UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CLAUDIA DOS SANTOS

IDENTIDADE DOCENTE E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: narrativa autobiográfica de uma experiência formadora

JOÃO PESSOA
2020

CLÁUDIA DOS SANTOS

IDENTIDADE DOCENTE E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA EXPERIÊNCIA FORMADORA

Monografia de graduação apresentada ao Curso de pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Profª. Drª. Nádia Jane de Sousa

JOÃO PESSOA
2020

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237i Santos, Claudia dos.
Identidade docente e a residência pedagógica: narrativa autobiográfica de uma experiência formadora / Claudia dos Santos. - João Pessoa, 2020.
40f.

Orientação: Nádia Jane de Sousa.
TCC (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Identidade docente. 2. Residência pedagógica. 3. Autobiografia. I. Sousa, Nádia Jane de. II. Título.

UFPB/BS/CE CDU 37(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-104

CLÁUDIA DOS SANTOS

IDENTIDADE DOCENTE E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA EXPERIÊNCIA FORMADORA

Monografia de graduação apresentada ao Centro de educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: __09_____ de _DEZEMBRO_____ de _____2020____.

BANCA EXAMINADORA

Nadia Jane de Sousa

Profa. Dra. Nádia Jane de Sousa (orientadora)
DHP/CE/UFPB

Profa. Ms. Claudia Maria de Lima (examinadora)
EEBAS/UFPB

Prof. Dra. Idelsuite de Souza Lima (examinadora)
DME/CE/UFPB

Digitalizado com CamScanner

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a memória de Patrícia Bezerra, que foi uma grande mulher, um exemplo de amor, carinho e dedicação, a pessoa com a qual eu tive o privilégio de conhecer e aprender muito sobre os saberes docentes, que enquanto se fez presente nesse mundo proporcionou uma educação de qualidade. Hoje me inspiro na profissional docente que foi e a realização desse sonho se concretiza em minha vida

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por toda força e sabedoria que tem me proporcionado para a realização de mais um sonho.

Ao meu amor, Dinho, um presente de Deus em minha vida. Seu amor, companheirismo, paciência e incentivo incondicionais foram base para que eu vencesse essa jornada.

Aos meus filhos, Davy e Thyago, pela compreensão.

À minha orientadora, professora doutora Nádia Jane, que aceitou me acompanhar nesta caminhada; mesmo sendo um período remoto, dedicou sua atenção e colaboração em todos os momentos solicitados. Obrigada pela confiança e dedicação!

Agradeço aos colegas que integraram junto comigo o programa da Residência Pedagógica da Universidade Federal da Paraíba – Campus I, onde iniciei minha trajetória, por toda a experiência construída e que jamais será esquecida.

Quero destacar aqui o papel fundamental das professoras preceptoras, em especial as que eu tive o privilégio de ficar em suas salas de aula, Camila, Emília e Patrícia (in memoriam) com as quais aprendi muito sobre os saberes docentes.

A então diretora, professoras e toda a equipe que compõe a Escola de Educação Básica (EEBAS), que me receberam nesta instituição com todo carinho, atenção e ajuda para a produção de novos conhecimentos. Nossa amizade ficará guardada na memória.

A todos, obrigada!

Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente texto trata de uma pesquisa autobiográfica, com destaque para as narrativas como um de seus instrumentos de coleta de informações, bem como para a memória como elemento basilar de pesquisa desta natureza. tem como tema central a identidade docente, na perspectiva autobiográfica do programa Residência Pedagógica (RP). Nesta perspectiva, tem como objetivo geral analisar as possíveis contribuições deste programa na construção da identidade docente, a partir de uma autorreflexão acerca da minha experiência o mesmo. Tem como objetivos específicos analisar a dimensão auto formativa da minha formação docente. Como metodologia de pesquisa, priorizamos o método narrativo, fazendo uso da observação participante e do diário de campo. Buscamos dialogar com teóricos como: Pimenta e LIMA (pp.5-24, 2005/2006?), Tardiff (2009), Ciampa (2007, p. 96) Veiga(2010), Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55). O estudo se caracterizou também como pesquisa participante, tendo em vista, minha autorreflexão acerca da experiência como residente em uma turma na Escola de Educação Básica (EEBAS) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Os resultados do estudo evidenciaram que a experiência no Programa da Residência Pedagógica contribui para a construção da identidade docente, pois nele o licenciando tem aproximação com a realidade da escola e do trabalho ali realizado, dos saberes docentes e da ação pedagógica, bem como a oportunidade de fazer relações de tais contextos com as teorias estudadas e desenvolver estratégias que possam ir ao encontro dos interesses dos educandos. Conhecer o contexto escolar de atuação, as práticas pedagógicas desempenhadas pelas professoras preceptoras, a organização de um planejamento coerente aos sujeitos da comunidade local, foram alguns dos fatores que promoveram aprendizagens significativas para a formação do pedagogo. Em face disso, conclui-se que a Residência Pedagógica contribuiu na construção da minha identidade docente, a qual se fortalecerá a partir do exercício da profissão. A RP também contribuiu para constatar que para exercer a profissão docente, o professor necessita de vários saberes que precisam ser reinventados a partir das necessidades das crianças, da instituição educativa onde se exerce a atividade docente e da sociedade em geral.

Palavras-chave: Identidade docente. Residência pedagógica. Autobiografia.

ABSTRACT

This text deals with autobiographical research, with emphasis on narratives as one of its instruments for collecting information, as well as memory as a basic element of research of this nature. Its central theme is teaching identity, in the autobiographical perspective of the Pedagogical Residence (RP) program. In this perspective, it aims at the general analysis as the possible contributions of this program in the construction of teaching identity, from a self-reflection about my experience in it; its specific objectives are to present an automatic dimension of my teacher training. As a research methodology, we prioritize the narrative method, making use of observation and the field diary. We seek to dialogue with theorists such as: Pimenta and LIMA (pp.5-24, 2005/2006?), Tardiff (2009), Ciampa (2007, p. 96) Veiga (2010), Garcia, Hypólito and Vieira (2005, p. 54-55). The study was also characterized as participatory research, in view of my self-reflection on the experience as a resident in a class at the School of Basic Education (EEBAS) at the Federal University of Paraíba (UFPB). The results of the study showed that the experience in the Pedagogical Residency Program contributes to the construction of the teaching identity, since in it the licensee is close to the reality of the school and the work performed there, of the teaching knowledge and of the pedagogical action, as well as the opportunity to make relationships between such contexts and the theories studied and develop strategies that meet the interests of students. Knowing the school context of action, such as pedagogical practices performed by the teacher teachers, an organization of coherent planning to the subjects of the local community, some of the factors that promoted appropriate learning for the education of the pedagogue. In light of this, it is concluded that the Pedagogical Residence contributed to the construction of my teaching identity, which is strengthened from the exercise of the profession. The RP also contributed to verify that to exercise the teaching profession, the teacher needs several knowledge that need to be reinvented from the needs of the children, the educational institution where the teaching activity is carried out and society in general.

