



UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MODALIDADE PRESENCIAL

**Percepção dos/as residentes de pedagogia sobre o papel da RP e
dos Estágios Supervisionados para a formação docente**

ADRIANA MARCELINO DE ALMEIDA

João Pessoa - PB

2021

ADRIANA MARCELINO DE ALMEIDA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do curso de
Licenciatura Plena em Pedagogia na
modalidade presencial, do Centro de
Educação da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Ms. Cláudia Maria de
Lima

João Pessoa - PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A444p Almeida, Adriana Marcelino de.

Percepção dos(as) residentes de Pedagogia sobre o papel da RP e dos estágios supervisionados para a formação docente / Adriana Marcelino de Almeida. - João Pessoa, 2021.

58 f. : il.

Orientação: Cláudia Maria de Lima.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)
- UFPB/CE.

1. Formação prática. 2. Residência pedagógica. 3. Estágio supervisionado. I. Lima, Cláudia Maria de. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 37-051(043.2)

Adriana Marcelino de Almeida

Percepção dos/as residentes de pedagogia sobre o papel da RP e dos Estágios Supervisionados para a formação docente

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito institucional à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, na Modalidade Presencial.

Aprovada em: 15 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a Ms. Cláudia Maria de Lima
Orientadora - UFPB/CE/DEBAS

Prof^a.Dra. Nádia Jane de Sousa
Avaliadora -UFPB/CE/DHP

Prof^a.Dra. Elzanir dos Santos
Avaliadora - UFPB/CE/DME

João Pessoa-PB

2021

Dedico este trabalho fruto de uma trajetória de lutas e vitórias ao meu amado Jesus Cristo por estar sempre comigo em todos os momentos de minha vida. Por me conceber conquistas que para mim talvez fossem impossíveis, mas com sua graça e bênção tornaram-se possíveis. Pois, a busca pelo conhecimento é como uma "luz no fim do túnel". É esperança de saída da ignorância. É "ascensão social" para os injustiçados e desprovidos financeiramente. E para quem o encontra, é a certeza de libertação e grandes realizações. Assim, DEDICO!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao meu Bom Deus, por me conceber a graça da vida e por estar presente em todos os momentos de minha existência.

Aos meus pais Maria Cristina e Antônio Marcelino, por me trazerem ao mundo.

À Helena e sua mãe dona Severina, pessoas maravilhosas.

À minha grande incentivadora Gercíria Rebouças, seu esposo Salim e sua filha Jamile, por todo apoio e incentivo para que eu fizesse uma formação superior.

À Elisa Toledo, por também me incentivar a fazer uma Universidade.

Ao pai da minha filha Bruno José, pelo companheirismo e apoio de sempre.

À minha filha Cecília Marie, por ser motivo de inspiração e forças para mim neste momento.

À minha sobrinha Camila por todo apoio de sempre.

À Valdilene Cruz, primeira diretora do Crei Márcia Suênia, que acolheu minha filha naquele espaço para que eu pudesse estudar e as professoras e demais profissionais.

Aos professores(as) e os(as) colegas de curso e turmas pelos conhecimentos que compartilhamos.

Às coordenadoras, preceptoras e aos colegas de residência pedagógica pelas belas trocas de vivências e experiências durante o programa, e também aos residentes que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, a minha gratidão.

À Universidade Federal da Paraíba, essa instituição que tanto amo e respeito, pela oportunidade de construção de conhecimentos durante minha formação docente.

Às minhas coordenadoras da RP, Nádia Jane e Elzanir dos Santos, pessoas maravilhosas que tive o privilégio de tê-las como professoras e hoje avaliadoras, gratidão por terem aceito fazer parte de minha banca.

À minha preceptora da RP e hoje orientadora Cláudia Lima, a qual tenho também o privilégio de tê-la como professora de minha filha, uma pessoa iluminada, um anjo de Deus que tive a graça de encontrar, que muito têm me ajudado a concluir esta primeira etapa de minha vida acadêmica. Sou imensamente grata por ela ter aceitado embarcar comigo neste trabalho, por não largar minha mão em momento algum. Pelas palavras de motivação e encorajamento. Minha eterna gratidão por tudo e toda ajuda que tenho recebido em todos os momentos.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a percepção de estudantes de Pedagogia acerca do papel da Residência Pedagógica e dos Estágios Supervisionados para a sua formação teórico-prática, e como objetivo específico Perceber de que modo a residência pedagógica potencializou as práticas de estágio no curso. Para a elucidação dos objetivos, nos guiamos pelas seguintes questões: Que percepções os residentes de pedagogia têm sobre a formação teórico-prática do curso? De que maneira os/as discentes/residentes de pedagogia percebem os desdobramentos das experiências da residência como potencializadora para os estágios? Com isso, busca-se gerar uma amostragem que sinalize ou não a ressignificação dessa experiência ao que fomenta o programa. Como referenciais teóricos, nos cercamos de autores como: (PIMENTA, 1999; 1997; 2019); (LIMA, 2016); (FELÍCIO, 2008); (FLORES, 2010); (BRASIL, 2015, 2019), dentre outros, além dos documentos oficiais que tratam da formação de professores. A pesquisa de campo, de cunho qualitativo, envolveu duas etapas, a primeira de exploração dos documentos e referenciais e a segunda de coleta e análise dos dados referentes às respostas dos estudantes sobre a formação teórico-prática no curso. Para a mesma, aplicou-se um questionário semiestruturado, via plataforma Google Forms com questões abertas e fechadas, no “intuito de levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em estudo” (SEVERINO, 2007, p.109). Como resultados prévios, podemos anunciar que a residência pedagógica e os estágios supervisionados obrigatórios, assumem de fato um papel fundamental na formação teórico-prática do curso de pedagogia da UFPB, no entanto, pelo tempo em que ocorrem tornam as experiências formativas diferenciadas. Já as experiências práticas vivenciadas durante a RP foram mais significativas, contribuíram para potencializar a formação docente inicial dos residentes.

Palavras-chave: Formação prática. Residência Pedagógica. Estágios Supervisionados.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the perception of pedagogy students about the role of pedagogical residency and supervised internships for their theoretical-practical training, and as a specific objective to understand how the pedagogical residency enhanced the practices of internship in the course. To elucidate the objectives, we are guided by the following questions: What perceptions do the residents of pedagogy have about the theoretical-practical formation of the course? How do students/residents of pedagogy perceive the consequences of the experiences of residency as a potentiator for internships? Thus, it seeks to generate a sample that signals or not the resignification of this experience to what fosters the program. As theoretical references, we surround ourselves with authors such as: (PIMENTA, 1999; 1997; 2019); (LIMA, 2016); (FELÍCIO, 2008); (FLORES, 2010); (BRASIL, 2015, 2019), among others, in addition to official documents dealing with teacher training. The qualitative field research involved two stages, the first of exploration of documents and references and the second of collection and analysis of data related to students' responses about theoretical-practical training in the course. For it, a semi-structured questionnaire was applied, via the Google Forms platform with open and closed questions, in order to "collect written information on the part of the subjects surveyed, in order to know their opinion on the subject under study" (SEVERINO, 2007, p.109). As previous results, we can announce that the pedagogical residency and the mandatory supervised internships, in fact, assume a fundamental role in the theoretical-practical formation of the pedagogy course of ufpb, however, by the time in which they occur make the formative experiences differentiated. On the other hand, the practical experiences experienced during the PR were more significant, contributing to enhancing the initial teacher education of the residents.

keyword: Formation practice. Pedagogical Residence. Supervised Internships.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: O que dizem os residentes sobre a experiência prática vivenciada no curso?.....32

Quadro 2: Perspectivas dos residentes sobre suas vivências práticas no curso.....35

Quadro 3: Os estágios supervisionados e a residência pedagógica.....39

Quadro 4: A residência pedagógica na formação inicial dos residentes.....43

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1. Formação Inicial Docente: perspectivas práticas	15
2.2.1 Os Estágios Supervisionados Obrigatórios: algumas reflexões	19
2.2.2 A Residência Pedagógica no curso de Pedagogia	21
3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	25
3.1 Classificação da pesquisa	25
3.2 Descrição das etapas metodológicas	26
3.3 A escolha dos sujeitos da pesquisa	28
4. DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA	30
4.1. Conhecendo os sujeitos envolvidos neste estudo	30
4.2. Percepções dos residentes sobre a experiência prática no curso de Pedagogia da UFPB	31
4.3 A residência pedagógica e suas contribuições à formação prática dos residentes	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
6. REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE	55

1 INTRODUÇÃO

O momento de imersão do(a) docente em formação no contexto escolar é sempre muito desafiador e permeado de muitas expectativas, principalmente para aqueles/as que ainda desconhecem as realidades do cotidiano escolar. Para quem escolhe a docência como profissão, terá que em algum momento de sua formação, passar pela experiência prática-formativa, podendo ser satisfatória ou não, a depender das circunstâncias que envolvem os ambientes escolares e sujeitos imbricados na experiência.

Em geral, nos cursos de licenciatura, essa imersão ocorre a partir do 4º período nos cursos diurnos e 5º período nos cursos noturnos, e se dá, em sua grande maioria, através dos estágios supervisionados obrigatórios, que proporcionam uma aproximação à docência e possibilitam a articulação de conhecimentos acadêmicos com as práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Com isso oportuniza que os(as) licenciandos(as) conheçam, analisem e reflitam sobre as práticas de ensino, além do contato direto com alunos/as, professores/as e gestores escolares em ambientes institucionais.

Contudo cabe ressaltar que os estágios supervisionados obrigatórios não são as únicas experiências práticas formativas dos cursos de Licenciatura, existem outras possibilidades e meios, a exemplo dos Estágios não obrigatórios, dos Projetos de Extensão, de Monitoria, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, Programa Residência Pedagógica - PRP, dentre outros.

Essas experiências embora ampliem a prática formativa, possibilitam intensificar conhecimentos que envolvem a docência em uma ação orientada pela perspectiva reflexiva e mobilizadora de conhecimentos teóricos-práticos, não são acessíveis a todos, pois são regidos por editais com números reduzidos de vagas e que exigem critérios básicos, assim, para participar dessas experiências, os/as docentes em formação passam por um processo seletivo que inviabilizam a participação de todos/as.

