaliações explícitas acerca do PRP. Isto é, ao contrário de uma representação orientada por um único vetor, a representação social da formação docente por licenciandos é composta de diferentes dimensões.

No que diz respeito ao desenvolvimento de saberes docentes/experiências, bolsistas do PRP citaram como elementos, principalmente, estar em uma sala de aula regendo aulas (*um contado direto com a sala de aula, cada momento dentro da sala de aula, conseguir vivenciar e adquirir estratégias didáticas, poder atuar dentro de sala de aula*)⁴. O contato com a sala de aula é mencionado, em particular, para os residentes que tiveram essa oportunidade nas atividades do PRP, constituindo um subtema. Outros subtemas menos recorrentes foram o processo de reflexão sobre a prática, a produção de conteúdos e a compreensão do cotidiano escolar de forma única.

Observar que a representação do PRP toma como referência estar em sala de aula, na vivência prática das regências, com pouca alusão à reflexão sobre a prática, nos permite questionar até que ponto a compreensão da experiência prática por meio da ocupação de um lugar de sala de aula é um fim em si próprio ou um meio para outros fins. André, Hobold e Passos (2011, p.15927) argumentam que licenciandos que crescem em contextos socioeconômicos que valorizam a empregabilidade e a experiência profissional podem transferir essa demanda também para a sua formação, enfatizando o estar em sala de aula em detrimento de processos reflexivos ou autoavaliativos que tornam a prática um fim em si mesma e impedem a (re)construção da prática docente.

Outrossim, de acordo com Tardif (2000), a prática docente significa também uma reflexão sobre si que informa o processo decisório acerca do ensino-aprendizagem. Considerando que há menção explícita à reflexão nos depoimentos, é possível inferir que, aos poucos, também ela é inserida enquanto elemento da prática docente. Dessa maneira, urge construir em licenciaturas a compreensão da atuação profissional consciente das demandas de aprendizagem locais, coerente com as políticas e práticas do contexto escolar.

O tema da formação docente da representação social do PRP também é constituído pela relação teoria e prática/universidade e escola. Conforme vários depoimentos, ao permitir que licenciandos/as estejam em sala de aula e exercitem as diferentes dimensões do trabalho em sala de aula, o PRP fez "*promover a interação entre teoria e prática*," "*aliar teoria e prática, me constituir como docente*," "*colocar em prática muitas das*

4 Mantivemos o erro de digitação do original.

teorias vistas na universidade". Ou seja, os saberes acadêmicos e pedagógicos construídos na universidade são ressignificados mediante seu uso ou associação com as demandas do cotidiano escolar.

Os vetores citados acima colaboram para o surgimento de um terceiro vetor central na forma de qualificação positiva pelos/as residentes (*bastante/extremamente importante, fundamental, contribuiu bastante, proporcionou uma formação completa e responsável pela mudança de vários docentes em formação*). A caracterização positiva do PRP geralmente ocorre com sua nomeação e informa o tom do comentário desses/as bolsistas acerca das atividades e da suas vivências. Na ausência dessas avaliações, surgem críticas ou ressalvas a diferentes aspectos do programa.

A segunda representação central para o PRP envolve a compreensão do programa pelos/as bolsistas. Vejamos o que dizem:

1) A participação no Projeto Residência Pedagógica, proporcionou grandes oportunidades, a primeira foi o contato com uma sala de aula pela a primeira vez, que gerou uma descoberta positiva. (...) Para um curso de licenciatura em letras, a experiência ofertada pelo o programa aos residentes é necessária. Foi uma passagem que possibilitou inúmeros benefícios aos bolsistas, como também à escola, embora a escola tem sido resistente ao trabalho dos residentes.

2) o Residência Pedagógica proporciona uma vivencia mais real do cotidiano da escola, a rotina mesmo. (...) assim como o PRP proporcionam uma formação completa para os estudantes de cursos de licenciaturas

3) o Programa Residência Pedagógica é de grande valia para a formação do profissional docente. O Programa em si é uma experiência significativa,

4) Acredito que esta seja uma experiência que todo estudante de licenciatura deveria passar para seu crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

3) o tempo-espaço do Residência Pedagógica como um possibilitador ao futuro docente enxergar reflexivamente a realidade educacional, principalmente das escolas públicas, com suas mazelas, desafios e afetividades (...) O programa foi o primeiro passo de uma caminhada cheia de percalços e bonitezas...