Keywords: Teaching identity. Pedagogical residence. Autobiography.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO BRASIL: BREVES APONTAMENTOS..... 14

3 CONTEXTO HISTÓRICO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA..... 18
3.1 Importância da PRP para as licenciaturas..... 20
3.2 Críticas ao Programa da Residência Pedagógica..... 21
3.3. O Programa da Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da UFPB-campus I..... 22
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 26

4.1 Tecendo a análise dos dados..... 27

5 Minha participação na RP: uma experiência formadora de identidade docente..... 28
5.1 Percepções acerca da constituição da minha identidade docente: autorreflexão..... 33

5.2 Contribuição das regências para a construção de minha identidade docente..... 34

ANÁLISE DOS RESULTADOS..... 35

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 37

REFERÊNCIAS..... 39

1 INTRODUÇÃO

O presente texto trata de uma pesquisa autobiográfica com destaque para as narrativas como um de seus instrumentos de coleta de informações, bem como para a memória como elemento basilar de pesquisa desta natureza. Tem como tema central a identidade docente, construída durante o programa Residência Pedagógica (RP), visto que o mesmo consiste na imersão planejada e sistemática do/a aluno/a de licenciatura em ambiente escolar visando vivências e experimentações de situações concretas do cotidiano da sala de aula.

O tema identidade tem sido um objeto de estudo amplamente discutido nas áreas das Ciências Humanas devido à importância que apresenta para a compreensão das pessoas e das suas relações com o mundo. No contexto profissional docente, a identidade é influenciada por uma série de variáveis como: status social e contexto histórico da profissão, remuneração, formação e mercado de trabalho.

O estereótipo do trabalho por vocação, a massificação do ensino, a feminização da profissão e as condições de trabalho são elementos que influenciaram a forma como a categoria do magistério se constituiu ao longo dos anos. Tais fatores também nos remetem a considerar os discursos educacionais vinculados aos interesses políticos que regem a economia, modificando a prática docente, transformando a categoria do magistério em um espaço permeado por contradições e lutas. Nesse espaço, os docentes constroem e (re)constroem sua identidade profissional, muitas vezes, resistindo às atuais concepções sobre a educação básica.

A identidade docente não é algo dado, ela é construída e reconstruída através da interação com o mundo, com seus pares e grupo social. É um processo subjetivo de análise, reflexão e ação de sua pertença nos ambientes sociais.

A formação inicial docente requer saberes inerentes à pratica e ao cotidiano da sala de aula e da escola como todo, do qual o licenciando deve absorver para o exercício da profissão. Com isso, acredita-se que o programa Residência Pedagógica auxilia neste processo inicial de formação docente na construção da identidade profissional.

A Residência Pedagógica é um programa de formação realizada por discentes regularmente matriculados em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo. A RP tem o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à

ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. (BRASIL, 2018).

Os estágios supervisionados realizados ao longo do curso de Pedagogia, muitas das vezes, por questões alheias ao planejamento, não permitem ao licenciando ter uma visão global dos ambientes escolares. Assim, a Residência Pedagógica surge como uma alternativa como uma mudança de postura, no modo de ver, pensar, sentir e agir na docência, possibilitando uma visão global dos ambientes escolares, assumindo uma direção vertical e horizontal.

O interesse em investigar a temática ocorreu no momento em que tive a oportunidade de integrar o referido programa e perceber que o mesmo não atende todos os licenciandos do curso de Pedagogia, limitando-se a um número restrito de participantes.

Durante a minha estadia na RP, atuei nas turmas de 2º e 4º Ano do ensino fundamental na Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba, onde pude participar de reuniões de pais, formatura dos educandos, escolha do livro didático, mediar conflitos entre os alunos. Nesse período, fui protagonista do saber fazer docente, vivenciando o cotidiano e funcionamento da sala de aula e a logística da escola como um todo, vivências essas, fundamentais para a minha formação inicial e construção da minha identidade docente.

Diante destas experiências, elaborei esta proposta de monografia que tem como objetivo analisar as possibilidades, desafios e limites da Residência Pedagógica na construção da identidade docente a partir de uma autorreflexão acerca da minha experiência no referido programa; como objetivos específicos analisar a dimensão auto-formativa da minha formação docente. Como metodologia de pesquisa, priorizando o método narrativo, fazendo uso da observação participante e do diário de campo.

A organização desta monografia compõe-se de introdução, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos e as análises das minhas atividades na residência pedagógica. Para entender melhor o tema dialogo com alguns autores como: Pimenta e LIMA (2005/2006), Tardiff (2009), Ciampa (2007, p. 96) Veiga(2010).

2- PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO BRASIL: breves apontamentos.

O processo de construção da identidade docente no Brasil foi influenciado pelo sacerdócio e por razões religiosas tendo em vista que os docentes eram membros da igreja e conventos.

Com o desenvolvimento social e o processo da industrialização no século XIX, fez-se necessário as mudanças nos processos educacionais para atender às exigências e demandas do capitalismo, havendo a incorporação do Estado na educação, onde o mesmo tinha todo o domínio da educação, criando estratégias para construir docente e sua identidade como funcionário/a público.

A partir de então, a construção da identidade docente se mostrou cristalizada, independente do momento histórico, tendo em vista que essa consolidação da imagem do professor foi conveniente à constituição de um sistema público de ensino baseado nos ideais liberais e laicos, influenciados pelo capitalismo que, baseado na ideia do sacerdócio, instaurou a profissionalização da atividade docente. Pode-se observar tais aspectos nos estudos de pesquisadores como Enguita (1991), Nóvoa (1995), Codo (1999), Hypólito (1997) e Scheibe (2008).

Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55), compreendem a identidade docente como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os/as docentes fazem de si mesmos/as e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão.

Nessa perspectiva, a identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os/as professores/as realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional e as representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos/as docentes no exercício de sua profissão.

Nóvoa (1992, p. 17), diz que é impossível fazer uma separação entre o eu profissional do eu pessoal, pois cada um de nós tem de fazer opções como professor/a, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Assim, a identidade docente constrói-se através das vivências do cotidiano escolar, do vínculo que se cria através dos/as colegas de trabalho, com os/as alunos/as e a maneira que o/a licenciando/a vai se percebendo na profissão durante sua formação.

Dubar (1997) concebe identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). Para ele, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda: reconhece-se pelo olhar do outro.

Porém, essa relação entre ambas é problemática, pois não se pode viver diretamente a experiência do outro, e ocorre dentro do processo de socialização. O autor afirma que a "identidade nunca é dada, é sempre construída e (re) construída, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável" (DUBAR, 1997, p. 104).

A identificação vem do outro, mas pode ser recusada para se criar outra. De qualquer forma, a identificação utiliza categorias socialmente disponíveis (DUBAR, 1997). Essa afirmação o aproxima de Ciampa (1987), quando diz que a identidade se constrói na e pela atividade.