No curso de Pedagogia da UFPB, os componentes curriculares obrigatórios voltados para a formação prática em sala de aula, são:

Estágio Supervisionado I (Gestão Educacional); Organização e Prática da Educação infantil; Organização e Prática do Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado II (Magistérios da Educação Infantil); Estágio Supervisionado III (Magistério do Ensino Fundamental); Estágio Supervisionado IV (Magistério do Ensino Fundamental); Estágio Supervisionado V (Área de aprofundamento – Educação Especial ou Educação de Jovens e Adultos)(CONSEPE, 2006).

Além dessas experiências práticas-formativas existem os estágios não obrigatórios, as atividades de residência pedagógica, monitoria, Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica - PIVIC, Programa de Licenciatura - PROLICEN, Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ), dentre outros que consistem na formação complementar do curso. Essas formações são norteadas por conhecimentos teóricos-práticos, efetivados por meio do diálogo, da reflexão e intervenção em uma dada realidade observada por intermédio de uma prática contextualizada em aulas, desse modo teoria e prática estão continuamente em relação mútua.

Embora a inter-relação teoria-prática seja um dos principais eixos orientadores da formação, as críticas em torno dessas experiências são intensas, seja pelo tempo em que elas ocorrem, seja pelas condições em que são desenvolvidas, ou pelos descompassos existentes entre a educação básica e a educação superior, ou até mesmo pela sua organização curricular. Dessa forma tornam a experiência prática-formativa pontual e fragmentada, tornando-se ineficientes em relação à complexidade da formação.

Para um melhor aproveitamento da relação existente no campo teórico-prático cabe aos cursos de licenciatura possibilitar através dos estágios supervisionados obrigatórios, aos futuros professores, a apropriação da compreensão dessa complexidade, através da imersão e preparação profissional, que em muitos casos fica a desejar por diversos fatores.

O Programa Residência Pedagógica busca dentre outros objetivos, “induzir a reformulação dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (CAPES, 2018, p.1). O programa é articulado a Política Nacional de Formação de Professores, que busca possibilitar aos cursos reverem seus currículos e reelaborarem práticas de

estágios a partir de uma formação mais duradoura, visando proporcionar durante 18 (dezoito) meses uma imersão sistemática que seguem três etapas: observação-participante, estudos-planejamento e regência.

Diante desse contexto e considerando o tempo prolongado em que ocorrem a experiência-formativa da residência e a forma como são organizadas suas etapas, buscamos, nessa pesquisa, analisar a percepção de estudantes de Pedagogia acerca do papel da Residência Pedagógica e dos Estágios Supervisionados para a sua formação teórico-prática, e como objetivo específico perceber de que modo a residência pedagógica potencializou as práticas de estágio no curso.

Para a elucidação dos objetivos, nos guiamos pelas seguintes questões: Que percepções os residentes de pedagogia têm sobre a formação teórico-prática do curso? De que maneira os/as discentes/residentes de pedagogia percebem os desdobramentos das experiências da residência como potencializadora para os estágios? Com isso, busca-se gerar uma amostragem que sinalize ou não a ressignificação dessa experiência ao que fomenta o programa

O interesse em realizar esta pesquisa parte de inquietações que surgiram ao longo de minha participação na residência pedagógica, com experiências exitosas, que antes de vivenciar a residência muito me angustiava o fato de concluir o curso sem uma vivência prática mais significativa, mesmo já tendo realizado a maioria dos estágios supervisionados obrigatórios. Ou seja, me frustrava pensar que poderia terminar a primeira graduação sem ter tido a oportunidade de participar, mais ativamente, do cotidiano escolar em sala de aula e ter uma experiência na docência, de forma mais alargada.

Entendendo que a residência e os estágios promovem a imersão direta do licenciando na realidade a qual irá atuar, verificamos que há aproximações e divergências no processo prático formativo entre estas duas experiências de inserção na escola. Nesse sentido, buscamos não sobrepor uma experiência a outra, mas captar a percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre a formação prática no curso.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir de critérios prévios, tais como, ter concluído o curso de pedagogia e ter vivenciado as experiências de estágios obrigatório e residência pedagógica, nesse sentido, ter vivenciado as

duas experiências práticas no curso de pedagogia. Tendo em vista a qualificação das análises, realizamos um recorte investigativo em que evidenciamos as experiências vivenciadas por residentes no ensino fundamental I (anos iniciais) na Escola de Educação Básica da UFPB nos anos de 2018 e 2019.

Para embasar nossa pesquisa nos cercamos de autores que discutem a formação docente e as experiências práticas na formação, como: (PIMENTA, 1999; 1997; 2019; LIMA, 2016; FELÍCIO, 2008; FLORES, 2010), dentre outros, além dos documentos oficiais que tratam da formação de professores.

A pesquisa de campo de cunho qualitativo, envolveu duas etapas: a primeira de exploração dos documentos e referenciais e a segunda de coleta e análise dos dados. Para a mesma, aplicou-se um questionário semiestruturado, via plataforma Google Forms com questões abertas e fechadas, com o “intuito de levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em estudo” (SEVERINO, 2007, p.109).

Deste modo, a pesquisa está estruturada em três capítulos, além da introdução e considerações finais. No primeiro capítulo refletimos sobre a formação inicial docente, evidenciando as experiências práticas formativas dos estágios supervisionados e residência pedagógica, a partir do diálogo com autores que discutem as temáticas. No segundo capítulo evidenciamos o percurso metodológico da pesquisa como a classificação das etapas metodológicas, escolha dos sujeitos e por fim, apresentamos as análises dos dados.

Do ponto de vista acadêmico e social, busca-se contribuir com discussões curriculares no âmbito do curso presencial de pedagogia da UFPB e suscitar reflexões sobre a formação prática de pedagogos/as, provocando novas possibilidades investigativas a partir dos dados apresentados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste primeiro capítulo, refletimos sobre a formação inicial docente evidenciando as experiências práticas formativas dos estágios supervisionados obrigatórios e da residência pedagógica, a partir do diálogo com autores que discutem as temáticas e de documentos oficiais e normativos.

2.1. A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: perspectivas práticas, segundo a legislação

Na contemporaneidade, a formação inicial docente tem sido objeto de inúmeras pesquisas e campo de embates sócio-políticos muito acirrados. Em grande parte, essas disputas decorrem das últimas políticas de formação instauradas no país. Sobretudo a partir da Resolução nº 02/2015, enquanto deliberações estabelecidas no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aponta a necessidade de fortalecimento das políticas de formação e valorização docente. Em contrapartida a Resolução CNE/CP nº 02/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a formação Inicial de professores da Educação Básica - (BNC formação), volta-se para o enxugamento do currículo formativo tendo como referência a BNCC - Educação Básica.

A oferta da formação inicial e continuada aos "profissionais do magistério" de acordo com a Resolução nº 02/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação docente inicial e continuada, ressalta o dever das instituições formadoras articuladas às redes de ensino de maneira colaborativa, de modo que atenda às particularidades das diversas "etapas e modalidades da educação básica," buscando sempre refletir sobre as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL, 2015). Logo, a formação inicial docente,

destina-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica [...] a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político - pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagens e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p.3).

Isso significa que ao término da formação inicial, o licenciado está habilitado para atuar de maneira polivalente na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, educação especial, educação, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância.

Ainda de acordo com a resolução supracitada, "a formação inicial docente para a educação básica", configura-se como "processo dinâmico complexo", que busca a ascensão social e valorização profissional através da educação. Para tal, se faz necessário que aconteça de maneira colaborativa e articulada entre os "entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) em seus respectivos sistemas educacionais e redes de ensino (públicas, privadas e credenciadas) e Instituições Formadoras (BRASIL, 2015, p.4). Todavia, é importante o reconhecimento dos profissionais do magistério como "agentes formativos de cultura" e as "instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos mesmos" (BRASIL, 2015, p. 4 e 5). De modo que favoreça o docente em formação inicial, articular "teoria e prática (conhecimentos científicos e didáticos), contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 2015, p.4).

Sabe-se o quanto é necessário para o futuro profissional do Magistério que atuará na educação básica ter experiências solidificadas na sua formação inicial, para além dos fundamentos teóricos ter experiências práticas amplas. Do contrário, enfrentará dificuldades quando estiver em sala de aula, as quais abrangem o domínio de conhecimentos e saberes docentes, domínio da turma, dos conteúdos bem como da técnica de planejar, mediar e avaliar os saberes discentes, sendo portanto, tarefas imprescindíveis aos docentes em formação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, são fundamentos da formação:

- I - A sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre teoria e as práticas pedagógicas, e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições

de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 1996).

Logo, os fundamentos evidenciam a solidificação de conhecimentos sócio-científicos na inter-relação teoria e prática.

Quanto à atividade teórica, esta possibilita “de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação” (PIMENTA, 1995, p.6), nesta perspectiva, teoria e prática estão imbricadas e são parte de um mesmo processo.

Em se tratando da docência, o artigo 2º, inciso 1º da Resolução nº02/2015, compreende-se a ação educativa e os processos pedagógicos intencionais e metódicos, como

conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes a sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

Todas essas dimensões do exercício da docência contribuem significativamente na ampliação da visão acerca da atuação dos profissionais do magistério, que conforme a Resolução nº02/2015

exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015, p.4).

A educação envolve todo um "processo formativo", do qual parte e desenvolve-se no meio em que os sujeitos estão inseridos, por intermédio das relações em que os mesmos estabelecem consigo e com os outros, através de trocas de saberes, adquiridos no seio familiar e em sociedade da qual se faz parte. A respeito do conceito de educação a Resolução nº 02/2015 em seu inciso 1º do artigo 3º, afirma:

Entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura (BRASIL, 2015, p.4).

De acordo com as orientações gerais expostas, a formação prática no curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal da Paraíba - Campus I, não se restringe apenas aos estágios supervisionados obrigatórios e não obrigatórios, incluem também, os programas de iniciação à docência como: Monitoria, PIBID, PROLICEN e Residência Pedagógica, sendo esta última, uma "atividade de complementação da formação docente", assim como os demais programas desenvolvidos muita das vezes numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo.

