



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

TATIANE DA CONCEIÇÃO FÉLIX DE LIMA

CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA NO
NÚCLEO DE PEDAGOGIA DO CCHSA

BANANEIRAS/PB

2021

TATIANE DA CONCEIÇÃO FÉLIX DE LIMA

**CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA NO
NÚCLEO DE PEDAGOGIA DO CCHSA**

Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, Campus III –
Bananeiras, como requisito para a obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Silvânia Lúcia
de Araújo Silva

BANANEIRAS/PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732c Lima, Tatiane da Conceição Félix de.
Configurações identitárias da formação do professor
no Programa Residência Pedagógica: Um relato da
experiência no núcleo de pedagogia do CCHSA / Tatiane
da Conceição Félix de Lima. - Bananeiras, 2021.
35 f.

Orientação: Silvânia Lúcia de Araújo Silva.
TCC (Graduação) - UFPB/CCHSA.

1. Programa Residência Pedagógica. 2. Formação de
Professores. 3. Teoria e Prática. 4. Identidade
Docente. I. Silva, Silvânia Lúcia de Araújo. II. Título.

UFPB/CCHSA-BANANEIRAS

CDU 37

TATIANE DA CONCEIÇÃO FÉLIX DE LIMA

**CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA NO
NÚCLEO DE PEDAGOGIA DO CCHSA**

Artigo aprovado em 06/12/2021

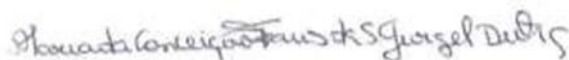
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Silvânia Lúcia de Araújo Silva
Orientadora



Profa. Dra. Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo
Examinadora Titular



Profa. Dra. Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra
Examinadora Titular

CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA NO NÚCLEO DE PEDAGOGIA DO CCHSA

Tatiane da Conceição Félix de Lima¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender as contribuições do processo de formação docente a partir do relato das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica no Núcleo de Pedagogia do CCHSA/UFPB, o que justifica a escolha da temática. Como objetivos específicos, perseguimos: discutir as características que permeiam o Programa Residência Pedagógica; configurar o processo identitário do professor a partir do relato de experiência de uma residente em Pedagogia e, ainda, reafirmar a compreensão que teoria e prática podem caminhar juntas durante esse processo. Para dar conta de tais objetivos, nosso percurso metodológico parte do método indutivo, caracterizando-se como uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com espaço para o relato das experiências da pesquisadora, que se dará a partir de seu diário de bordo e relatório final, cujos registros descrevem sua prática enquanto residente. A pesquisa teve como suporte teórico as referências de Saviani, Libâneo, Gatti, Novoa, dentre outros, além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, e as Resoluções CNE/CP nº 02/2015 e nº 02/2019, que tratam da formação inicial e continuada de professores. Assim, no decorrer do texto, é apresentada a natureza do Programa Residência Pedagógica (PRP) e seu aporte para a formação inicial de professores, partindo de um breve histórico acerca da formação docente no Brasil, sob o respaldo de leis e documentos oficiais que regem os aspectos legais da docência, como também os aspectos pedagógicos do Programa. Como resultado das discussões empreendidas e dos relatos da pesquisadora, ressaltamos que os cursos para a formação de professores possibilitam a mediação entre a Instituição de Ensino Superior com as Escolas da educação básica, firmando parceiras e diálogos que tornam este processo inicial numa base sólida para professores cada vez mais preparados para os desafios educacionais da atualidade.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Formação de Professores. Teoria e Prática. Identidade Docente.

ABSTRACT

This work seeks to understand the contributions of the teacher training progress from the account of experiences lived in the pedagogical residency program in the CCHSA/UFPB pedagogy nucleus, which justifies the choice of the topic. As a specific aims: we intend to talk about the characteristics that permeate the pedagogical residency program; present the teacher's identity progress from the experience report of a pedagogical intern in the RP program, and also reaffirm the understanding that theory and practice can be combined in this process. To achieve these goals, our methodological path starts with the inductive method, characterized as an action survey with a qualitative approach, exploratory in nature, with

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências, Humanas, Sociais e Agrárias, Campus III/UFPB.