4) essa experiência no Residência Pedagógica nos possibilitou crescer profissionalmente e, de certa forma pessoalmente

5) O Programa de Residência Pedagógica tem como objetivos principais aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura e 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.

6) A experiência em si é muito gratificante e nos faz refletir questões que antes pareciam estar tão longe de nós, enquanto professores, mas que na verdade estavam do nosso lado.

7) uma experiência de grande importância para a nossa construção profissional, pois possibilitou que compreendêssemos na prática o que aprendemos na teoria em sala de aula na universidade.

8) *Investir em programas como o PRP é investir para que tenhamos, no futuro, um corpo docente preparado e qualificado para a realidade contemporânea da escola. (...) e é por isso que o Programa Residência Pedagógica pode ser visto como preparador de profissionais qualificados.*

9) *nos tornarmos alguém cada vez melhor, e o programa foi responsável pela mudança de vários docentes em formação*

10) *Dessa experiência com a docência, podemos caracteriza-la como desafiadora, pois para nós que participamos atuando nos mais diferentes papéis na construção do programa residência pedagógica percebemos o quanto é necessário sujeitos comprometidos com o desafio de propor um ensino de qualidade e acima de tudo humano a jovens inseridos nas mais diversas realidades*

11) *O Programa Residência Pedagógica foi uma experiência vibrante e desafiadora que trouxe muitas surpresas boas e superações*

12) *Participar de um programa que tivesse relação com a CAPES sempre foi algo a ser almejado, portanto participar do Residência Pedagógica foi uma experiência muito boa,*

13) *Poder atuar dentro de sala de aula ainda na graduação com certeza foi a melhor experiência que o PRP poderia nos proporcionar (...) Visto que o programa permite aos residentes participarem da vida escolar ativamente (...) no Residência Pedagógica nos possibilitou crescer profissionalmente*

14) *Participar do Programa Residência Pedagógica, foi muito gratificante, mesmo estando na reta final do curso.*

15) *O programa de Residência Pedagógica me possibilitou enquanto docente em formação entender o cotidiano escolar de forma única*

16) *Participar da residência pedagógica foi de fundamental importância para melhorar meus conhecimentos acerca da prática docente e conhecer melhor meu ambiente de atuação*

17) *O programa me permitiu fazer intervenções que contribuíram para aprendizagem dos alunos e ajudar os professores a diversificar suas aulas. Foi possível também a troca de experiências com outros licenciandos*

A partir desses trechos, é possível identificar dois vetores: o programa como uma *experiência* e o programa como um possibilitador. No primeiro, há novamente uma série de avaliações positivas (é uma experiência significativa, *uma experiência de grande importância, seja uma experiência que todo estudante de licenciatura deveria passar, experiência em si é muito gratificante, foi uma experiência vibrante e desafiadora*), inclusive com a definição de “algo a ser almejado”. Para os/as bolsista, o incentivo à docência não é algo marginal nem desprovido de sentido, pelo contrário, é alvo de cobiça dentro da licenciatura em função da experiência formativa que propicia.

Esse aspecto da representação social sobre o PRP dialoga diretamente com a supervalorização da prática, e situa a vivência profissional em condições bastante específicas: não se trata de um vínculo profissional, mas de uma formação inicial na qual os residentes são orientados por dois professores em suas vivências. O PRP, então, é coletivamente compreendido como um processo de aprendizado prático, porém feito de modo tentativo a ser aprimorado com o tempo.

A representação do programa enquanto possibilitador envolve tanto a qualificação profissional quanto a efetiva ação dentro do ambiente escolar, como evidente em: *proporcionou grandes oportunidades, propiciou inúmeros benefícios, possibilitou crescer profissionalmente, proporciona uma vivencia mais real, possibilitou enxergar reflexivamente a realidade educacional, me permitiu fazer intervenções*. Com isso, é possível afirmar que os/as bolsistas do Programa o representam como um meio para um fim (experiência e qualificação profissional). Se pensarmos no que não é dito nesses depoimentos, é possível ler que a universidade não ocupa esse local propiciador para licenciandos em seus estágios supervisionados e, por isso, o PRP é a via institucional (e financeira) para que um objetivo seja alcançado. O quadro abaixo organiza a construção das representações centrais e seus vetores com as respectivas marcas linguísticas.