Implementados pela Capes para atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação, não é Prática de Componente Curricular (PCC), todavia sua articulação com esse componente é essencial para formação do licenciando (CAPES, 2018, p1).

Vejamos a seguir duas experiências práticas formativas do curso de pedagogia da UFPB e que são objetos deste estudo.

2.1.1. Os estágios supervisionados obrigatórios: algumas reflexões

A hora de adentrar no contexto escolar para os docentes em formação inicial é sempre desafiador e permeado de muitas expectativas, visto que, esse é o momento em que o licenciando(a) se depara com a realidade educacional da escola evidenciada é problematizada nos cursos de formação de professores.

É conhecendo e vivenciando o cotidiano escolar que as atividades críticas-reflexivas das práticas pedagógicas e organizativas da ação docente se materializam enquanto problemáticas existenciais, tendo impactos diretamente no fazer pedagógico e na aprendizagem em sala de aula. É na vivência do cotidiano escolar, nas relações com os outros professores e profissionais educacionais e na troca de informações que o licenciando(a) vai se constituindo docente. Para Flores (2020, p.3)

A transição de aluno a professor encontra-se marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e, por vezes, conflituais, com implicações ao nível (trans)formação da identidade profissional (FLORES, 2010, p. 3).

Flores (2010, p.4) ainda acrescenta que,

o contacto prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afetará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes (FLORES, 2010, p. 4).

Dessa forma, entende-se que as experiências construídas na formação teórico-prática não apenas são necessárias, mas fundamentais e influenciadoras na formação da identidade docente.

Em meio a seara de práticas-formativas, as atividades do estágio supervisionado e da residência demarcam lugares fundamentais no processo formativo. O primeiro enquanto atividade obrigatória e a segunda enquanto complemento da formação teórica-prática, que embora disponível a todos, é regida por editais que possuem critérios limitadores de acesso de modo que, existirão desclassificados o que reforça essa visão limitadora de público que participem da atividade formativa.

No que diz respeito ao estágio, a "qualidade das orientações, aliada à inexistência de um clima de apoio e de trabalho em equipe na escola, emergem como factores determinantes na avaliação deste importante contexto formativo" (FLORES, 2010, p. 3), dada a sua relevância e necessidade formativa objeto de reflexões e críticas.

Nos cursos de licenciaturas, o estágio supervisionado obrigatório, componente curricular teórico-prático possibilita aos docentes em formação inicial, vivenciar contextos da vida profissional e é "realizado ao longo do curso" (BRASIL, 2018, p.3). Para Pimenta (1996, p. 6) "o estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mais como uma atividade", que de modo específico, de acordo com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 que dispõe sobre os estágios, visa situar o educando na vida profissional,

por meio de situações concretas em favorecimento curricular, objetivando o desenvolvimento da cidadania ética profissional (BRASIL, 2008).

Sobre os estágios, a Lei supracitada define como “ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o ambiente de trabalho produtivo do educando” (BRASIL, 2008).

Ainda sobre os estágios, a Resolução nº 16/2015 que aprova o Regulamento dos cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba sinaliza que o estágio supervisionado obrigatório, está ancorado na “tríade ensino, pesquisa e extensão” por aproximar o educando ao seu futuro campo de atuação, proporcionando o aprendizado “social, profissional e cultural”. Sua organização se dá em duas etapas: observação e interlocução com a realidade profissional; iniciação e intervenção para o exercício profissional. No caso do curso de Pedagogia da UFPB, Campus I, os estágios ocorrem a partir do quarto período nos cursos diurnos e quinto período nos noturnos, em escolas com convênio com a Instituição de ensino superior.

A formação prática no estágio supervisionado obrigatório em Pedagogia, com foco no princípio “da relação entre” teóricos e práticos, define-se segundo a Resolução nº 16/2015, como “conjunto de atividades curriculares teóricas e práticas que tem como objeto de trabalho os elementos comuns presentes nas práticas profissionais dos docentes da Educação Básica” (BRASIL, 2015,p.21).

Em relação ao acompanhamento dos estágios, se dá através de um professor orientador da Instituição de ensino superior, responsável pelo componente curricular, que será o intermediador no processo de imersão dos educandos, instruindo-os para o desenvolvimento das etapas que o antecedem. Também o estagiário deverá contar com o apoio de um profissional do campo de atuação, que pode ser um profissional da escola, a exemplo, o coordenador (a) ou a professora da sala de aula, que se encarregue de supervisionar as atividades a serem desenvolvidas pelo/a estagiário/a.

2.1.2 A residência pedagógica no curso de pedagogia

O Programa Residência Pedagógica surge em 2018, enquanto ação do Governo Federal para aprimorar, segundo o Edital 06/2018 da Capes, a formação

inicial docente. No início bastante criticado pelas principais entidades educacionais do país que defendem a formação inicial e continuada em uma perspectiva permanente e com sólida formação teórico-prática, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE e da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. Críticas essas, muito mais calcadas pela total integração do Programa a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, que sofreu muitos julgamentos e embates em seu processo de elaboração e aprovação.

Cabe ressaltar que o PRP toma como amostra para o planejamento de suas ações o Modelo de Residência Pedagógica/Docente realizado pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP que tinha uma proposta diferenciada de estágio no curso de pedagogia, sendo que incorpora outros objetivos como a reformulação dos estágios, por exemplo, o que também gera algumas inquietações pela comunidades científicas.

Articulada a Política Nacional de Formação, através do Decreto nº 8752 de 2015 e regido pelo Edital 06/2018 da Capes o PRP constitui-se como um programa que visa a articulação entre teoria e prática no processo de formação e que funda-se no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnico específicos. Com isso, pontua com clareza seus objetivos e ações para potencializar a formação inicial docente e contribuir com adaptações curriculares e pedagógicas nos cursos de Licenciatura e, ao mesmo tempo, fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre Instituições de Ensino Superior e escolas de Educação Básica (CAPES, 2018).

De acordo com o Edital 06/2018, são objetivos da Residência Pedagógica:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. 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.
IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018)

Diante o exposto, fica evidente que o PRP busca não apenas o fortalecimento da formação teórico-prática no âmbito dos cursos de licenciaturas e uma maior articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, mais também, induzir a reformulação dos estágios supervisionados com bases nas experiências construídas na residência e suscitar adequações curriculares e propostas pedagógicas nos cursos de formação inicial com base na BNCC. É sobre esses dois últimos pontos que se assenta a grande crítica ao programa.

Considerando que o Programa fomenta a reformulação dos estágios buscamos compreender em que medida os/as discentes/residentes de pedagogia percebem os desdobramentos das experiências da residência na ressignificação dos estágios, gerando assim uma amostragem que sinalizem ou não a potencialidade dessa experiência ao que fomenta o programa.

Sendo assim, o Programa Residência Pedagógica surge no âmbito dos cursos de licenciaturas (formação docente) como um articulador responsável em promover incentivos através de Instituições de Ensino Superior. Com projetos inovadores que façam articulação entre teoria e prática, por meio de atividades em sala de aula desenvolvidas pelos docentes em formação inicial, uma imersão maior do que a proporcionada pelo estágio supervisionado, com uma carga-horária de 440h contínua, enquanto que o componente Curricular obrigatório Estágio Supervisionado são 300h, sendo essa carga-horária fragmentada.

O Programa visa induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado, por meio da imersão planejada do licenciando, a partir da segunda metade do curso, numa escola de educação básica. Essa imersão deve contemplar entre outras ações, a observação-participante em sala de aula para em um segundo momento ser realizada a intervenção pedagógica através da regência.

Neste processo, a etapa da observação participante, contribui na ressignificação da prática formativa, sobretudo com os constantes diálogos e problematizações construídas entre residentes e preceptores. Possibilitando a ampliação da percepção dos docentes em formação inicial de modo significativo em sua prática pedagógica, pois os mesmos têm a oportunidade de refletir e se perceberem em seu processo de formação, e também de futuros agentes de transformação cidadã e de identidades. Já na segunda etapa, os residentes necessitam elaborar um plano de intervenção a partir do mapeamento das dificuldades enfrentadas pelas instituições de educação básica e/ou sala de aula, tendo em vista a produção de bons resultados escolares pelos alunos.

No curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, a residência pedagógica foi organizada em três núcleos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I - Ciclo de Alfabetização e Ensino Fundamental I, 4º e 5º anos, sendo cada núcleo de trabalho acompanhado por 01 (uma) preceptora e 02 (duas) orientadoras da Instituição de Ensino Superior. Em sua primeira edição, o programa possibilitou a 24 (vinte e quatro) estudantes de pedagogia ampliar suas experiências formativas.

3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Detalhamos neste capítulo os aspectos metodológicos da pesquisa evidenciando os caminhos percorridos e procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados, esclarecendo os motivos pelos quais realizamos determinadas escolhas.

3.1 Classificação da pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de campo exploratória, que segundo Gil (2008, p.27), tem por finalidade "proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato, na formulação de problemas mais precisos e hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores". Partimos do princípio de que embora a formação prática nos cursos de pedagogia tenha sido objeto de estudos e investigação por vários pesquisadores, essa experiência atrelada à residência pedagógica é muito recente, já que o programa

foi instituído em 2018. Logo, a formação prática decorrente das vivências nesse Programa foram pouco exploradas, podendo servir, portanto de horizonte para novas pesquisas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que se “considera que há uma relação entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (KAUARK, 2010, p.26). Sobre essa abordagem, Minayo e Sanches (1993) apud Silva (2010, p.6), acrescenta que esse tipo de pesquisa aprofunda a complexidade de fenômenos, fatos e processos, lançando proposições para o desenvolvimento de pesquisas futuras”.

Desse modo, buscou-se a partir dos dados captar o conteúdo das informações para maior entendimento do objeto pesquisado, qual seja, o significado que esses sujeitos atribuem à experiência prática vivenciadas na residência pedagógica e os desdobramentos dessa experiência na ressignificação dos estágios obrigatórios e conseqüentemente da formação prática do curso.