extension for reporting the researcher's experiences, which will be based on her logbook and final report whose records describe her practice as an intern. The research had theoretical support and references from Saviani, Libâneo, Gatti, Novoa, among others, in addition to official documents such as the *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, *Plano Nacional de Educação (PNE)*, *Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996* and the *Resoluções CNE/CP nº 02/2015* and *nº 02/2019* dealing with initial and continuing teacher education. Thus, throughout the text, the concept of (RP) and its contribution to the teachers training, starting from a brief history about teachers training in Brazil, under the support of laws and official documents governing the legal aspects of teaching, as well as the pedagogical aspects of the program. As a result of the discussions undertaken and the researcher's reports, we emphasize that the courses for teachers in progress make it possible to mediate between the Higher Education Institution and the Elementary Education schools, establishing partnerships and dialogues that make this Initial process a solid foundation for teachers who are increasingly prepared for the educational challenges of today.

Keywords: Pedagogical Residency Program. Theory and practice. Teachers training. Teaching Identity.

1 INTRODUÇÃO

Mais do que nunca, a formação docente tem sido pauta dos debates que movem as comunidades acadêmicas e científicas, tendo em vista o cenário político e social em que estamos vivendo dado o anúncio da pandemia mundial. Sob todo e qualquer aspecto, dentre as perspectivas que configuram a sociedade contemporânea, a que sentiu o peso do contexto, a educação tem sentido seu efeito a curto, médio e longo prazos. No que tange à docência, pontualmente, à formação do professor, torna-se fator fulcral para a compreensão do tipo de profissional se pretende formar.

Tendo em vista os atuais desafios, que nos fazem refletir acerca da formação docente e das dificuldades encontradas pelo estudante em formação nas instituições de ensino, seja no papel de estagiário ou participante de programas de formação docente, observamos que as práticas têm demonstrado o quão se faz necessário “engajamento” em tempos de mudanças e de ressignificações dos métodos e metodologias no âmbito dos processos educativos escolares.

Este artigo traz para discussão o perfil de uma pedagoga em formação e seu percurso dentro do Programa Residência Pedagógica, no Campus III da Universidade Federal da Paraíba (turma pioneira de 2018) através de suas vivências enquanto residente na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Xavier Júnior”, localizada no município de Bananeiras/PB, como também a relevância que esta política pública educacional trouxe para

sua formação acadêmica. Sob o respaldo das Leis e documentos oficiais acerca da formação docente, buscou-se compreender os desafios e conquistas ocorridos na história da educação brasileira nas últimas décadas, como também as políticas públicas voltadas para esse tipo de formação.

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um ‘lugar híbrido’, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente (NÓVOA, 2017, p.1114).

É com base neste ambiente que o autor coloca, que o Programa Residência Pedagógica torna as experiências dos/as estudantes residentes, tão rica por meio da troca de saberes com professores que estão em campo, assim como a relação teoria e prática demasiadamente discutida nas Universidades, sendo realmente posta em prática através da regência, oferecendo ao licenciando uma experiência rica tanto na ambientação escolar quanto em sala de aula. Não minimizando outras atividades que inserem o futuro pedagogo na escola, como o Estágio Supervisionado, o Programa Residência Pedagógica permite ao residente mais contato com o ambiente escolar por meio das diversas formações realizadas para esse graduando, por sua atuação que conta com cerca de 440² (quatrocentos e quarenta) horas inserido na escola, podendo sentir na pele e no chão da escola, os desafios encontrados pelos professores da educação básica, permitindo-lhe desenvolver métodos e metodologias que serão imprescindíveis em sua profissionalização.

Isto posto, nosso interesse pela temática a ser pesquisada surge a partir das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP), uma das políticas públicas do governo federal para a formação docente, dentro do Núcleo de Pedagogia no Campus III da UFPB, quando pudemos participar da turma pioneira em 2018 do referido Programa. Nele, através da ambientação escolar e imersão pedagógica em sala de aula, por meio do contato direto com as crianças, a gestão e o corpo docente da escola, demais funcionários e os pais, diversos questionamentos foram surgindo acerca da formação docente na Residência e o quanto se torna importante esse primeiro contato com a realidade escolar. O que, *per si*, justifica nossa escolha pela temática ora apresentada nesse trabalho.