A identidade se caracteriza como metamorfose, ou seja, em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. A identidade tem caráter dinâmico e seu movimento pressupõe uma personagem. A personagem, que, para o autor, é a vivência pessoal de um papel previamente padronizado pela cultura, é fundamental na construção identitária: representa-se a identidade de alguém pela reificação da sua atividade em uma personagem que, por fim, acaba sendo independente da atividade. As diferentes maneiras de se estruturar as personagens resultam diferentes modos de produção identitária. Portanto, identidade é a articulação entre igualdade e diferença (CIAMPA (1987)

A identidade docente, portanto, sofre várias influências, dentre elas a do capitalismo e do Estado tornando a profissão docente submissa às suas formulações, fazendo com que o/a professor/a perca sua autonomia e autocontrole sobre sua docência, gerando conflitos e pressões e consequentemente um distanciamento do seu trabalho.

A identidade docente ainda hoje sofre as influências da crença de "mãe cuidadora", associada a concepções de profissões definidas como vocação, amor,

abnegação, doação e missão, numa prática impregnada da ideia de que para ser bom professor basta gostar de crianças (coisa tão natural à mulher). Complementando tal ideia, Hypólito (1997) salienta que o ideário de vocação, entendido como sacerdócio, é anterior à feminização do magistério. Contudo, o magistério como profissão feminina é uma síntese mais acabada de todas essas relações, pois “se constitui numa combinação entre vocação, ensino, maternidade e funções domésticas” (FONTANA, 2010, p. 35), concepções que se criaram em torno da atividade docente.

Ao contrário disso, comungo da ideia de que para ser um bom professor (a) é necessário um conjunto de saberes para que o exercício da profissão seja promotor de uma educação de qualidade.

Assim, chamo atenção para os saberes da experiência, pois, são eles os mediadores no processo de construção de identidade dos/as futuros/as docentes (PIMENTA & LIMA, 2012).

Como afirma Pimenta, uma identidade profissional do/a professor/a:

> Constrói-se, 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 inovações porque preenches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (2002, p. 19).

Assim, a identidade vai sendo moldada a partir das experiências acumuladas e das necessidades que a sociedade vai impondo à profissão docente.

No que se refere aos saberes, (PIMENTA, 2009), traz três tipos, necessários à profissão docente: o primeiro mencionado acima, os saberes da experiência, o segundo, os dos conhecimentos, são aqueles relacionados aos conhecimentos dos conteúdos disciplinares que serão repassados aos/às alunos/as. Normalmente eles são adquiridos pelo/a professor/a na própria formação ou especialização do/a docente, mas também podem ser aprendidos através de estudos, leitura de livros, artigos, dentre outros. E por último, os saberes pedagógicos, que diz respeito às metodologias ferramentas e técnicas utilizada pelos/as professores/as no desenvolvimento de suas atividades, que é a didática propriamente dita.

Maurice Tardif corrobora em sua obra intitulada “Saberes docentes e formação profissional” que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e

da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54).

Contudo, o autor acrescenta um saber efetivamente especifico à classe profissional dos/as professores/as, que é o saber da ação pedagógica. Quando o/a professor/a se apropria desse saber, ele/a decide qual a melhor direção a seguir. Por exemplo, o/a professor/a planejou a aula anteriormente, separou materiais necessários para execução do seu plano. Porém, ao chegar na sala de aula ele/a percebe que não terá como pôr em prática por questões alheias ao seu planejamento, logo, em posse deste, decidirá por esta ou aquela ação em cada caso específico de sala de aula.

Nesta perspectiva, para que os/as licenciandos/as se apropriem desses saberes, faz-se necessário uma formação inicial docente condizente com esses princípios. Daí a importância do programa da Residência Pedagógica.

3. CONTEXTO HISTÓRICO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O termo “residência” surgiu inicialmente na área da Medicina. Neste contexto, os médicos em processo de formação exercem a residência médica, momento esse em que os estudantes do curso de Medicina podem colocar em prática seus ensinamentos e aprendizados acadêmicos. Inspirados nesse modelo de formação e, ao perceberem a importância de relacionar a teoria com a prática, buscou-se criar programas de formação no âmbito pedagógico que se assemelham à residência médica.

A presença da ideia de uma “residência” na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de “formação prática” para os (futuros) professores, possibilitando a vivência de processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam [...]. (FARIA, 2018, p. 55).

Nesse contexto, surge então a Residência Pedagógica para as licenciaturas, por meio do Projeto de Lei n° 227/2007 aprovado pelo Senado, tendo sido apresentado pelo senador Marco Maciel. Este foi baseado na Lei nº 9.394/1996 estabelecida pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007).

O Programa da Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem por objetivo “contribuir com o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (BRASIL, 2018).

Tal programa foi instituído a partir de 2018, pelo Ministério da Educação, por intermédio da CAPES, sob a Portaria GAB Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018, com as seguintes motivações: o aperfeiçoamento profissional nos cursos de licenciatura, com os desenvolvimentos de atividades aplicadas na prática; a reestruturação dos estágios obrigatórios com os conhecimentos do PRP; e focar em oferecer subsídios para o Residente articular a teoria com a prática de maneira reflexiva sobre o cotidiano escolar (EDITAL CAPES, 06/2018).

Conforme o Edital CAPES nº 06/2018, pode participar do programa discentes regularmente matriculado em curso de licenciatura e que cursado no mínimo 50% do curso, com coeficiente de rendimento igual ou maior que sete. A atividade deveria ser

desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo que deverá manifestar interesse em participar meio de credenciamento realizado junto à Plataforma Paulo Freire.

O Núcleo Formativo da Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UFPB, campus I, possuía, inicialmente, 24 (vinte e quatro) residentes bolsistas, 3 (três) preceptoras e 1 (uma) orientadora-docente. O presente texto busca refletir a vivência de um grupo de oito residentes e a sua respectiva preceptora.

A RP tem o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

O programa concedia bolsas para os residentes, preceptoras e coordenadora, com os respectivos valores: R$400 quatrocentos reais) para residentes, R$765 (setecentos e sessenta e cinco reais) para a professora preceptora, R$ 1.400,00 (um mil e quinhentos reais) para o coordenador (a) e R$1.500,00 (um mil e quinhentos reais) coordenador institucional (Art. 22. PORTARIA Nº 259, DE 17 dezembro DE 2019)

No que concerne ao curso de Pedagogia, conforme (BRASIL, 2007) neste projeto de Lei a Residência Pedagógica não é apenas um período de estudos juntamente incorporado ao curso, mas um processo de formação inicial a ser regido pelos Conselhos de Educação, mantidos pelos sistemas de ensino em conjunto com a União.

De início, o programa pautou-se na observação participante da dinâmica da escola, na participação em reuniões, nos momentos de planejamento além de participação na indicação de materiais e atividades no planejamento da Preceptora (professora). Segundo Ludke; André (1986, p. 26) a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional e possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.