3.2 Descrição das etapas metodológicas

O desenvolvimento desta pesquisa seguiu 02 (duas) etapas gerais que foram de fundamental importância para se cumprir com o que foi objetificado na mesma.

Na primeira etapa, apresentamos uma breve revisão documental e bibliográfica em torno do objeto de análise, em que discutimos alguns pressupostos necessários ao suporte analítico dos dados da pesquisa. Nesta fase, selecionamos fontes primárias e secundárias como: documentos oficiais, artigos científicos, livros, dentre outros, bem como, realizou-se estudos aprofundados dos materiais selecionados pontuando conceitos e fundamentos.

Neste percurso, a pesquisa bibliográfica e documental serviu "para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos" (LIMA e MIOTO, 2007,p. 44). Ainda de acordo com Lima e Mioto, esse procedimento metodológico configura-se como “importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar,

especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (p.44). Ainda a esse respeito, Marconi e Lakatos (2003) apud Silva (2019, p. 33) pontuam que investiga-se empiricamente em busca de formular “questões ou um problema” para situar o pesquisador com o campo de investigação, reiterando- o sobre o “fato ou fenômeno”.

Já na segunda etapa, denominada de coleta e análise dos dados, elaboramos um questionário estruturado na Plataforma *Google Forms*, com questões abertas e fechadas, aplicado com seis (6) sujeitos que participaram respectivamente das duas experiências práticas formativas no curso de Pedagogia da UFPB, o estágio supervisionado obrigatório e o Programa Residência Pedagógica, tendo concluído ou não o curso, com o “intuito de levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados e conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em estudos” (SEVERINO, 2007, p. 109). Com isso, buscou-se interrogar sobre os significados atribuídos à questão problematizadora da pesquisa, que após análise qualitativa, procurou-se obter conclusões mais precisas sobre os dados coletados (GIL, 2008).

De acordo com esse autor, esses dois tipos de questões, abertas ou fechadas tem suas vantagens e desvantagens, como todo e qualquer instrumento de coleta de dados. A depender de como estão estruturadas e se as mesmas trazem uma linguagem objetiva e clara, de fácil compreensão, do contrário, corre-se o risco de não conseguir as informações que se busca nas respostas dos sujeitos envolvidos no estudo. Nesse sentido, esse tipo de instrumento possibilita uma maior liberdade aos sujeitos em dar as respostas, porém podem limitar, visto que nem sempre as respostas oferecidas são relevantes para a análise do objeto. A vantagem das questões abertas é justamente não limitar o respondente em sua resposta, já as "questões fechadas conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas, mas, envolvem o risco de não incluírem todas as alternativas relevantes" (GIL, 2008, p.123).

Ainda sobre o questionário, Gil (2008, p.121) destaca que essa técnica de investigação composta por questões visa captar “informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas,

aspirações, comportamentos presentes ou passados”. Neste sentido, a pesquisa buscou identificar quais as percepções dos sujeitos envolvidos sobre a sua formação prática no curso de pedagogia e buscar captar os significados atribuídos por esses sujeitos à residência pedagogia e aos estágios supervisionados.

A opção por este instrumento de coleta de dados, se deu devido ao contexto em que desenvolveu-se esta pesquisa, visto que desde março de 2019, o Brasil encontra-se em pandemia, causada pela Covid-19, fato que fez com que a Organização Mundial da Saúde (OMS), apontasse a necessidade de isolamento social, o que fez com que as escolas iniciar uma nova forma de trabalho remoto.

Diante deste fato, a aplicação do questionário se deu através dos meios digitais, via aplicativo de WhatsApp e plataforma google forms. Inicialmente, fez-se o contato individualmente com cada participante, enviando-lhes uma mensagem de texto pelo Whatsapp, perguntando se eles teriam interesse em participar da pesquisa e responder a um questionário. Na medida em iam mostrando interesse em participar, eram enviados o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento-TCLE, explicando um pouco do que se tratava a pesquisa e solicitando que os mesmos, caso aceitassem participar, deveriam encaminhar uma mensagem para o contato de Whatsapp da pesquisadora, declarando o aceite. Assim que houve a confirmação foi enviado o link do questionário, criado no *Google Forms* para ser respondido pelos mesmos.

Foram realizadas 12 (doze) comunicações pelo whatsapp destas, 11 (onze) sujeitos aceitaram participar e apenas 01 (um) não deu retorno a comunicação. No entanto, só 06 (seis) responderam ao questionário, mesmo após várias tentativas de comunicação, isso evidencia a dificuldade de realização da pesquisa empírica nesse contexto de isolamento social.

Diante desse cenário, sentimos necessidade de fazer um novo recorte, com isso, redefinimos um novo corpus analítico. Considerando que os participantes que responderam ao questionário tinham concluído o curso e atuado na residência no Ensino Fundamental I, sendo 03 (três) sujeitos do ciclo de alfabetização/letramento anos iniciais (1º, 2º e 3º ano) e 03 (três) nos anos finais

ensino fundamental I (4º e 5º ano), conseguimos trabalhar com uma amostragem significativa.

Para análises dos dados empíricos, inicialmente os organizamos em quadros a partir de questões abertas e fechadas em torno do objeto de análise e extraímos o significado atribuído por cada indivíduo a respeito de cada questão mobilizada. Em seguida buscamos pontuar aproximações e distanciamentos entre as concepções dos sujeitos e por fim, analisar as respostas a partir dos referenciais estudados.

3.3 A escolha dos sujeitos da pesquisa

A escolha pelos sujeitos se deu a partir de critérios previamente definidos e que foram se modificando no percurso da pesquisa devido a dificuldade de coleta dos dados, mas que levou em consideração a vivência prática do curso. Dessa forma, optou-se por realizar a pesquisa com sujeitos que tivessem passado pela experiência da residência pedagógica e que tivessem concluído o curso de pedagogia, nos anos de 2019 e 2020. Esse critério de escolha se deu, devido a necessidade de delimitação do corpus analítico, caracterizando uma amostragem da experiência prática formativa.

Seguindo o que determina a ética que deve ter um trabalho de cunho científico, neste estudo, os sujeitos são identificados pelas seguintes iniciais: R1, R2, R3, R4, R5, R6, a letra R corresponde ao nome "residente" e a numeração diz respeito à ordem em que foram respondidos os questionários. O uso de quadros adotados neste trabalho é uma estratégia de sistematização de análise dos dados, tem por finalidade facilitar a leitura dos dados, por parte da pesquisadora e do leitor em geral

4. DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA

Este capítulo se debruça sobre as informações obtidas nos questionários. A princípio, apresentamos e descrevemos os sujeitos da pesquisa a partir dos dados disponibilizados nos questionários e, por fim, realizamos uma análise das

questões buscando captar o conteúdo das informações e dialogar com os mesmos com base nos referenciais teóricos estudados.

4.1. Conhecendo os sujeitos envolvidos neste estudo

De modo geral, a pesquisa contou com a participação de 06 (seis) sujeitos, sendo 04 (quatro) do sexo feminino e 02 (dois) do sexo masculino com idades variadas entre 24 (vinte e quatro) a 50 (cinquenta) anos de idade. Todos têm o curso de Pedagogia como primeira formação superior, concluído entre os anos de 2019 e 2020.

Em resposta à questão sobre atuação e tempo de experiência em sala de aula, 04 (quatro) sujeitos responderam que têm experiência em sala de aula; 02 (dois) com experiência nos anos iniciais do ensino fundamental e com tempo de atuação que variam entre 01 (um) e 03 (três anos) e 02 (dois) sujeitos atuaram nos anos finais (4^o e 5^o anos), com mesmo tempo de atuação; os outros 02 (dois) sujeitos responderam que "não" possuem experiência.

A respeito da cor/etnia dos sujeitos, 02 (dois) se reconhecem de cor/etnia preta, 01 (um) de cor/etnia branca e 03 (três) escolheram outras opções, mas, não especificaram sua cor/etnia, e 01(um) preferiu não se autodeclarar. Vejamos especificamente quem são cada sujeito:

O sujeito R1, tem 36 anos de idade, do sexo masculino e se reconhece de cor/etnia preta, sua primeira formação foi licenciatura em Pedagogia sendo recém concluída no ano de 2020. Ao ser questionado se já atuou/atua como professor (a) em sala de aula, R1 respondeu que "sim, no 5^o ano do Ensino Fundamental, menos de 1 ano."

Já R2, tem 24 anos de idade, é do sexo feminino, concluiu o curso de Pedagogia em 2020, sendo esta sua primeira formação de nível superior. A respeito de ter atuado ou estar atuando como professor (a) em sala de aula, R2, respondeu que "sim, 1^o ano do Ensino Fundamental, tendo em média 03 (três) anos de experiência."

R3, tem 36 anos de idade, é do sexo feminino, o curso de Pedagogia é sua primeira formação superior, concluída em 2020, e não atua/atuo em sala de aula.

R4, tem 26 anos de idade, é do sexo masculino e se reconhece de cor/etnia preta. A licenciatura em Pedagogia é sua primeira formação superior, concluída em 2020. Possui 3 anos de experiências em turmas do ensino fundamental.

R5, tem 25 anos de idade, é do sexo feminino, se reconhece de cor/etnia branca, concluiu no ano de 2020 o curso de Pedagogia, é sua primeira formação superior.

R6, tem 50 anos de idade é do sexo feminino, o curso de Pedagogia é sua primeira formação superior, concluída em 2019. Já atuou como professor (a) em sala de aula em turmas de 1º ano."

Em síntese, podemos afirmar que apesar do pouco tempo de conclusão do curso, os sujeitos possuem um tempo de experiência docente significativo, o que nos leva a concluir que iniciaram a docência mesmo antes de concluir a formação inicial.

4.2 Percepções dos residentes sobre a experiência prática no curso de Pedagogia da UFPB

A experiência prática é bastante problematizada por estudantes de licenciatura na sua formação inicial. De modo geral, as queixas centram-se na fragmentação e descontinuidades das ações formativas. Vejamos no quadro abaixo, como os residentes de pedagogia veem essa experiência no curso.