² Esta carga horária se refere à 1ª edição do Programa, em conformidade com o Edital CAPES 06/2018, uma vez que, na edição atual, a carga horária total é de 418 horas, distribuída em três Módulos de Atividades.

Isto posto, buscamos compreender um pouco mais sobre o processo de formação docente e discutir, através de relato das experiências vivenciadas no Programa, as características que permeiam o Residência Pedagógica, suas contribuições para o estudante licenciando e os desafios encontrados nesse percurso formativo, bem como acerca da imersão em sala de aula, cujo lócus define as configurações identitárias do professor em formação, suas metodologias e a compreensão que teoria e prática podem caminhar juntas durante esse processo.

Sob o respaldo da importância do Residência para o processo formativo do estudante de Pedagogia, buscamos responder os seguintes questionamentos: quais características permeiam o Programa Residência Pedagógica e contribuem para a formação do licenciando? De que maneira o Programa Residência Pedagógica no Núcleo de Pedagogia do CCHSA repercute nas configurações identitárias do licenciando? Ao perseguir as respostas para essas problematizações, nosso trabalho tem como objetivo geral compreender as contribuições do processo de formação docente a partir do relato das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica no Núcleo de CCHSA/UFPB. Nesse movimento, elegemos os objetivos específicos:

- Discutir as características que permeiam o Programa Residência Pedagógica;
- Configurar o processo identitário do professor a partir do relato de experiência de uma residente em Pedagogia;
- Reelaborar a compreensão que teoria e prática podem caminhar juntas durante esse processo.

A metodologia adotada parte do método indutivo, através de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa, de natureza exploratória, uma vez que nos permite a aproximação do tema por várias referências, como documentos oficiais e bibliografias que abordam a formação docente como foco para enriquecer o embasamento teórico do estudo proposto. Tais escolhas abrem espaço para o relato das experiências da pesquisadora, que se dará com base em seu diário de bordo e relatório final da Residência Pedagógica, cujos registros descrevem sua prática enquanto residente.

2 CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL: aspectos históricos, legais e pedagógicos

Diversos aspectos envolvem a formação de professores no Brasil, dentre eles, o percurso histórico que traz, ao longo dos anos, suas conquistas e retrocessos, acompanhando este percurso a legislação, que dá suporte legal e assegura que essa formação ocorra dentro dos padrões que regem os processos formativos. Nessa trajetória, ancoram-se as políticas públicas educacionais que, no bojo das ações governamentais, desenvolvem ações como o Programa Residência Pedagógica, cuja finalidade primeira, dentre outras, consiste em aperfeiçoar a formação inicial de professores.

2.1 A Formação do Professor no Brasil: aspectos históricos

Para compreender o processo de formação de professores no Brasil, é preciso fazer um passeio pela história da educação e, como numa linha do tempo, verificar o que foi registrado ao longo desse percurso, destacando as dificuldades encontradas e suas conquistas nesse árduo caminho. De maneira breve, buscamos compreender acerca dos aspectos históricos da formação do professor até o momento atual.

Para Saviani (2009), a formação de professores no Brasil inicia logo após a Independência, quando, em 15 de novembro de 1827, é promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, a declarada Lei firma no artigo 4º que os professores devem ter uma formação didática e que os mesmos devem arcar com as despesas dessa formação e buscá-las nas capitais de suas províncias. Ao se falar em formação docente, já se percebe as dificuldades que esses profissionais teriam que enfrentar para conseguir uma formação adequada que, inicialmente, era custeada por eles próprios. Somente a partir de 1890, as Escolas Normais são definidas com a reforma da instrução pública em São Paulo, sendo sua metodologia de ensino precário, o que a levou a passar por reformas em seu ensino.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 145).

O autor destaca que os reformadores se responsabilizaram pelo custo de sua instalação, assumindo, assim, o compromisso com a formação dos professores. Ali, já surgia

uma preocupação mais acentuada com os aspectos formativos dos professores e a qualidade de ensino que viria a ser fruto dessas formações. Algumas décadas mais tarde, segundo Saviani (2009), com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, surgem os Institutos de Educação que, além do ensino, a pesquisa também era colocada em pauta.