Assim, a observação participante possibilitou uma construção conjunta de conhecimento a partir da reflexão da prática docente, numa prática de ação-reflexão-ação (PIMENTA,1999) a fim de aliar teoria à prática. Posteriormente, utilizou-se, algumas intervenções pedagógicas, como meio de investigação e planejamento para introduzir melhorias no cotidiano escolar e nos processos de aprendizagem dos/as alunos/as. Por fim valeu-se da regência, para promover atividades lúdicas e

ludicidade na sala de aula.

3.1. Importância da PRP para as licenciaturas

A formação inicial de professores tem sido um assunto bastante discutido entre pesquisadores e professores (as). Tem-se posto em evidência a importância de repensar e discutir o processo de formação inicial docente que assegure não só as capacidades e competências necessárias para sua atuação, mas que também contribua para construção da identidade profissional.

O Programa de Residência Pedagógica possibilita ao/à aluno/a de graduação uma experiência diferente do estágio supervisionado, por permitir uma aproximação maior com a prática docente, já que a dinâmica que surge entre preceptora e residente fornece base para a construção didática vivenciada com aula com os/as alunos/as, juntamente com os saberes compartilhados.

O PRP permite uma participação mais ampla na escola, frente aos eventos escolares, como reunião de pais, planejamento de aulas, datas comemorativas, escolha de material didático, intervenções escolares, etc. São oportunidades de encarar as vivências da escola como suporte para aprender a enfrentar os desafios escolares no futuro como docentes.

Nessa conjuntura, a RP apresentou-se como importante veículo de reflexão, análise, experimento e avaliação da prática pedagógica. A inserção de estudantes da graduação nas diversas ações cotidianas do ambiente escolar, oportunizou vivenciarem a escola de modo orgânico, ou seja, não limitando ao processo de ensino/aprendizagem à sala de aula, mas entendendo que a ação educativa pode acontecer nos diversos espaços e de modo interdisciplinar, envolvendo várias áreas do conhecimento, permitindo que o/a licenciando/a tenha uma visão vertical e horizontal da escola, fazendo um movimento dialético entre a teoria e a prática, possibilitando aos/às discentes um tempo maior de vivência no espaço escolar por meio do desenvolvimento de projetos que possam fortalecer o campo da prática e conduzam o/a 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 e período longo.

Essa interação é de extrema importância na reflexão da prática docente fora da sala de aula, visto que a relação entre a teoria e a prática. “deve ser encarada como um processo permanente” (NÓVOA, 1992, p.29). Contudo, o programa recebeu várias

críticas e questionamentos por algumas entidades quanto a sua eficácia e contribuição na formação inicial docente

3.2. Críticas ao Programa da Residência Pedagógica

Algumas críticas partiram de algumas entidades como a ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação E ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação quanto a implementação do programa. Segundo essas entidades o PRP apresenta uma visão reducionista pela vinculação do mesmo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essas entidades acreditam que o programa surgiu como estratégia do MEC (Ministério da Educação) em enxertar a BNCC nas escolas públicas e particulares, como forma de padronizar o ensino.

Em nota, essas entidades assim se posicionaram:

> Repudiamos qualquer associação desses programas à BNCC, caracterizada pelo estreitamento curricular e cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015. Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA (NOTA DAS ENTIDADES, 2018).

A RP também recebeu críticas com relação à concessão de bolsas ofertadas para os residentes, preceptoras e coordenadora. Embora as bolsas sejam previstas em lei como benefício cedido para os integrantes do programa através de crédito bancário, algumas entidades se posicionaram contra, com o argumento de que as bolsas geram competição dentro das universidades e assistencialismo, entendendo que estas devam ser universais para aqueles/as estudantes que necessitem para se dedicar aos estudos e para os/as professores/as de carreira e remuneração digna referenciadas ao valor de uso do seu trabalho.

Para Sposito e Corrochamo (2005), a concessão de bolsas se insere num espaço híbrido assistencial e de apoio aos estudos projetando novas formas de conceber a formação de professores relacionada à política assistencialista que trazem

potencial de sujeição e de dependência.

O fato é que para alguns estudantes, a remuneração é fundamental, pois permite maior dedicação aos estudos, tendo em vista que muitos precisam dividir o tempo dos estudos com o trabalho.

As bolsas para os/as professores/as e coordenadores/as, são vistas pelas entidades como compensatória frente às novas demandas que são colocadas, “alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente” (FREITAS, 2007, p. 1209), pois, além de cumprir todas as responsabilidades da escola ainda tem de cumprir com as demandas da Residência Pedagógica.

3.3. O Programa da Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da UFPB-campus I

Iniciado na UFPB em agosto de 2018 com o prazo estabelecido de 18 meses, o PRP do Curso de Pedagogia/Campus I da UFPB foi desenvolvido na Escola de Educação Básica da UFPB (EEBAS), de acordo com interesse da instituição por meio de credenciamento realizado junto à Plataforma Paulo Freire.

A EEBAS fica localizada no Campus I da UFPB, no bairro do Castelo Branco, na Cidade de João Pessoa/Paraíba. Funciona nos turnos manhã e tarde, atende crianças com idades entre três a doze anos; atualmente têm duzentos e trinta e três alunos matriculados nos dois turnos. Atende crianças que são filhos dos funcionários da UFPB e, crianças dos bairros adjacentes, de baixo e médio poder aquisitivo. Ela possui dez docentes que atuam no turno da manhã e sete à tarde; todos/as docentes possuem titulação de mestrado ou doutorado.

A escola tirou nota 6,6 no Índice de Desenvolvimento de Educação Básica - IDEB de 2017. Atualmente a escola atende quinze turmas, sendo oito no turno da manhã e sete no turno da tarde. Dispõe de um quadro de quarenta e três funcionários, sendo onze prestadores de serviço terceirizados e trinta e quatro funcionários do quadro permanente da escola, distribuídos conforme o quadro abaixo:

Quadro 01 – Nº de funcionários da EEBAS

Função	**Quantidade**
Diretora	01
Vice-diretora	01
Auxiliar de enfermagem	01

Cozinheiras	06
Professores (a)	16
Secretárias	02
Nutricionistas	02
Psicóloga	01
Assistente social	01
Auxiliares de serviço gerais	09
Porteiros	02
Almoxarife	01

Fonte: EEBAS (agosto, 2019)

Inicialmente, as atividades desenvolvidas no programa pautaram-se na observação participante da dinâmica da escola, na participação em reuniões, nos momentos de planejamento além de participação na indicação de materiais e atividades no planejamento da professora preceptora.

A observação participante apresenta- se como uma investigação caracterizada por interações sociais intensas entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada (BOGDAN & TAYLOR, 1975).

A observação participante me permitiu ser protagonista do fazer docente, pois possibilitou a imersão nas vivências e participação no dia a dia da escola, bem como participar da elaboração do seu projeto político pedagógico, reuniões de pais, formaturas dos educandos, enfim, da rotina não só da sala de aula, mas da escola como um todo. Sobre a observação participante Minayo (2002) diz que ela:

> se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos autores sociais em seus próprios contextos. Observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto (MINAYO, 2002, p. 59).