Quadro 1 - Experiências práticas no curso

Como você vê a experiência prática no curso de pedagogia?	
R1	"Em se tratando dos estágios obrigatórios, ainda é pífia."
R2	"Muito importante, para principalmente, descobrir que numa sala de aula encontram-se muitas realidades e desafios. É na prática que aprendemos como

	lecionar de maneira respeitosa, descobrimos mundos diferentes, e nos tornamos bons profissionais quando nos abrimos para as vivências"
R3	"A experiência prática pedagógica foi fundamental para a minha formação docente. É um dos momentos mais esperados por muitos licenciandos."
R4	"Há espaço para melhora. Apesar de propiciar um certo contato com o chão da escola, os componentes obrigatórios do currículo são insuficientes para um aprofundamento apropriado."
R5	"Vejo como uma oportunidade de vivenciar os estudos no dia a dia. Nos proporciona aprendizagem e ajuda a ter uma melhor desenvoltura no trabalho de nossa área."
R6	"Fundamental para a formação acadêmica dos graduados."

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Como evidenciado no quadro, a percepção dos residentes sobre as experiências práticas vivenciadas no curso de pedagogia da UFPB são diversas, verifica-se que parte dos residentes entendem os estágios e a residência como algo voltado apenas a atuação profissional, enquanto outra parte consegue vincular a complexidade dessas experiências numa perspectiva mais ampla.

R1 Em relação às experiências de estágios supervisionados, considera como sendo "pífia", ou seja, insuficiente. Já R2, vê a prática como "importante", porém focada mais na vivência em sala de aula, ou seja, a experiência vivenciada nos estágios supervisionados. Já R3, R5 e R6 a concebem como "fundamental" e importante, pelo que parece numa visão mais ampla, embora não deixem de também pontuar o lugar ocupado pelos estágios supervisionados.

A esse respeito, Calderhead & Shorrock (1997) apud Flores (2010) argumentam que existe uma tendência para simplificar debate sobre teoria e

prática na formação de professores ao identificar a “prática” o que acontece na escola e “teoria” o que acontece na universidade. Neste sentido, acabam sendo “comum” essa confusão teórico-prático.

Em resposta a questão de como vêem a experiência prática no curso, segundo R2, R3, R5 e R6, são importantes para o descobrimento do respeito às individualidades, na vivência de sala de aula, no desenvolvimento da identidade docente, assim como na construção dos saberes da docência, já que o oportuniza e desafia o estagiário(a) a agir em diferentes situações, presentes no cotidiano escolar. Por outro lado, R4, vê essas experiências práticas como insuficientes, ainda estão muito a desejar, mesmo se tendo contato com o ambiente de trabalho, no caso da escola por meio dos estágios supervisionados curriculares obrigatórios, o aprofundamento é imprescindível, não suprem as necessidades de uma formação superior sólida, alicerçadas nos pressupostos teóricos-práticos bem fundamentados.

Sobre o aprofundamento na formação prática, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, no cap.III, art.7, ressalta:

a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na *prática*, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (BRASIL, 2019, p.4).

Neste sentido, qual é esta concepção de prática? Prática no sentido de ir a escola ou outras instituições educacionais? Logo, a ausência dessa experiência prática nos componentes curriculares ofertados durante a formação docente inicial, se apresentam como lacunas que impactam diretamente na compreensão sobre a experiência prática no curso, pelo que podemos constatar nas análises das respostas de alguns dos residentes. Isso se justifica de acordo com Pimenta e Lima (2005/2006, p.6)

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.

Os residentes têm uma percepção da formação docente focada na prática. Eles ao considerarem com frequência as experiências do estágio supervisionado como sendo as mais importantes da formação inicial docente, demonstram uma visão com foco nas experiências práticas do curso. Entende-se que isso ocorre conforme o Cap. I, art.2 § 2º das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, por falta de uma

[...] sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p.3).

Pimenta e Lima (2005/2006, p.6), justifica que "o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica". Dessa forma, a compreensão sobre a experiência prática no curso, na perspectiva dos residentes, limita-se ao estágio supervisionado curricular obrigatório. Sendo assim, há um desconhecimento da formação prática como um conjunto de pressupostos teóricos-práticos envolvendo toda experiência do processo formativo docente.

Por compreendermos que a prática formativa envolve além dos estágios, todas as ações educativas que envolvem o domínio de conhecimentos e habilidades necessários à docência. Concordamos com a Resolução nº 29/2020, em seus artigos 19 e 20, quando, dispõem que a formação prática ocorre na

[...] correlação entre teoria e prática, em movimento contínuo entre saber e fazer, na busca de significados de gestão, de

administração e de resolutividade de situações próprias ao ambiente da educação escolar (CONSEPE, 2020, p.7).

Com isso, fica evidente que a formação prática não se limita apenas ao estágio supervisionado, assim como percebemos nas respostas dadas pelos residentes que a todo momento relacionam a formação prática ao estágio supervisionado.

Vejamos no quadro a seguir, as perspectivas dos residentes sobre suas experiências práticas durante o processo formativo com base no nível de satisfação e justificativa.

Quadro 2 – Perspectivas dos residentes sobre suas vivências práticas no curso

Experiências práticas dos residentes		Nível de satisfação	Justificativa
R 1	Não respondeu.	"(7)"	"Os estágios são engessados, e quase nunca influenciam a formação bem como, o ambiente escolar"
R 2	"Estágios Obrigatórios; Residência Pedagógica, PIBID e PIBIC".	"(8)"	"Foram ótimas as experiências e oportunidades, mas o estágio obrigatório poderia melhorar muito mais. A prática ainda não abrange nossas necessidades como estudantes, é preciso mais abertura para nossa construção de ensino e autonomia".
R 3	"Estágios Obrigatórios e Residência Pedagógica".	"(10)"	"Estou bastante satisfeita com o curso. Através dele pude desenvolver os saberes necessários para a docência."

R 4	"Estágios Obrigatórios; Residência Pedagógica e Monitoria".	"(7)"	"Há espaço para um maior aprofundamento que, muitas vezes, obtemos apenas através de programas específicos".
R 5	"Estágios Obrigatórios; Residência Pedagógica e Monitoria".	"(9)"	"Se eu tivesse apenas cursado o Estágio Obrigatório, não me sentiria satisfeita com a formação prática no curso, porém, com a Residência Pedagógica me senti bem mais preparada para o mercado de trabalho, tive mais tempo e vivências em sala de aula. As formações, o contato direto com a preceptora e alunos, além da abertura dada para a participação dos residentes na atividades pedagógicas da escola, me permitiram sentir o dia a dia de uma Pedagoga";
R 6	"Estágios Obrigatórios; Residência Pedagógica, PIBIC, PROLICEN e MONITORIA".	"(8)"	"Deveria existir um período maior de aulas práticas no curso, pois elas são "fundamentais para a formação profissional do docente".

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Buscando respostas para os objetivos traçados nesta pesquisa perguntamos aos residentes que outras experiências práticas vivenciaram, além dos estágios supervisionados obrigatórios e da residência pedagógica durante a formação. Qual o nível de satisfação em uma escala de 0 à 10 e qual a justificativa para a nota. O quadro acima mostrou que as experiências vivenciadas por eles(as) variam.

Em relação aos demais, R6 e R2, são as que mais tiveram experiências práticas, não se limitando apenas ao estágio supervisionado e residência pedagógica. Já R1, não respondeu, apenas enfatizou na questão seguinte a Residência Pedagógica como "mudança significativa de paradigmas na formação profissional e pessoal", o que nos leva a afirmar que tenha passado somente pelos estágios obrigatórios e residência pedagógica, já que o critério de participação dos sujeitos desta pesquisa, necessariamente teriam que ter vivenciado ambas experiências práticas.

Considerando o que pontuaram os residentes sobre suas experiências práticas, a formação no curso de Pedagogia da UFPB oferece além das experiências de estágios outras experiências práticas como forma de complementação e aprofundamento no curso, a exemplo dos programas institucionais de incentivo à formação docente como: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID; Programa Voluntário de Iniciação Científica e Tecnológica - PIVIC; Programa de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC; Programa Residência Pedagógica - PRP; Programa em monitoria para o ensino superior - MONITORIA; Programa de Licenciaturas - PROLICEN, dentre outras.

Os programas acima citados são programas de complementação da docência, que contribuem "para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior" (BRASIL, 2010 apud PIMENTA, 2019,P.7).

Perguntamos também sobre a satisfação em relação a essas experiências na formação prática deles(as), numa escala de 0 a 10. Verificamos que o nível de satisfação varia de 7 à 10, como justificativa, pontuaram as lacunas presentes na formação, com base nas experiências dos estágios supervisionados obrigatórios. Lacunas estas, que vão desde a quantidade de horas destinadas à realização das vivências práticas em sala de aula, o tempo reduzido de imersão na escola campo, dentre outras, como sendo insuficientes para o desenvolvimento da prática pedagógica. As respostas de R6 e R5 reiteram essa perspectiva quanto ao tempo de formação prática, para R6, "Deveria existir um período maior de aulas práticas no curso, [...]" e R5 reitera essa ideia, quando compara a necessidade de "mais tempo e vivência em sala de aula". Neste sentido, somente os estágios não suprem as necessidades em sua formação inicial docente .

O tempo destinado às vivências práticas é apontado como um fator importante que deve ser levado em conta na formação docente. Já que, sabemos que o tempo destinado às experiências práticas no curso é menor, com carga horária de 300h, sendo esta fragmentada ao longo da formação, enquanto que a residência pedagógica é um programa de complementação, com carga-horária de 440h contínua. Com isso evidencia-se a discrepância existente entre as experiências práticas do componente curricular estágio supervisionado obrigatório em relação às desenvolvidas na residência pedagógica.

Essa diferença de carga-horária entre o estágio supervisionado e a residência pedagógica apontada pelos residentes, apresenta-se como um empecilho do estágio em propiciar o licenciando vivenciar com mais intensidade o cotidiano escolar e sentir-se parte dele. É preciso salientar também, que outros fatores também corroboram para que esse profissional em formação inicial sinta-se ou não pertencente ao contexto no qual atuará ao término da graduação. Assim como coloca R2, sobre a importância da “abertura na participação das atividades pedagógicas da escola para construção do ensino e autonomia”, no desenvolvimento didático e da identidade docente.