Por esta ocasião, dois nomes se destacam, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, ambos militavam em prol da Nova Escola, cujo movimento conduziu a Escola Normal para a Escola de Professores e seu currículo passou a receber componentes curriculares para melhorar o processo formativo dos professores em formação. Após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, surgem os cursos superiores e com eles vão se abrindo outras categorias para a formação docente, os cursos em Bacharelado e Pedagogia, definindo, assim, o lugar de atuação do professor com determinada formação.

[...] partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o 'ensino secundário' (formação que veio a denominar-se popularmente '3 + 1'). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio (GATTI, 2010, p. 1356).

O autor supracitado ainda afirma que os cursos de Bacharelado passam a se tornar Licenciaturas a fim de formar professores para atuar nas Escolas Normais, sendo estes especialistas em educação. O que nos permite perceber por quantas mudanças passou o processo histórico de formação dos professores no Brasil, sempre na tentativa de melhorar a formação dos docentes para que o estudante da educação básica estivesse sempre em mãos cada vez mais preparadas didaticamente (GATTI, 2010).

Segundo Saviani (2009), com o surgimento dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, os Institutos de Educação de São Paulo e do Distrito Federal passam a ser o centro da educação superior, já as Escolas Normais, após a Lei Orgânica do Ensino Normal³ passam por uma padronização que se define em duas etapas de ensino: sendo a primeira de quatro anos, realizada nas Escolas Normais Regionais para a formação de regentes para os anos iniciais; e a segunda etapa, de três anos, nas Escolas Normais e Institutos de Educação esta para a formação de professores dos anos iniciais.

³ A Lei Orgânica do Ensino Normal Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que dispunha que o Curso Normal, em conformidade com outros cursos secundários, passaria a ser dividido em dois ciclos.

Décadas depois, com o Golpe Militar, as Escolas Normais dão lugar para a habilitação ao Magistério, um período bem conturbado em que a formação de professores passou por grandes retrocessos.

O período ditatorial, [...] se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem devida qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e não raro confusa legislação educacional (GHIRALDELLI JR, 2001, p. 104).

Ghiraldelli Jr. (2001) reitera que a formação de professores foi bruscamente prejudicada por meio de uma legislação educacional confusa, onde a capacitação para os professores das séries iniciais se tornou uma simples habilitação, o que fez regredir o Magistério e deixou o sistema educacional devastado. Somente após esse período de Ditadura que a formação de professores passou a ter espaço novamente, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394) publicada em dezembro de 1996. Saviani (2009) afirma que a LDB indicava um nivelamento que custasse mais barato e fosse em um curto período, de maneira que os institutos superiores de educação passavam a ser instituições de nível superior de segunda categoria. O que expõe, no conteúdo e na forma, a distância entre o percurso desenvolvido pelo futuro professor e uma formação de qualidade.

Há que se ressaltar, ainda, que a Lei de Diretrizes e Bases surge, após uma sequência de transformações no que diz respeito à formação de professores, ainda não foi exatamente aquilo que se esperava, pois, trazia ajustes genéricos para a formação docente. Tais ajustes nos levam a destacar, principalmente, as alternativas apontadas para suprir a demanda de professores no mercado, habilitando os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais para a formação de professores.

Nota-se, no decorrer dessas décadas, a necessidade de leis mais robustas sobre a formação docente e políticas públicas voltadas para a formação de professores e as diversas dificuldades encontradas pelo Magistério nesse percurso, cujas mudanças foram moldando itinerários formativos instáveis com a finalidade de formar bons professores sem muito sucesso. A seguir, discutimos brevemente o que consta na Lei de Diretrizes e Bases, no Plano Nacional de Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nas Resoluções CNE/CP nº 02/2015, nº 02/2019 e nº 02/2020, assim como na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a fim de refletir sobre o que enfatizam essas

legislações sobre do processo formativo docente e suas repercussões na identidade do professor nos dias atuais.