Como instrumento de reflexão e coleta de informações foi adotado o diário de campo. O diário de campo é uma ferramenta de registro de dados que permite sistematizar as experiências e vivências do dia a dia em sala de aula, com observações e pensamentos auxiliando nas análises dos resultados, trazendo reflexões profissionais e perspectivas do futuro como docente.

Durante o período do Programa Residência Pedagógica tivemos reuniões com

o grupo geral do Núcleo da Pedagogia. Nessas reuniões tínhamos o objetivo de socialização das atividades que estavam sendo realizadas dentro da instituição participante desse programa. Discutimos alguns textos sobre temas variados como: Escola sem Partido, Formação de professores: identidade e saberes da docência, etc.

As reuniões que ocorriam com a preceptora também contavam com socialização dos trabalhos que estavam sendo desenvolvidos, mas também eram momentos de estudos sobre a BNCC, de como desenvolver um instrumento de avaliação, bem como para apresentar os planejamentos gerais da semana. Todas as reuniões tinham como objetivo alinhar nosso trabalho com o que a escola e a sala pretendiam abordar durante o mês ou semana, pensando no melhor para o desenvolvimento de aprendizagem de cada aluno/a.

Um seminário também foi realizado com objetivo de discutir acerca de planejamento e sequência didática, dando subsídio para a elaboração dos projetos de regência a serem desenvolvidos nas salas de aula da escola campo. Nesse seminário também foram ações para educação especial e como desenvolver atividades que pudessem envolver todo o corpo educacional sem exceções.

Dois minicursos também foram realizados, com temáticas diferenciadas: um sobre a matemática na Educação Básica e o outro sobre a alfabetização e letramento. Esses momentos que tínhamos com um grupo geral era uma forma em que podíamos dividir nossas experiências, aprender com os outros grupos e preceptoras; eram momentos de planejamentos para ações maiores como os eventos da escola e socialização individual de cada trabalho desenvolvido.

As atividades desenvolvidas em outros ambientes tiveram o intuito de apresentar o programa para outros/as estudantes como o evento do ENID (Encontro de Iniciação à Docência), momento socializador do que estávamos desenvolvendo na instituição de ensino, os projetos e nossa experiência como residentes e futuros pedagogos/as.

A socialização era uma atividade da residência pedagógica. Esses momentos eram cruciais e de intensas aprendizagens, pois no cotidiano da sala de aula nos defrontamos com múltiplas situações divergentes com as quais não havia aprendido a lidar durante o curso.

A passagem de estudante para professor é marcada por inúmeras tensões, insegurança, medo, angústia. Muitos residentes ficavam “perdidos/as” e frustrados/as sem saber o que fazer diante dos problemas que envolviam os/as alunos/as. É o famoso “choque de realidade.”

Conforme Onofre e Fialho (1995), o choque com a realidade escolar é uma expressão utilizada para se referir à situação pela qual passam os professores no seu primeiro contato com a docência, quando às dificuldades vividas assumem uma dimensão assustadora, isto é, ocorre um distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana. Durante a socialização da RP esses problemas e dificuldades eram trazidos para debate e posteriormente para uma possível solução.

Nesse sentido, Monteiro (2010, p. 49). afirma que a formação profissional, enquanto dimensão da profissionalização, “é um processo tanto de especialização como de socialização”, já que não envolve apenas a aprendizagem de conceitos e capacidades, mas também a apropriação de valores e atitudes, “através do que o candidato ao exercício da profissão aprende uma postura profissional”

4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa apresenta a descrição e análise das possíveis contribuições da experiência da Residência Pedagógica para a construção da minha identidade docente, a partir de uma autorreflexão sobre esse processo.

O estudo teve uma abordagem narrativa, que se caracteriza como uma forma de compreender a experiência humana. Trata-se de um estudo de histórias vividas e contadas, pois “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.18)

As narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias dos informantes. Nessa perspectiva, Denzin (1984, p.32) ensina que "As pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem".

Refletindo sobre a RP , vemos a pesquisa narrativa como uma possibilidade de estudo interessante, pois educação e vida estão interligadas. Para Clandinin e Connelly (2011), aprendemos sobre educação pensando sobre a vida, e aprendemos sobre a vida pensando em educação, pois a vida é preenchida de fragmentos narrativos, marcados em momentos históricos de tempo e espaço.

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam, modificam-se e criam novas histórias. “As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades”. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 27).

Experiência é um fator importante para pesquisa narrativa. Dewey, citado por Clandinin e Connelly (2011), transforma o termo experiência em termo de pesquisa. Para os autores, a experiência é pessoal e social, pois tanto o pessoal como o social estão sempre presentes.

A escrita autobiográfica é uma maneira de escrever sobre o contexto de uma vida, pode ser uma história sobre um breve instante de um evento particular. A autobiografia é sempre uma representação, um recontar, uma reconstrução particular da narrativa de um determinado sujeito. Para Clandinin e Connelly “existe uma linha muito sutil entre a escrita autobiográfica utilizada como textos de campo e a escrita

utilizada como textos de pesquisa" (2011, p.144), portanto a escrita autobiografia pode ser utilizada de diferentes formas.

Diferentes textos de campo podem ser utilizados na metodologia de pesquisa narrativa, tais como escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de documento, fotografias, caixa de memórias, histórias de vida. Clandinin e Connelly (2011) demonstram preocupação em não propor um conjunto fechado de tipos de texto de campo, pois, segundo os autores, a complexidade das paisagens investigadas requer do pesquisador a criatividade para, se necessário, criar novas formas de composição de textos.

4.1. Tecendo a análise dos dados

A trajetória de vivências, as observações participantes e as intervenções realizadas durante o período de realização do PRP, proporcionaram experiências juntos aos/às alunos/as, as professoras preceptoras e os/as demais residentes, contribuindo no processo de construção da minha identidade docente.

O percurso para tecer essas experiências aconteceu por meio do diário de campo – em que foram registradas, observação participante, reuniões, e participações em eventos, finalizando com um projeto de intervenção, utilizando curtas-metragens.

Para alcançar os objetivos desse trabalho foi necessário planejar como deveriam ser realizadas as intervenções, conhecendo o campo e os sujeitos que estariam envolvidos. Para exibição dos curtas-metragens, tive que me apropriar de aprendizagens cinematográficas, bem como de aprendizagens para abordar os temas a serem trabalhados em cada um deles, pois existem elementos pertinentes que potencializam o curta-metragem, tanto no filme a ser exibido, quanto todo planejamento para sua exibição.

Assim, para apresentar os dados a serem analisados para fins desse trabalho de TCC, fiz a sistematização dos materiais colhidos durante o período da observação participante e durante a elaboração e execução do projeto de intervenção.

Minhas observações e regências nas turmas fizeram com que eu modificasse posturas, refletisse sobre mim e o outro, considerando este momento especial para a minha formação, tendo em vista que fora das experiências dos estágios supervisionados não tinha nenhuma experiência de sala de aula e da escola.