Quadro 1 Quadro organizador das representações sociais sobre o PRP de Licenciandos em Letras⁵.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O PRP PELOS RESIDENTES	
REPRESENTAÇÕES CENTRAIS	
FORMAÇÃO DOCENTE	PROGRAMA ENQUANTO PROPOSTA INSTITUCIONAL DA CAPES
<i>Presença em sala de aula</i>	<i>Uma experiência</i>
um contado direto com a sala de aula, cada momento dentro da sala de aula, poder atuar dentro de sala de aula	experiência significativa, uma experiência de grande importância, uma experiência que todo estudante de licenciatura deveria passar, experiência em si é muito gratificante, uma experiência vibrante e desafiadora
<i>Interação entre teoria e prática</i>	<i>Possibilitador</i>
promover a interação entre teoria e prática, aliar teoria e prática, me constituir como docente, colocar em prática muitas das teorias vistas na universidade	propiciou inúmeros benefícios, possibilitou crescer profissionalmente, proporciona uma vivencia mais real, possibilitou enxergar reflexivamente, permitiu fazer intervenções
<i>Avaliações positivas do Programa</i>	
Fundamental, importante, bastante/extremamente importante, formação completa, responsável pela mudança de vários docentes em formação	

Fonte: autoria própria (2020)

⁵ Mantivemos desvios de grafia/erros de digitação presentes nos originais.

Considerações Finais

Há muitos saberes envolvidos na formação de um professor independente da área específica de atuação. Se por um lado, os currículos das licenciaturas buscam apoiar essa dinamicidade de saberes acadêmicos e científicos, por outro também têm se tornado mais sensíveis à demanda da experiência em campo. Os programas de incentivo à docência atuam em apoio ao que é curricularmente previsto, expandindo as possibilidades de atuação e contribuindo com a educação de qualidade nas escolas básicas – a exemplo do PIBID.

O PRP, oficializado em meio a uma transição política no país, trouxe consigo o ranço de outras propostas de “residência para licenciandos”. Em seu próprio edital, o PRP traz pontos suficientes para serem questionados tanto na formação de um projeto político de formação docente quanto na autonomia da universidade em relação à dinâmica e conteúdos dos seus estágios curriculares. Contudo, não se ignora a relativa liberdade de cada instituição de ensino superior em elaborar seu projeto e cada núcleo organizar uma dinâmica própria dentro do Programa.

Nosso interesse nas representações sociais sobre o PRP reproduzidas pelos discentes em seus relatórios surge da compreensão de que as mesmas possibilitam entender quais saberes são ativados pelos residentes para construir o PRP como elemento de suas cognições e qual a natureza compartilhada do PRP por membros deste grupo social. Dessa maneira, recorreremos aos relatórios finais produzidos pelos residentes enquanto instrumento avaliativo da CAPES, usando especificamente suas contribuições na seção de considerações finais – um espaço de preenchimento aberto, sem referências específicas às atividades e à metodologia do Programa.

A partir dos textos dos alunos, identificamos os temas mais recorrentes – que constituem as representações centrais ou periféricas – e a partir de cada tema, os elementos linguísticos que sinalizam cognições que estruturam as representações sociais. No total, identificamos cinco temas, dois dos quais foram presentes em todos os depoimentos: a construção do PRP como Programa da CAPES e a formação docente.

As representações centrais indicam que a compreensão compartilhada entre licenciandas/os acerca do PRP é estruturada pelos seguintes vetores: a concepção compartilhada do PRP como uma experiência e sua respectiva caracterização positiva e, no que diz respeito à formação docente, estar em sala de aula, aliar a teoria (da universidade) com a prática (da escola básica) e opinião positiva.

A ênfase na experiência prática em sala de aula enquanto elemento estruturante da representação social sobre o PRP acentua o valor do contato inicial com o campo de atuação e da construção dessa prática como um campo de saberes que interessa aos professor em formação. Nessa mesma orientação, os residentes estruturaram suas representações no diálogo entre teoria e prática – que ao mesmo tempo que situa a universidade como local de construção de saberes científicos também a coloca no diálogo com a realidade da escola e propulsora de conhecimentos que podem solucionar questões e demandas de aprendizagem neste ambiente.