2.2 A Identidade do Professor na Atualidade: aspectos legais

A formação do professor é um percurso de suma importância para a sua identidade profissional, como também para a melhoria do ensino nas escolas. Com efeito, além da graduação (formação inicial), são os programas e políticas educacionais direcionados aos estudantes que, em geral, aperfeiçoam ou tornam mais densos seus itinerários formativos, tornando esse percurso mais rico em conhecimento ao corroborar para a construção de um professor mais preparado e seguro para atuar em sala de aula e para além dela.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394, foi publicada em 20 de dezembro de 1996 e entrou em vigor no ano seguinte, após ser sancionada pelo presidente à época, Fernando Henrique Cardoso. Depois de passar pelo período de Ditadura, houve a necessidade de estabelecer uma política voltada para a educação, o que ocorreu a partir da promulgação da Nova LDB, passando a ser, então, o que norteia os novos ditames educacionais no país, inclusive, em relação à prática docente. Dos Artigos 61 ao 67, todos se propunham a discorrer acerca dos profissionais de educação. Destacamos aqui o Artigo 62, que diz a respeito da formação docente para a educação básica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB, 2020, p. 43).

Atualmente, a formação inicial de professores para a Educação Básica, segundo o Artigo 62, requer nível superior e ainda se aceita como formação mínima para atuação do Magistério até o 5º ano do ensino fundamental, a formação em nível médio na modalidade Normal, embora que o atual Plano Nacional de Educação (PNE) preveja o ano de 2020 como o tempo hábil pra que todos os professores do ensino básico tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Durante essas últimas décadas, a LDB já passou por diversas alterações na tentativa de melhorar as políticas educacionais do nosso país. Tendo em vista a atualidade, onde diversas instituições de ensino privado trazem licenciaturas para a formação de professores na modalidade de Ensino a Distância (EAD), surge a preocupação da comunidade escolar de não ter profissionais com

formação adequada para a regência nos anos iniciais do ensino fundamental. por tal acontecimento, vale ressaltar o valor das Universidades Públicas e seus programas de iniciação à docência como o Programa Residência Pedagógica, mas a respeito deste, falaremos mais adiante.

No ano de 2001, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2014, foi homologado o documento que conhecemos atualmente. Sua tessitura trata de um documento formatado periodicamente por meio de lei que ajusta as diretrizes e metas para o desenvolvimento da Educação a nível municipal, estadual e nacional. No que diz respeito à formação de professores, consta na Meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 265).

Podemos destacar, nesta direção, que muitos professores não atuam em sua área de formação e o documento – como já anunciamos anteriormente – indica que, no caso desses profissionais especificamente, deveria haver uma especialização, já para os profissionais que possuem formação no Magistério Normal, recomenda-se a necessidade da formação a nível superior. Além disso, também propõe a reforma dos cursos de Licenciatura valorizando o Estágio, buscando articulação entre a formação acadêmica e a prática, assim como programas de iniciação à docência e o financiamento estudantil.

A lei do Plano Nacional de Educação em vigência é a de nº 13005/2014, válida até o ano de 2024. E, se pensarmos no contexto pandêmico que, em muito, paralisou as ações na área da Educação, já é possível concluir que algumas diretrizes e metas elencadas no documento não serão atingidas até o fim de sua vigência, pois, ainda há muito para se conseguir tais objetivos ali expressos, porém, ressaltamos que, com a aprovação do PNE como lei, inicia-se em nosso país uma nova etapa para as políticas educacionais em que o processo de formação de professores ganha destaque.

Outra política educacional muito importante para a formação de professores são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), cujo documento trata das normas de caráter obrigatório para a Educação Básica, constituindo-se normas que norteiam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. A Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL,