5 MINHA PARTICIPAÇÃO NA RP: uma experiência formadora de identidade docente

Quando integrante do programa da Residência Pedagógica pude participar da criação e desenvolvimento de um projeto de intervenção. O projeto, que teve como tema, “Luz, Câmera, Educação”, teve a pretensão de desenvolver a linguagem cinematográfica na escola com a exibição de curtas-metragens. Durante o desenvolvimento do projeto foram exibidos filmes nacionais com o objetivo de inserir a arte do cinema no processo de ensino-aprendizagem por meio de uma visão multidisciplinar, como um meio de aproximar o público estudantil da narrativa audiovisual, para que eles pudessem desenvolver e/ou ampliar, a partir do gosto pelo cinema, o senso crítico, estético e cultural sobre nossa localidade, nosso país e o mundo de modo geral.

Os planejamentos ocorreram logo após as observações feitas na ambientação da escola, na turma do 1º ano do ensino fundamental I. As observações ocorriam durante as aulas ministradas pela professora, possibilitando o conhecimento da turma e diagnosticando o que precisaria ser trabalhado. As orientações acerca dos planejamentos das aulas eram realizadas pela docente preceptora, que fazia os ajustes necessários às ideias apresentadas para o desenvolvimento progressivo das aulas ministradas.

Logo após as observações da ambientação escolar e das observações participantes em sala de aula, o plano ganhou vida a partir do diário de campo, que consistiu em um instrumento de coleta de dados utilizado para documentar o vivenciado. Todo o processo para a elaboração do projeto ocorreu através de reuniões quinzenais com a orientadora da RP e reuniões semanais com a preceptora. Nessas reuniões, cada residente colocava, através de suas observações em sala na escola campo, suas inquietações para a melhoria da aprendizagem dos/as alunos/as, da escola e da comunidade.

Os materiais necessários para que o projeto fosse desenvolvido com êxito foi fornecido pela escola, bem como a colaboração da professora da sala que forneceu todo o auxílio com as crianças para que pudéssemos desenvolver o projeto com eficiência.

Como já dito, uma vez por semana nós nos reuníamos com a coordenadora,

com as preceptoras e com os demais residentes para compartilharmos as vivências da semana, propor e sugerir temáticas que agregassem valor à aprendizagem. A partir de tais vivências elaboramos o projeto de intervenção de forma democrática, a partir das observações na escola, bem como na sala de aula, podendo expor as inquietações nos encontros presenciais.

Todas as dúvidas pertinentes às intervenções em sala foram sanadas mediante reuniões com a coordenadora da residência pedagógica e com a professora preceptora através de e-mail e também através do grupo de WhatsApp onde foi nos dado todo suporte para que pudéssemos elaborar o projeto da melhor forma possível.

Nesse sentido, para a realização das intervenções, tivemos que nos apropriar de algumas leituras necessárias para que a intervenção acontecesse de forma eficiente, e que alcançasse os resultados esperados, pois, existem elementos pertinentes que potencializam a intervenção, tanto na escolha do material didático, quanto na ação pedagógica.

Assim, o Projeto de Intervenção a ser desenvolvido na Escola pressupunha a intervenção na realidade vivenciada pela observação participante e visava contemplar subsídios teóricos para a discussão da problemática anunciada (o cinema na escola), bem como apontar para uma possibilidade de produção didático pedagógica a ser utilizada como uma das estratégias de implementação na escola.

Assim, a proposta contemplou a exibição de filmes do tipo curtas-metragens e objetivou proporcionar a realização de atividades educativas que contemplassem a ludicidade e acontecesse em um ambiente não formal, unindo a aprendizagem com prazer, de forma a efetivar uma construção de conhecimento e de identidade cultural, a partir de temas de interesse da escola e das crianças, como mostra o quadro abaixo:

Quadro I: plano de atividades desenvolvidas na primeira oficina (curtas-metragens)

Dudu e o lápis cor de pele	Data	09/ abril
Bullying	Data	18/ abril
Spryng	Data	21 de outubro
História de João Pessoa	Dará	21/ maio

Fonte: Projeto de intervenção (2019).

Após a exibição dos curtas, realizamos rodas de conversa com os/as alunos/as para socializar o que eles/as haviam entendido do material apresentado, elencando pontos importantes, buscando extrair lições e hipóteses para que fossem resolvidas, para socializar o aprendizado e desenvolver neles a prática da oralidade, sempre fazendo relação com o assunto da aula. Para Barbosa e Horn, a roda de conversa

pode ser utilizada como recurso pedagógico para promover a interação das crianças, reconhecendo-as “como sujeitos de direitos e ativos na construção de conhecimentos” [...] (BARBOSA; HORN, 2008, p. 33).

O cineclube acontecia dentro da sala de vídeo e às vezes na própria sala de aula. Quando tratava de um tema transversal, juntávamos as turmas na sala de vídeo; quando era um tema mais voltado para o conteúdo, o cineclube acontecia na própria sala de aula, pois as crianças se dispersavam muito rápido. Os/as alunos/as tinham liberdade de expressão e todos os relatos que faziam eram voltados para as temáticas abordadas pelo cinema ou para uma situação vivenciada nos seus cotidianos.

O cineclube acontecia toda semana, geralmente na quinta-feira, depois do intervalo. Os filmes exibidos eram selecionados com antecedência pela residente e a pela professora preceptora de acordo com o conteúdo ou temática a ser trabalhada. Um cartaz era fixado na entrada da escola com o filme que seria exibido. Assim, os alunos já iam se familiarizando com o filme, criando hipóteses e levantando questionamento entre seus pares.

O cinema é uma ferramenta importante pois, além de proporcionar entretenimento e diversão proporciona também a construção do conhecimento de forma significativa.

O primeiro curto intitulado “DUDU E O LAPIS COR DE PELE”, foi realizado no dia 09 de abril de 2019. Nessa exibição nós trabalhamos a temática racismo, mostrando aos/às alunos/as esse tipo de violência tão presente no cotidiano da sociedade brasileira e consequentemente na escola. Refletimos junto com eles/as a temática, buscando possíveis alternativas para combatê-la.

No dia da exibição do curta estavam presentes na sala de aula quinze alunos/as; todos/as que estavam na sala de aula, participaram de alguma forma da reflexão, debatendo sobre o tema com seus pares e com as professoras. Para dar início as atividades, fiz a seguinte pergunta: todos somos iguais? Eles prontamente responderam que não. Em seguida, comparei as minhas características com as da professora preceptora, mostrando para eles que nós éramos diferentes uma da outra. Então convidamos os alunos para assistir o curta. Conforme mostra nas imagens a seguir:

Figura1: alunos assistindo o curta-metragem: Dudu e o lápis cor de pele

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (abril/ 2019)

Após a exibição do filme, realizamos uma roda de conversa, para socializarmos as ideias dos/as alunos/as acerca do que viram. No debate uma criança fez o seguinte comentário: “Tia, lá na minha rua eu vi a polícia batendo num rapaz negro, ele bateu e levou ele preso”.