De acordo com Pimenta (1999, p.19) a construção de identidade docente se dá no processo que inclui, dentre outros aspectos a “significação social da profissão[...], que cada professor, ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano”. E pelo pouco tempo e pouca abertura dada no estágio, fica difícil segundo essa mesma autora estabelecer uma “rede de relações com outros professores” para o desenvolvimento do “ensino e autonomia” do estagiário (a). Eugênio (2015) apud Pimenta (2019, p.11), propõe uma “ação integrativa entre a instituição formadora e escola recebedora no alargamento de espaço de atuação, transportados a sala de aula”. Diferentemente da residência pedagógica, que faz essa ponte entre os residentes e a escola campo por meio da instituição de ensino superior.

Para R4, as experiências práticas no curso não são suficientes para obter-se o “aprofundamento, que muitas das vezes só ocorre através de programas específicos”. Sendo assim, as experiências práticas no estágio supervisionado como parte importantes da formação docente precisam assumir sua função de influenciadoras e articuladoras da teoria e prática na formação de professores.

Do contrário, permanecerão segundo R1, "engessadas", sem intervir na formação bem como, no ambiente escolar".

Neste sentido, entendemos que o estágio curricular não se configura, só pela atividade prática, mas também teórica, segundo Pimenta (2005/2006, p.14), é "atividade teórica de conhecimento, fundamentação da práxis". Para (SANTOS, 2004) apud Fenício (2008, p.221) Na perspectiva de "prática enquanto práxis [...] se constrói, entre o saber e o saber fazer, entre situação de formação e situação de trabalho".

Considerando os aspectos apontados pelos residentes sobre as experiências práticas no estágio e na residência do curso de Pedagogia da UFPB, destacamos o tempo destinado às vivências práticas no cotidiano escolar como um todo. Sendo insuficientes para abarcar as demandas e necessidades dessa formação; Assim como a falta de abertura dada ao estagiário(a) na escola campo, com um acompanhamento mais direcionado e o compartilhamento dos saberes docentes sistematizados. Apontam também para a dissociação entre teoria e prática, nas experiências práticas como fatores que precisam ser repensados, na formação implementada no curso de Pedagogia, visto que isso pode impactar diretamente na formação inicial, na construção da identidade docente e no agir do futuro profissional. Logo nos questionamos: Por que os(as) estudantes não conseguem relacionar teoria e prática, quando realizam atividades na escola? Esta é uma pergunta que os(as) professores(as) do curso de Pedagogia precisam se fazer.

O quadro abaixo está dividido em 02 (duas) partes, na primeira analisamos a contribuição das experiências de estágios na formação docente dos residentes, na segunda parte a diferença entre residência pedagógica e os estágios.

Quadro 3 - Os estágios supervisionados e a residência pedagógica

A contribuição das experiências de estágios na formação docente dos residentes	A diferença entre residência pedagógica e os estágios
--	---

R 1	"Sim, pouco, mas, sim".	"Se difere em relação a profundidade, amplitude e possibilidades, além do fato de que pude sentir in lócus os resultados do meu plano de intervenção".
R 2	"Contribuíram em mostrar que na prática as coisas não funcionam como esperamos, é preciso ter a capacidade de se reinventar em todos os momentos. Os estágios são ótimos para vivenciamos o cotidiano escolar, é preciso estar sempre atento e pronto para novidades".	"A maneira de nos dar espaço para nos expressar e dar opiniões, é o diferencial. Nos sentimos acolhidos e pertencentes ao ambiente escolar, confiantes em dar ideias e tomar a frente nas aulas. Construindo saberes juntos, e não apenas recebendo".
R 3	"Aquisição dos saberes docentes".	"Na imersão do licenciando no cotidiano da escola e da sala de aula, criando vínculos afetivos com os educandos e com a escola como um todo".
R 4	"Aspecto pedagógico, apropriação de conteúdo e, sobretudo, formação política".	"Possibilidade de construção com demais docentes e colegas. Contato profundo com a realidade e as demandas escolares".
R 5	"Para aprender como colocar em prática um plano de aula e ter um primeiro contato com a escola em diferentes séries, mas devido ao pouco tempo, não pude vivenciar bem o dia a dia de uma escola"	"O aprofundamento na vida prática de sala de aula. O estágio supervisionado possui um tempo muito limitado e não é suficiente".
R 6	"De forma bastante significativa, pois, pude viver um pouco da rotina de uma sala de aula, bem como, acompanhar de perto o trabalho do professor".	"Por proporcionar aos discentes uma maior aproximação com a realidade da escola, bem como, a realidade do trabalho do professor".

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Para Pimenta e Lima (2004) os estágios são "eixos articuladores de todo o curso", que contribui no entendimento do processo formativo, logo "se constitui como um campo de conhecimento" (PIMENTA, 2005/2006, p.6). Partindo dessa premissa de compreensão dos estágios, analisamos as contribuições das experiências de estágio na formação dos residentes.

Quando questionados sobre em que aspectos as experiências de estágios supervisionados obrigatórios contribuíram na formação docente dos(as) participantes da pesquisa e de que forma a residência pedagógica se diferencia dos estágios, podemos perceber que as experiências nos estágios contribuíram na formação inicial docente deles (as), no contato direto com o cotidiano escolar, com a sala de aula, com os alunos e com o "trabalho professor (a)", na assimilação dos "conteúdos" discutidos na instituição de ensino superior com as mais diversas realidades que a escola campo oferece, situações que demandam deles(as) tanto a mobilização como o desenvolvimento de "saberes da docência".

Sendo assim, compreendemos que o educando em formação inicial ao encontrar-se com a realidade presente da futura profissão é tomado por diversas sensações e sentimentos, que vão desde a satisfação à frustração. Isto propicia a mobilização e "aquisição" de saberes importantes para sua prática pedagógica, os chamados "saberes da docência", conforme R3 aponta. Acrescenta R2 também sobre o desenvolvimento da "capacidade de se reinventar em todos os momentos". Nessa perspectiva compreendemos, conforme Pimenta e Gonçalves (1990) apud Pimenta (2005/2006,p.13), que as experiências de estágios vivenciadas pelos residentes no curso, contribuíram para aproximá-los(as) "à realidade na qual atuará".

Nesse contexto, compreendemos a importância de encontrar-se com a realidade da qual falam as teorias. Nesta perspectiva, muitas vezes só passam a ter sentido quando se está no chão da escola vivenciando as situações concretas do dia a dia em sala de aula. Como destaca o R5, "Aprender como colocar em prática um plano de aula e o contato com a escola em diferentes séries" [...]. Percebemos que o momento de estágio serviu para R5 fazer a relação entre

teoria e prática, através dos pressupostos teóricos discutidos, que neste caso, tomando por exemplo o componente curricular Planejamento Escolar, ofertado na instituição de ensino superior numa dimensão apenas teórica, responsável por tratar de questões de planejamento. Este por sua vez é materializado através do plano de aula. Sobre isso reitera R2, que "contribuíram para mostrar que na prática as coisas não funcionam como esperamos".

Segundo Pimenta e Lima (2005/2006, p.6), isso ocorre porque

Os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional.

No exposto acima pelas autoras, notamos que é deixada de lado, a relação que deveria ser estabelecida entre teoria e prática nos componentes curriculares ofertados aos docentes em formação inicial, sendo amenizada no caso de R2 e R5, no momento em que foram a campo, por meio do estágio supervisionado. Desse modo, cabe a reflexão sobre a existência de negligência nos componentes sobre a prática a qual discutem. Veja, Pimenta afirma que não há separação entre teoria e prática, mas quando, nos objetivos se fala em prática, se faz esta separação. Para refletir: Será que precisamos somente de mais "práticas" ou de aprender a relacionar teoria e prática? Pelo que percebemos as experiências práticas vivenciadas pelos(as) residentes em parte, serviram para alguns, para reforçar essa visão separatista entre teoria e prática.

4.3 A residência pedagógica e suas contribuições à formação prática dos residentes

Em busca de compreender em que a residência pedagógica se diferencia dos estágios supervisionados para poder explicitar suas contribuições à formação

prática dos docentes, destacamos aqui alguns pontos importantes pelo que responderam os residentes como: a abertura dada aos residentes, que vai desde do "acolhimento", por parte da escola-campo, o qual desperta o sentimento de pertencimento àquele lugar, à construção de conhecimentos juntamente aos envolvidos naquele contexto de ensino aprendizagem. Podemos verificar esta afirmação no relato de R2 a seguir:

A maneira de nos dar espaço para nos expressar e dar opiniões, é o diferencial. Nos sentimos acolhidos e pertencentes ao ambiente escolar, confiantes em dar ideias e tomar a frente nas aulas. Construindo saberes juntos, e não apenas recebendo (R2, 2021).

Outros pontos relevantes que diferenciam a residência pedagógica do estágio supervisionado, de acordo com os residentes, seria a criação de "vínculos afetivos com os educandos e a comunidade escolar". Conforme ressalta R3, que de uma certa forma, nos remete ao que foi dito por R2, em relação a sentir-se pertencente àquele contexto, espaço. A resposta de R6 também se dá em direção ao que nos apontam R2 e R3, no sentido de "proporcionar maior aproximação com a realidade da escola e do professor". Para R5, a diferença se dá no tempo limitado insuficiente destinado ao estágio, em relação à residência que possui um tempo maior.

A residência configura-se como importante em diversos aspectos, pelo que percebemos no decorrer desta análise. Sendo assim, essa importância é atribuída segundo os(as) residentes, dá-se pela troca de experiências entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, na convivência e contato direto com o cotidiano escolar, tão importante no desenvolvimento do fazer pedagógico. Conforme o Edital nº 22 de 2018 a residência propiciou aos residentes o exercício ativo entre "a relação teoria e prática profissional docente" (CONSEPE, 2018, p.1).

A seguir buscamos evidenciar o que foi a residência pedagógica para os residentes e como as vivências na RP potencializou as experiências de estágios na formação docente inicial dos participantes deste estudo. Verificamos no quadro abaixo o que dizem os estudantes/residentes.