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”, que tem por base a Educação como direito, a valorização profissional, o equilíbrio entre a teoria e prática e, principalmente, a ligação entre a formação inicial e continuada dos professores.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 foi promulgada para estar em vigor até dezembro de 2022, contudo, em dezembro de 2019, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 02/2019 que, sob o pano de fundo de muitas críticas, segue em caráter de resistência pela comunidade docente, a partir do retrocesso imposto em seu texto que “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).” A Resolução aprovada para substituir a CNE/CP nº 02/2015, traz uma formação aligeirada, tecnicista, sinalizando a padronização da formação de professores através de uma Base Nacional Comum, cuja formação se dá como extensão da BNCC para a Educação Básica. Sua aplicabilidade se dá para orientações aos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, intervindo sobremaneira na autonomia docente, como também na identidade das Instituições de Ensino Superior (IES) através dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Isto posto, a BNC-Formação surge na tentativa de estabelecer uma padronização para a formação de professores, pautada em suas competências. Sua proposta conduz à separação da formação inicial e continuada, como se formar professores pudesse se adequar a uma linha de produção, sem identidade, sem autonomia e, assim, poder formar mão de obra técnica e não cidadãos, autônomos e humanizados, o que se depreende dessa compreensão é a articulação de um governo que trabalha para desmontar o a escola pública brasileira por meio de políticas educacionais pobres, desfocadas na coletividade, na democracia, na autonomia, na equidade.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 se encontra na pauta das discussões acadêmicas, sinalizando sobre tentativas de que, no cerne das lutas dos profissionais em educação, sejam revogados os retrocessos para a formação de professores e que seja exposta para a sociedade a importância desses profissionais para o presente e futuro da nossa nação, preservando sempre a identidade docente.

Em meio às discussões voltadas para os retrocessos trazidos pela CNE/CP nº 02/2019, em 2020 foi homologado o Parecer CNE/CP nº 14/2020, pela Portaria MEC nº 882, de 23/10/2020, e a publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação

Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. Esta também segue sendo bastante criticada pela comunidade docente, por defender a precarização e desvalorização da formação de professores da educação básica. Destarte, ressaltamos o quão necessário se faz que as próximas políticas educacionais validem a formação inicial e continuada, enaltecendo a força dos professores e o poder que eles têm para colaborar com uma educação pública gratuita e de qualidade para todos e todas.

2.3 O Programa Residência Pedagógica: aspectos pedagógicos

A formação inicial é o ponto de partida para que um profissional de qualidade possa atuar no mundo de trabalho. Este processo de formação tende a exigir etapas de imersão em seu futuro ambiente de trabalho e, no caso dos professores, essa imersão tem sido proporcionada, no âmbito das Licenciaturas, por meio dos Estágios Supervisionados e, desde 2007, do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), cuja ação é oriunda da Política Nacional de Formação de Professores, do Ministério da Educação (MEC), objetivando apoiar os estudantes de Licenciatura, no que tange ao incentivo à iniciação à docência, a fim de aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

Como destacam Cornelo e Schneckenberg (2020, p. 03), desde 2007 até a sua configuração atual, “o PIBID sofreu com significativos eventos que influenciaram direta ou indiretamente em sua estrutura, como cortes orçamentários, ameaças de extinção, e, mais recentemente, o lançamento de um novo Edital que o modificou em muitos aspectos”. Em tempo, como já vimos, algumas políticas públicas educacionais vêm sendo criadas para tentar suprir as necessidades dos cursos de formação de professores. Mas, afinal, o que entendemos por políticas públicas?

Para responder à questão, aportamo-nos no conceito destacado por Rodrigues (2011, p. 14): “políticas públicas são resultantes da atividade política, requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar os objetivos desejados [...] constituem-se de decisões e ações que estão revestidas da autoridade soberana do poder público”. Assim, na busca de melhorar a relação entre a teoria e prática, em 2018, surge por meio de uma Política Nacional de Formação de Professores, o Programa Residência Pedagógica (PRP), de maneira que seu objetivo é melhorar a prática nos cursos de Licenciatura, inserindo o discente em uma escola de educação básica, após a segunda metade de seu curso.

Sua ideia inicial é garantir aos professores em formação nas licenciaturas habilidades e competências que possibilitem a estes, atuar nas escolas de educação básica, com um ensino de qualidade. É por meio da imersão na escola que será possível para o licenciando definir sua identidade docente, uma vez que essa imersão se dará por regência e intervenção pedagógica com o apoio de um preceptor na escola campo e um orientador na Instituição Formadora, proporcionando a esse licenciando conhecer de perto o ambiente escolar e assim desenvolver capacidades de um professor reflexivo.