Percebe-se na fala do aluno que, a discriminação racial persiste no cotidiano das crianças brasileiras e se reflete nos números da desigualdade entre negros e brancos. Daí a importância de debater temas que proporcione e incentive o comportamento respeitoso e sem preconceito em relação à diversidade étnica e racial na sala de aula ou em qualquer outro lugar.

É a partir dessa interação, da vivência no cotidiano escolar, das relações com os/as outros/as professores/as, na troca de informações com os/as alunos/as, que a identidade docente vai ganhando forma, e na reflexão acerca das práticas docente, vão surgindo os saberes da experiência necessários e inerentes à atividade docente (PIMENTA, 2012).

Diante das observações, reparei que a prática do *bullying* era constante tanto na sala de aula como na escola durante o momento do intervalo. O momento que era para ser prazeroso, acabava se tornando um momento de conflitos, tristeza e isolamento, provocando falta de empatia das crianças com seus pares e consequentemente a baixa-estima dos/as alunos/as. Devido a isso, foi exibido um curta-metragem com essa temática.

Esta atividade foi desenvolvida na sala de vídeo com três turmas (uma turma

por sessão) em horário distinto. Primeiro foi com o 4º, depois o 3º e por último o 2º ano. Optou-se por fazer a exibição do curta com as turmas separadas devido ao pouco espaço. Foi feito um cartaz que ficou exposto na entrada da escola convidando os/as alunos/as para assistirem ao filme, com direito a pipoca. Após a exibição do filme foi feita uma roda de conversa para que pudéssemos discutir a questão do *buliyng* na escola. Foi um diálogo muito produtivo, muitas crianças se enxergaram no vídeo quer seja como vítima, quer seja como agressor.

Figura 2- Bate-papo com os alunos sobre bullying

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (maio/ 2019)

O fazer docente para auxiliar as crianças vítimas ou praticantes do *bullying*, foi buscar trazer atividades que procurassem fazê-las refletir sobre essa violência, usando artifícios de diálogos por meio de rodas de conversas. Uma boa técnica para combater esses efeitos foi a autorreflexão que eles fizeram sobre si mesmo.

Durante a vivência na sala de aula do primeiro ano também pudemos observar as dificuldades das crianças durante o seu processo de alfabetização. Assim, tendo em vista que algumas crianças ainda se encontravam no nível silábico da escrita (neste nível, a criança descobre a lógica da escrita, percebendo a correspondência entre a representação escrita das palavras e as propriedades sonoras das letras, mas pensa que cada letra representa é uma sílaba oral, ou seja, usa ao escrever uma letra para cada emissão sonora (cada sílaba), também realizamos atividades que visaram contribuir nesse processo de construção da leitura e da escrita das crianças.

Na mesa, foram colocadas todas as peças do jogo viradas, cada participante, na sua vez, escolhia uma peça do jogo, que por sua vez, tem uma imagem mais uma silaba da palavra, onde eles fariam a junção das mesmas e tentariam pronunciar

corretamente a palavra. O participante que não conseguisse, devolvia a peça no jogo e passaria a vez para o colega.

Figura 3- alunos montando as silabas

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (set/ 2019)

Convém fazer uma

O jogo faz parte do ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem aos seus interesses. Dewey (1952) afirma que somente no ambiente natural da criança é que ela poderá ter um desenvolvimento seguro.

5.1 Percepções acerca da constituição da minha identidade docente: autorreflexão

Este tópico tem o meu relato pessoal, enquanto acadêmica do curso de Pedagogia e ex-integrante do programa da residência pedagógica/2018 da UFPB, campus I. Em aspectos gerais, abordarei experiências que tive com relação às teorias apreendidas pelos componentes curriculares do curso e as experiências de vida, articulando com o Programa da Residência pedagógica. Tais relatos buscam apresentar o processo de construção da minha identidade docente.

O processo de construção da minha identidade docente foi marcado por várias tensões e memórias boas e ruins do tempo da minha vida escolar até os dias de hoje na universidade, das minhas relações sociais, com a troca de experiencias com os colegas de curso, tudo em estreita conexão com o contexto social vivenciado.

Para (PIMENTA, 2009), a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente

situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta às necessidades que são postas pelas sociedades, adquirindo um estatuto de legalidade. Marcelo (2009), diz que é um processo de interpretação de si mesmo, dentro de um certo contexto. Para Paulo Freire (FREIRE, 2003, p. 50) nós somos seres inacabados e não determinados. Por isso temos a possibilidade de mudar.

Levando em consideração a fala dos três autores, me identifico muito com que eles dizem, pois embora eu esteja no último período do curso de Pedagogia ainda continuo nesse processo de construção da minha identidade. Mesmo aqueles professores que já possuem um certo tempo de sala de aula ainda vivem esse processo, pois a sociedade vai impondo necessidades que antes não se tinha.

Essas narrativas de formação me fazem relembrar determinadas marcas deixadas na minha trajetória e me ajudam a constituir-me professora, pois são marcas de uma identidade em permanente construção. Por intermédio das narrativas é possível perceber que a identidade docente já começou a ter uma forma; nas narrativas, exponho minhas experiências e, por vezes, não percebo que já possuem uma marca de identidade que vem sendo tecida no decorrer de minha vida. Minha narrativa é prova desta construção identitária. Perante ao exposto, destaco a responsabilidade de ser professor/a que, direta ou indiretamente, tem influência sobre a caracterização de identidade dos/as alunos/as.

Para Peres (2014) “De algum modo, as professoras e os professores do nosso passado, se tornam responsáveis pela tessitura do trajeto de formação dos futuros profissionais, seus ex-alunos.”. Nesse sentido, Goodson (2000) pondera que é muito comum, em algumas narrativas de formação, o aparecimento de um/a professor/a preferido/a que influenciou de modo significativo o sujeito enquanto jovem aluno/a.

É a partir dessa interação, da vivência no cotidiano escolar, das relações com os outros/as professores/as, na troca de informações com os/as alunos/as, que a identidade docente vai ganhando forma, e na reflexão acerca das práticas docente, vão surgindo os saberes da experiência necessários e inerentes à atividade docente (PIMENTA, 2012).

Quero destacar aqui o papel fundamental das professoras preceptoras, em especial as que eu tive o privilégio de ficar em suas salas de aula. Com uma delas aprendi sobre afetividade; em minhas observações em sua sala o que mais me chamava atenção era o respeito que tratava seus/suas alunos/as, que tinham autonomia para perguntar, tirar dúvidas e compartilhar suas angústias e anseios com

relação ao conteúdo e até mesmo pessoais.

Segundo Freire (1996, p.141), “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”, mas é preciso tomar cuidado tanto com a falta de afeto como com afetos desordenados que podem descontrolar os verdadeiros sentimentos.

Com uma outra professor/preceptora aprendi sobre interdisciplinaridade. Ficava encantada o modo como ela fazia com tanta naturalidade e ela me dizia: “com um tempo você faz que nem percebe.”