Quadro 4 - A residência pedagógica na formação inicial dos residentes

O que foi a residência pedagógica na perspectiva dos residentes		Você acha que o programa ressignificou de algum modo os estágios supervisionados vivenciados no curso?
R1	"Um mergulho na vida docente, na práxis real da atividade docente em todas as possibilidades e perspectivas."	"Sim, me mostrou que os estágios obrigatórios carecem de ter a RP como parâmetro."
R2	"A Residência Pedagógica, foi um projeto incrível em que tive a honra de participar. Mostrou que a escola pode ser um lugar libertador e confortável, que lecionar é maravilhoso, quando se tem uma equipe que respeita o seu trabalho. É extremamente especial quando podemos apresentar nossas ideias, nos sentimos livres e verdadeiros profissionais, nos deram espaço e voz. Me fizeram ter a certeza da minha profissão!"	"Totalmente, todos os momentos vivenciados, nos ofereceram conteúdos e saberes ricos para nossa formação. Foram experiências diferentes, que nos favoreceu ao nosso aprendizado. Saímos bem mais fortalecidos e confiantes."
R3	"Foi uma experiência diferente dos estágios supervisionados. Por permitir uma maior aproximação com a prática docente."	"Sim. Os estágios supervisionados do curso de pedagogia não permitem que os educandos se sintam parte integrante da escola, nem que se identifiquem com a profissão. Causando em muitos casos frustrações por não terem o apoio necessário."

R4	"Uma experiência concreta, crítica e transformadora do chão da escola e para além dele".	"Não sinto que houve uma mudança perceptível na forma como os estágios supervisionados se dão, de maneira ampla. Nesse sentido, não houve um aproveitamento das experiências da residência para o melhoramento dos estágios. Da minha experiência, sinto que qualquer resignificação dos estágios parta, dessa forma, de uma experiência íntima e pessoal."
R5	"Um programa que me abriu portas para a formação prática de Pedagoga. Que me proporcionou aprendizagem por meio das formações e também vivência com a preceptora e alunos. Que me fez respirar uma escola!"	"Sim! A Residência Pedagógica veio para mostrar que é possível a atuação de um estudante de Pedagogia na escola e que com a junção de tempo, prática e formação, o residente é capaz de contribuir bastante com o colégio. Além da ministração de aulas, o desenvolvimento de projetos permitiu que fosse estudado algo de nosso interesse, mergulhando no assunto e trazendo boas contribuições para a turma. O projeto é fruto de pesquisa e desperta uma maior aprendizagem!"
R6	Foi uma experiência única, por mim proporcionar momentos bastante enriquecedores pra a minha carreira profissional.	"Sim".

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Verificamos no quadro acima conforme responderam todos(as) residentes, o programa residência pedagógica pedagógica atendeu "totalmente" às suas expectativas.

A respeito do que significou a residência pedagógica para os residentes, a maioria respondeu que foi um diferencial na formação de cada um(a) deles(as),

conforme apresentam em seus relatos, ao compararem essas experiências as dos estágios supervisionados obrigatórios. Percebemos isso no relato de R4, que as vivências práticas foram mais intensas e "transformadoras do chão da escola".

Para R1, representou "um mergulho na práxis real da atividade e vida docente", em comparação ao que os estágios têm proporcionado aos seus estagiários(as). Complementa R3, "uma maior aproximação com a prática docente". Para R2, "foi um projeto incrível", em que lhe foi dado "espaço e voz", fazendo com que se sentisse uma profissional de verdade.

Percebemos muito fortemente em suas respostas a presença do sentimento de pertença à escola campo, devido ao acolhimento que a comunidade escolar como "um todo" teve com eles(as). Segundo suas respostas, tais experiências de acolhimento foram capazes de despertar em cada um(a), momentos únicos, que vão conforme R5, desde da abertura de "portas para a formação prática de pedagogia" além da "aprendizagem com a preceptora e alunos", no respeito às singularidades dos envolvidos na residência pedagógica.

Partimos do pressuposto de que a residência pedagógica foi para os residentes uma experiência teórico- prática "transformadora" vivenciada por eles (as) no curso de Pedagogia da UFPB, a qual os fez enxergar a escola com mais criticidade e respeito ao trabalho docente. A seguir busca-se evidenciar de que maneira os/as discentes/residentes de pedagogia percebem os desdobramentos das experiências da residência como potencializadora para os estágios, gerando assim uma amostragem que sinalize ou não a ressignificação dessa experiência ao que fomenta o programa.

Quando questionados se a residência pedagógica ressignificou de algum modo os estágios supervisionados vivenciados no curso de pedagogia da UFPB, os(as) estudantes/residentes a maioria responderam que "sim". E atribuem como fator o "tempo" e a organização sistemática de imersão no campo através das etapas da observação-participante em sala de aula, planejamento e "intervenção pedagógica," bem como o acompanhamento mais direcionado pela professora-preceptora, que buscava com sua prática problematizar as situações de sala de aula e com isso potencializar um maior diálogo com residentes, requerendo posicionamento dessa maneira viabilizar mecanismos mais

agregadores de sua ressignificação. Logo, iam se percebendo em seu fazer pedagógico e ao mesmo tempo eram induzidos à reflexão e percepção do seu processo formativo.

No entanto, R4 ressalta que não percebeu mudanças significativas, já que não houve um aproveitamento das experiências da residência para o melhoramento dos estágios. Sendo assim, para que ocorra estas mudanças, é necessário que o PPC do curso seja alterado. O Edital nº 6, 2018 da CAPES apud Edital nº 22/2018, da PRG/UFPB, traz dentre outros objetivos do programa:

a imersão do licenciando em ambiente escolar, com base no desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática profissional docente;

Induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado;

Adequar os currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (PRG, 2018, p.1)

Diante de tais objetivos e relacionando ao que fala R4 e tudo o que já analisamos neste estudo, percebe-se que não há de fato uma preocupação por parte do programa no aproveitamento das experiências na residência para a reformulação no estágio supervisionado curricular, mas levar por meio desses dois primeiros objetivos, a "adequação curricular da formação inicial de professores da educação básica à BNCC."

Constatamos isso, com a Resolução CNE/CP nº 2 /2019, no capítulo I, artigo 1º, ao definir as diretrizes curriculares para a formação inicial em nível superior e instituir a BNCC, são requeridas as competências e habilidades.

Isso porque, até o presente momento não há informações de que as ações desenvolvidas na RP tenham servido de parâmetros para os estágios, para isso seria necessário que houvesse uma reformulação no PPC do curso de Pedagogia, o que demanda processo e tempo.

Cientes disso, nossa inquietação a compreender a contribuição do programa na ressignificação/potencialização dos estágios supervisionados vivenciados na ótica dos(as) estudantes/residentes. Logo concordamos com R4, quando diz: "Da minha experiência, sinto que qualquer resignificação dos estágios parta, dessa forma, de uma experiência íntima e pessoal." Consideramos que

toda ressignificação no programa residência pedagógica é pontual e restrita a um pequeno grupo nos cursos das licenciaturas, que é o caso dos residentes do curso de Pedagogia da UFPB, que nesse caso ressignificou apenas para ele(as) e não contemplou os demais licenciandos.

Sendo assim, concordamos com Souza e Santos (2021, p. 23) que as experiências da residência “sejam inspirador, não “indutor”, de reformulações no Estágio Curricular dos Cursos de Licenciatura”, com isso, precisam ser auto reflexivas e agregadoras na formação inicial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Formação inicial docente alicerça-se no tripé ensino-pesquisa-extensão, na relação teoria-prática e na integração entre a educação básica e a educação superior. Neste sentido, além dos componentes curriculares regulares, os estágios supervisionados obrigatórios e os programas de iniciação à docência tornam-se meios viáveis para a sua concretização.

É através do contato direto com situações vivenciais do contexto escolar que os conteúdos teóricos-práticos das disciplinas curriculares do curso ganham significado, por meio da relação que estabelecem entre a teoria discutida no espaço acadêmico e a prática desenvolvida na escola campo ou vice-versa.

A partir das percepções dos residentes apresentadas nesse trabalho de pesquisa foi possível verificar que, embora a formação prática do curso de Pedagogia da UFPB seja considerada fundamental e necessária, ainda apresenta lacunas que necessitam ser superadas para que a formação teórico-prática sejam mais significativas e agregadoras de novos conhecimentos.

Mesmo sendo relevante, a prática de estágios no curso e sua importância no contato com a escola campo, faz-se necessário que os mesmos assumam de fato um papel mais significativo na formação docente. Visto que, na maioria das vezes essas experiências são pontuais, aligeiradas, fragmentadas e pouco reflexivas em razão do tempo destinado a cada estágio que limita uma imersão no campo, com isso, um aporte mais consolidado aos seus alunos. Dessa forma, é

imprescindível a reparação das lacunas presentes no componente curricular estágio supervisionado obrigatório oferecido durante toda a formação, já que impactam em todo o fazer pedagógico.

Diante do exposto, foi possível afirmar que a percepção que os(as) estudantes/residentes de pedagogia, participantes desta pesquisa, têm sobre a formação prática no curso, corresponde mais às vivências práticas de estágio em sala de aula, numa perspectiva dissociada da teoria, uma percepção mais focada nas experiências práticas dos estágios.

Consideramos que a residência pedagógica objetiva a imersão do licenciando em contexto de alargamento da formação docente no curso, objetivando a construção de vivências ativas na relação teoria-prática e em um diálogo mais estreitando entre a educação básica e a educação superior e com isso o aperfeiçoamento dos estágios supervisionados. Os dados analisados evidenciam que a residência pedagógica, por proporcionar um maior contato com o chão da escola e vivenciar o cotidiano escolar de modo mais sistematizado, orientado e reflexivo, bem como, integrativo na sua relação teoria-prática em face dos estudos vivenciados, da participação em eventos, da produção acadêmica, participação e promoção de eventos acadêmicos-científicos e as experiências de planejamento e regência, dentre outras potencialidades, tornam as experiências da residência muito mais agregadora e possibilitadora de contribuições na formação teórico-prática.

De certa forma, apesar das críticas e ressalvas que foram feitas ao programa, segundo os participantes deste estudo, ele possibilitou e deu condições básicas ao futuro docente, em formação inicial, a se desenvolver de forma mais qualificada, ampliando e consolidando conhecimentos construídos durante todo o percurso formativo.