Consideremos importante que, em relação à formação docente, já existam vetores que alicerçam as representações sociais de licenciadas/os nas concepções de reflexão sobre a prática e na centralidade do contato com os alunos da educação básica – ainda que sejam menos recorrentes nos depoimentos. A construção da prática reflexiva, de acordo com Alarcão (2003), se organiza em função do meio social e das condições de trabalho docente – o que envolve as trocas com outros professores. Nesse sentido, o diálogo entre

preceptores e residentes propiciou tanto a troca quanto conflitos de saberes e posicionamentos acerca do fazer docente na escola pública. O contato com as demandas de discentes, por sua vez, apontou para a dissonância entre o perfil de aprendizado/condições locais e as metas curriculares. Daí, vemos surgir a representação do programa também como uma experiência fomentada pela totalidade de aprendizados e de práticas no âmbito escolar.

Nosso estudo não toma por base a evocação livre, mas textos escritos para fins avaliativos no âmbito do PRP, o que pode ter orientado o conteúdo das considerações finais dos residentes. É, portanto, uma possibilidade de investigação futura, a retomada dos participantes para uma coleta de dados em contexto menos restritivo. Outrossim, diferentes metodologias de análise poderão ser usadas para entender, por um lado, as implicações discursivas e ideológicas dos posicionamentos dos residentes e, por outro lado, o fator emocional na constituição das representações sociais sobre o PRP.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF. 1994.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

ALEXANDRE, M. *Representação Social: uma genealogia do conceito*. *Comum*, vol. 10, n. 23, p.122-138, 2004.

ANDRÉ, M. HOBOLD, M. PASSOS, L. Os saberes do trabalho docente nas representações de estudantes de licenciatura. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba. UFPR. 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6217_3828.pdf Acesso em: 24 Set. 2020

CAPES. EDITAL CAPES nº 06/2018 - Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf> Acesso em: 20 mar. 2018.

GONÇALVES, H. *Subjetividade e representações sociais: estado da arte da produção nacional 2000-2010*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/images/pesquisa/estagios/projetos/HeleniceMGoncalves.pdf> Acesso em: 06 março 2017.

HOWARTH, C. A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal Of Social Psychology*, vol. 45, n. 1. pp. 65-86, 2007. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/2443> Acesso em 30 jan. 2017.

JODELET, D. *Representações Sociais: Um domínio em expansão*. D. Jodelet (Org.). *As Representações Sociais*, Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001, pp. 17-44.

LAHLOU, S.; ABRIC, J.C. What are the 'elements' of a representation? In: *Papers on Social Representations*, v. 20, p.20.1-20-10, 2011.

MOSCOVICI, S. *Social representations: explorations in social psychology*. Cambridge: Polity Press. 2000.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). Representações Sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, S. Social Representations: essays on social psychology. New York: NYUP, 2003, pp. 156-184.

MOSCOVICI, S. Representações Sociais: investigações em psicologia social. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poiesis, vol. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005-2006. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download> Acesso em: 21 Jan. 2020.

PY, B. Représentations Sociales et discours. Questions Épistémologiques et méthodologiques. Travaux Neuchâtelois de linguistique, n. 32, pp. 5-20, 2000.

PY, B. Pour une approche linguistique des représentations sociales. Langages - Représentations métalinguistiques ordinaires et discours, n. 38 vol. 154, pp. 6-19, 2004.

RIZKALLAH, E.; COLLETTE, K. Représentations Sociales et études du discours: réflexions sur quelques complémentarités conceptuelles et analytiques. TrajEthos, vol. 4, n. 1, pp. 25-47, 2015.

SÁ, C. P. de. A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais. RJ: EDUERJ, 1998.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. Momento: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062> Acesso em: 21 Jan. 2020.

SOUSA, C. P.; VILLAS BOAS, L. P. S.; NOVAES, A. O. de. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. Almeida, A. M. de O. Santos, M. de F. S., Trindade, Z. A. (orgs.) Teoria das Representações Sociais: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 830-869

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 5-24, Jan-Abril, 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf Acesso em: 06/09/2019

WACHELKE, J. F. R.; CARMARGO, B. V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. Revista Interamericana de Psicologia, vol. 41, n. 3, pp. 379-390, 2007.

CAVALCANTI, L. P.; As representações sociais de licenciandas/os em letras sobre o programa de residência pedagógica de uma universidade pública no sertão de Pernambuco Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte. Vol. 13, nº. 25 (p. 203-218) 31 dez. 2020. ISSN:2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v13i25.406>