Para Paulo Freire (1987), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

Com uma visão integrada da realidade da sala de aula, a professora buscava sempre se reinventar. Com métodos e processos verdadeiramente produtivos, as crianças amavam. Por fim, com uma terceira professora, aprendi sobre o saber plural, pois além de professora ela também era gestora da escola; além da necessidade de diversos saberes, estes devem estar articulados na formação. Assim, pode-se definir o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2008, p.36).

Essa professora fazia tudo com muita primazia. Ao iniciar as aulas ela sempre cantava para dar as boas-vindas às crianças; em seguida passava e deixava exposto na lousa a proposta de atividades que seriam desenvolvidas naquele dia. Ao final, ela sentava para ouvir deles o que acharam da aula, o que mais gostou, o que não gostou ou poderia ser melhorado. Ela sempre fazia uma reflexão junto com a turma e posteriormente, nos encontros semanais, com os/as residentes, fazendo sempre esse exercício de reflexão sobre sua prática docente.

5.2 Contribuição das regências para a construção de minha identidade docente.

A regência em sala de aula, que denominamos de intervenção pedagógica, era uma atividade da residência pedagógica exigida no último semestre do programa. As mesmas eram acompanhadas por um/a professor/a da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição

Formadora. (CAPES, 20018)

As discussões sobre teoria e prática têm sido frequentes nos encontros acadêmicos, na pesquisa e também no cotidiano. Muitos/as licenciandos/as queixam-se que os projetos desenvolvidos nas poucas regências, durante os estágios, supervisionados obrigatórios, não conseguem contemplar os resultados dos trabalhos aplicados, não conseguem uma maior aceitação por parte dos atores do processo de ensino-aprendizagem.

As regências, além de propiciarem um relevante e ímpar possibilidade da experimentação do “ser docente”, favoreceu uma maior simbiose entre os residentes e a comunidade aproximando dos pilares “teoria e prática” e “reflexão e ação”.

As regências oportunizaram uma possibilidade de *práxis* mais contundente e efusiva, fazendo com que exercêssemos o protagonismo de experiências inerentes à atividade docente, bem como as peculiaridades do âmbito educacional.

É assim que, durante as vivências no cotidiano escolar, nas relações com os/as outros/as professores/as, na troca de informações com os/as alunos/as, que a identidade docente foi ganhando forma; na reflexão acerca das práticas docentes, também foram surgindo os saberes da experiência necessários e inerentes à atividade docente (PIMENTA, 2012).

Assim, a dinâmica apresentada e vivenciada nas regências da RP foi uma das vertentes para a construção da minha identidade docente; porém, a mesma só será consolidada com o exercício diário da profissão junto ao contexto educacional o qual eu estiver inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores/as tem sido um assunto bastante discutido entre pesquisadores/as e professores/as. Tem-se posto em evidência a importância de repensar e discutir o processo de formação inicial docente que assegure não só as capacidades e competências necessárias para sua atuação, mas que também contribua para construção da identidade profissional, lembrando que atividade docente não é uma atividade meramente burocrática.

A Residência Pedagógica contribuiu de forma significativa na construção da minha identidade docente, na RP nós ficamos imersos no cotidiano da escola e da sala de aula, criando vínculos afetivos com os/as educandos/as e com a escola como um todo, permitindo-nos sermos protagonistas da construção da nossa identidade docente, pois ficamos à frente da sala de aula, vivenciando experiências inerentes ao ensino e à ação pedagógica como escolha do livro didático, reunião de pais, planejamento didático, etc.

Percebemos na prática educativa que o dia a dia do/a professor/a possui momentos bons e situações totalmente inversas, mas, que nos faz refletir profundamente a nossa missão como educador/a. Portanto, o PRP é importante para a formação docente, pois possibilita perceber que contribuir na educação de um indivíduo não é fácil, é preciso ter habilidade e dinâmica e saberes docentes. A prática docente vai muito além de apenas transmitir conhecimentos; a aprendizagem é construída mutuamente.

A inserção dentro das ações cotidianas do ambiente escolar, a observação participante e as intervenções me oportunizaram vivenciar a escola de modo orgânico, ou seja, não limitando o processo de ensino/aprendizagem à sala de aula, mas entendendo que a ação educativa pode acontecer nos diversos espaços e de modo interdisciplinar, envolvendo várias áreas do conhecimento.

A troca de experiências com as professoras preceptoras, bem como os/as demais residentes do programa me permitiu fazer uma autorreflexão que possibilitou o entendimento de como os saberes da docência vão se constituindo, reconhecendo os limites e procurando superá-los.

Esses momentos, embora receba importantes contribuições na construção da

minha identidade docente, a mesma só será consolidada com o exercício diário da profissão junto ao contexto educacional o qual eu estiver inserida. Partindo desses pressupostos, pensei na aluna que fui durante o processo de formação e na futura professora que pretendo ser, independentemente do nível de ensino com o qual irei atuar.

Portanto, ao finalizar este trabalho, percebo que alguns passos ainda precisam ser dados em torno da construção da minha identidade docente, no sentido de se apropriar dos saberes necessários à profissão. Possivelmente, quando eu já estiver me apropriado desses saberes, outras necessidades e outros saberes surgirão, posto que a prática docente é dinâmica e inserida em contextos diversos com diferentes desafios advindos.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Disponível em: http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostospelo-programa-de-residencia. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL.PORTARIA CAPES Nº 175 DE 7 DE AGOSTO DE 2018.

BOGDAN,R; TAYLOR, S (1975). Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences. New York. J. Wiley.

CIAMPA, Antonio da Costa. I**dentidade.** In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). Psicologia social: o homem em movimento (pp. 58-75), São Paulo: Brasiliense, 1984.

CLANDININ, D. Jean.CONELLY, F. Michael.Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CODO, Wanderley (org.) (1999). ***Educação: carinho e trabalho.*** Petrópolis, RJ, Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Atrib. **Sala de aula universitária e inovações: construindo saberes docentes. Educação & Linguagem**, 2009, 10.15: 227-249.

DE LA VILLE, V.; MOUNOUD, E. **Between discourse and narration: how can strategy be a practice?** In: CZARNIAWSKA, B; GAGLIARDI, P. Narratives we organize by,2003

.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, 1997.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, p. 41-61, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

.

FREITAS, D. N. T. A Avaliação da Educação Básica no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

FONTANA, Roseli, C. A**. Como nos tornamos professores?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. **As identidades docentes como fabricação da docência. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005.

Goodson, I. Towards a curriculum history. In: . (Org.). Social histories of the secondary curriculum. Londres: The Falmer, 1985. p. 47-53.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente,**2013.

Hypólito, A. L. M. (1997). Trabalho docente, classe social e relações de gênero (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: Papirus.

LÜDKE, M & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, p. 26. 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Ciências da Educação, n.8, 2009, p.7-22.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.**

PIMENTA, SELMA GARRIDO (ORG.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p 15-30.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Angela. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão.** Educação e Sociedade, São Paulo, a. 20, n. 68, p. 220-239, dez. 1999.

SPOSITO, M.P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A **aventura de formar professores.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.