Cabe ressaltar uma preocupação ainda recorrente no que diz respeito aos estudantes que não tem possibilidades de participar dessas experiências mais alargadas no curso, visto que, na sua grande maioria cumprem apenas o que é do currículo obrigatório, já que os programas não são para todos, o que pode proporcionar uma formação diferenciada em um mesmo curso.

Neste sentido, ousamos questionar se a residência pode impactar diretamente na oferta de uma formação "dual" e desigual nos cursos de licenciaturas, colocando no mercado de trabalho dois tipos de profissionais.

No que se refere aos desdobramentos das experiências da residência como potencializadora para os estágios, contatamos a partir das percepções dos residentes que as experiências práticas vivenciadas pelos residentes durante a RP foram significativas, levando-os a perceber os aspectos que contribuíram para potencializar a formação docente inicial. Eles(as), ainda apontam para um fazer coletivo, provocativo, reflexivo e significativo. Visto que, isso contou com elementos que foram essenciais do fazer pedagógico, tais como: o tempo maior para o cumprimento das demandas postas aos sujeitos envolvidos no programa, abertura e acolhimento da comunidade escolar como um todo, sobretudo no acompanhamento e orientações mais direcionadas da professora-preceptora da sala de aula e coordenadora da RP. Elementos estes que fizeram toda diferença na formação prática dos licenciados em Pedagogia da UFPB que vivenciaram a RP 2018 a 2019.

No mais corroboramos com R4, quando afirma que a resignificação ficou mais num plano de uma "experiência íntima e pessoal." Logo, toda resignificação da residência pedagógica aos estágios supervisionados, se restringiu apenas aqueles que dela participaram, não se estendendo aos demais licenciandos do curso de Pedagogia da UFPB.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso: 20/04/2021

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação-PNE. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso: 20/04/2021

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias/orgaos-vinculados-resolucoes-do-conselho-pleno-2015:text=Reso/20CNE/2FCP2/continuada>>. Acesso:10/03/2020.

_____. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica** (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?>> Acesso em:10 de março de 2020.

CARVALHO, Alex et al. Aprendendo Metodologia Científica. São Paulo: O Nome da Rosa, 2000, p. 11-69. **O que é metodologia científica.** Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?cites=16726930692084728034&as_sdt=2005&scioldt=0,5&hl=pt-PT>. Acesso:16/05/2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR CAPES. **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica, 2018. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 24 de mar. de 2020.

_____. **Edital CAPES nº 06/2018**. Programa Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso: 24/05/2020.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. **A formação prática de professores no estágio curricular**. Educar, Curitiba, n. 32, p. 215-232, Editora UFPR. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Dv5GXZrkpBcJ4YjqBthZrDt/?lang=pt&format=pdf> > Acesso: 07/04/2021.

FLORES, Maria Assunção. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Revista educação, vol. 33, núm. 3, set-dez, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>. Acesso: 09/07/2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=IRPe4Y4AAAAJ&citation_for_view=IRPe4Y4AAAAJ:u-x6o8ySG0sC Acesso em: 07/08/2020.

GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro; AVELINO, Wagner Feitosa. **Estágio Supervisionado em Educação no contexto da pandemia da COVID-19**. Boletim de Conjuntura. Disponível

em:<<https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=significado+de+p%C3%ADfia> +>.
Acesso em: 01/01/2020.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. UFSC, 2007. Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_arttext> Acesso em: 18/05/2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, S.G (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente/textos** 4. ed. São Paulo: Ed.Cortez, 1999.

LIMA, M. S. L., & PIMENTA, S. G. (2006). ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES. *Pósis Pedagógica*, 3(3 e 4), 5–24. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>> Acesso: 16/03/2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S.L. **Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?** Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/abstract/?lang=pt>> 18/05/2021

SILVA, Joice Lima Branco da. **Letramento Matemático: Uma prática possível na Educação de Jovens e Adultos?** Trabalho de Conclusão de curso em Pedagogia da UFPB, João Pessoa - PB, 2019. Disponível em:<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15264?locale=pt_BR> Acesso: 04 /05/2021.

SILVA, Gisele Cristina Resende Fernandes da. **O Método Científico na Psicologia: abordagem qualitativa e quantitativa** (2010). Psicóloga e mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Brasil. Disponível em:

<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=estudos+com+abordagem+qualitativa+&oq>. Acesso:19/05/2020.

SOUZA, Nádia J.; SANTOS, Elzanir dos. Para o tornar-se professor(a): a voz dos licenciandos(as) In: SOUZA, Nádia J. e SANTOS, Elzanir dos (org). **Aproximações à docência no Programa Residência Pedagógica**. percursos e processos. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

TUMELO, N. Conheça o Programa de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC - 2019. Disponível em: <<https://blog.mettzer.com/pibic/>> Blog. Acesso em: 07/07/2021.

CONSEPE/UFPB. Resolução nº 16/2015, de 11 de maio de 2015. **Aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba**.Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2015/Rsep16_2015.pdf>. Acesso: 24/03/2020

UFPB. Pró-Reitoria de Graduação. PRP - Edital PRG nº 22 de 16 de julho de 2018. **Processo Seletivo de Residência Pedagógica/UFPB**. Disponível em: <<http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/noticias/residencia-pedagogica-2018>>Acesso em:10/05/2020.

UFPA. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação/UFPA. **Pesquisa voluntária de Iniciação Científica Tecnológica - PIVIC**.Disponível em: <https://www.propesp.ufpa.br/index.php/pesquisa-pibic/1482-pivic>. Acesso: 07/07/2021.

UFPB.Resolução CCP Nº 003/2018 de 09 de outubro de 2018.
Aprova Regulamento para o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, presencial, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB – Campus I. Disponível em

<:https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=162669>

Acesso em: 11/07/2020.

PRG/UFPB. Pró-Reitoria de Graduação. **Programas Acadêmicos**. Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/prg/programas-academicos>. Acesso:07/07/2021.

UFPB. Resolução Nº 29 de 05 de novembro de 2020. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Aprova o Regulamento Geral de Graduação** da Universidade Federal da Paraíba, e revoga a resolução nº 16/2015. Disponível em: <<http://www.ccsa.ufpb.br/ccri/contents/documentos/resolucoes/resp29-20-resolucao-de-graduacao.pdf/view>> Acesso: 11/06/2020.

Apêndice A - Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Termo de consentimento e livre esclarecimento

É com grande alegria e satisfação que venho te convidar a participar da pesquisa intitulada “A Formação Prática no curso de Pedagogia da UFPB: em foco a residência pedagógica e os estágios supervisionados obrigatórios”, sob a responsabilidade de Adriana Marcelino de Almeida, graduanda em Pedagogia. Cujo objetivo é compreender em que medida a residência pedagógica contribui para ressignificar os estágios supervisionados obrigatórios no curso de pedagogia presencial da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa.

Caso você aceite participar desta pesquisa, encaminhe uma mensagem de Whatsapp para este contato (83) 996920402 declarando o aceite e atente para os seguintes protocolos:

- a) Sua identidade será mantida em sigilo;
- b) Você não é obrigado a responder às perguntas que lhe ocasionam constrangimento de qualquer natureza;
- c) Caso sinta necessidade, pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
- d) Se você quiser, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa;
- e) Participando da pesquisa você autoriza a publicação dos dados para pesquisa.

Para esclarecimentos e dúvidas disponho dos seguintes contatos: email: adrialmeida2016maral@gmail.com - (83) 996920402.

Grata pela colaboração!!

Assinatura da Pesquisadora

Apêndice B - Roteiro de Entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA

Questionário

Queridos (as)! Este questionário é parte da pesquisa intitulada “A Formação Prática no curso de Pedagogia da UFPB: em foco a residência pedagógica e os estágios supervisionados obrigatórios”. Busca-se com a mesma compreender em que medida a residência pedagógica contribui para ressignificar os estágios supervisionados no curso de pedagogia presencial da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa. Para tal, será analisada a formação prática à luz da residência e dos estágios. Agradecemos sua colaboração e empenho!

Pesquisadora: Adriana Marcelino de Almeida

Orientadora: Prof^a. Ms. Cláudia Maria de Lima

Parte 1: Dados de Identificação e Formativos

Dados de identificação

1. Nome: _____
2. Idade: _____ anos
3. Sexo: () Masculino () Feminino Outro:
4. Cor/Etnia: () Branca () Preta Outra: _____
5. Estado Civil: () Casado(a) () Solteiro (a)

Dados formativos

1. Formação superior:

() completo () incompleto

Qual o ano de conclusão? _____

1. O curso de pedagogia é sua primeira formação?

() Sim () Não

Se sua resposta foi não, que outra formação você possui?

a) Já atuou/atua como professor (a) em sala de aula?

() Sim () Não

b) Há quanto tempo?

() menos de 1 ano () entre 1 e 3 anos () mais de 3 anos

c) Em qual(is) turma já lecionou?

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano

Parte 2: Experiência prática no curso de pedagogia

1. Como você vê a experiência prática no curso de pedagogia?

2. Que experiências práticas foram vivenciadas por você no seu processo formativo?

() Estágios obrigatórios () Estágios não obrigatórios () Residência Pedagógica () Monitoria () Tutoria () PIBID () PROLICEN () PROTUT () PROBEX () ENID()
Outros_____

3. Numa escala de 0 a 10 qual o seu nível de satisfação com relação a formação prática no curso de pedagogia?

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

Justifique sua resposta

Parte 3: Sobre os estágios e residência pedagógica

1. As experiências de estágios supervisionados obrigatórios vivenciados no curso de pedagogia contribuíram em que aspectos para sua formação prática?

2. Para você, o que foi a Residência Pedagógica?

3. O programa atendeu suas expectativas com relação a formação prática?

() Totalmente () Razoavelmente () não atendeu

De que maneira?

4. Que importância você atribui à Residência Pedagógica na sua formação inicial docente?

5. De que modo a residência pedagógica se diferencia dos estágios supervisionados obrigatórios?

6. Você acha que o programa ressignificou de algum modo os estágios supervisionados vivenciados no curso?

Agradecemos sua colaboração!