Pode-se dizer que o motor que anima e dá sentido ao estágio – tanto na Pedagogia como nas demais licenciaturas – é a busca da relação contínua – possível e necessária – entre os estudos teóricos e a ação prática cotidiana. [...] Importa analisar o que acontece, como, por que, onde, com quem e quando acontecem determinadas situações buscando um novo sentido diante do que está sendo observado e apreendido no processo junto à realidade observada (CALDERANO, 2012, p. 251).

No tempo em que o Estágio supervisionado oferece breves experiências nos períodos finais das Licenciaturas, o Programa Residência Pedagógica oferece para os professores em formação mais de 400 (quatrocentas) horas de imersão na escola e é esse contato mais próximo que faz a diferença em sua formação, pois, os mesmos têm a oportunidade de sentir como será sua atuação como profissional.

Diante deste contexto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), através da Política Nacional de Formação de Professores busca com atividades por meio do Residência Pedagógica aperfeiçoar a formação dos cursos de Licenciaturas, maximizando o processo formativo por meio do contato com o chão da escola. São objetivos do Programa:

1. 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;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. 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;
4. 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) (BRASIL, 2020, p. 1).

Além do processo formativo que fortalece teoria e prática, o Residência também faz a aproximação da Instituição de Ensino Superior (IES) com a escola, destacando a importância da escola e seu protagonismo na formação de professores, assim como a adequação dos currículos com orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Podemos considerar, portanto, que a residência pedagógica supera a formação prática empreendida por meio do estágio supervisionado, ao estabelecer um conjunto de ações e relações entre a instituição de ensino superior, a escola de educação básica, os docentes formadores, os professores das escolas e o licenciando, que confluem para uma etapa da formação inicial do professor que é fundamental, a prática (GEGLIO, 2021, p. 18).

A formação inicial oferecida aos residentes se expande à formação continuada para os preceptores por meio do contato com a Instituição de Ensino Superior e, nesse movimento, portanto, constroem-se diversas formações que rodeiam o processo principal e trabalhos acadêmicos submetidos durante a Residência do licenciando, o que torna o Programa um processo formativo muito mais abrangente do que se propõe.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico para a construção deste trabalho parte do método indutivo, caracterizando-se como uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa, de natureza exploratória, abrindo espaço para o relato das experiências da pesquisadora, que se dará com base em seu diário de bordo e relatório final desenvolvido, cujos registros descrevem sua prática enquanto residente.

Na pesquisa qualitativa o pesquisador parte de seus questionamentos e busca na pesquisa obter respostas para a realidade, trazendo respostas para questionamentos particulares, assim,

A pesquisa qualitativa [...] se ocupa, nas ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada entre seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

É através do método que podemos delinear o percurso, os contornos e como se dará a abordagem do tema definido e, partindo do método indutivo, nossa pesquisa inicia por uma questão particular da pesquisadora para uma questão mais ampla. De acordo com Lakatos e Marconi (2007, p. 86), “o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam”, sugerindo que os argumentos indutivos partem de uma questão particular para a generalização, através da coleta de dados particulares, utilizando-se da observação e experimentação daquilo que se deseja entender, com o propósito de identificar se há relações entre eles.

A abordagem qualitativa se trata da análise no ambiente que o fenômeno estudado acontece, havendo a necessidade de interagir com o fato, onde o pesquisador busca intervir junto a comunidade, trazendo melhorias para o campo pesquisado e, dessa forma, Minayo (2009, p. 21) afirma que esse conjunto de fenômenos humanos “é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada entre seus semelhantes”. Assim, a abordagem qualitativa ao invés de trabalhar com estatísticas, ela trabalha com descrições, interpretações e comparações, pois ela atende a realidade social de uma questão. A pesquisa-ação, por sua vez, dá-se pelo desejo coletivo em se resolver uma questão, como o provimento de uma carência em determinado campo, por isso, é um

[...] tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Neste contexto, destacamos o quão é importante o tipo de pesquisa em que o investigador atue de modo participativo, por isso, trazemos o relato de experiência da pesquisadora para enriquecer o papel assumido no estudo, tendo por base seu diário de bordo e o relatório final com os registros da experiência vivenciada entre agosto de 2018 a janeiro 2020 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Xavier Júnior, localizada no município de Bananeiras/PB, através de seu ingresso no Programa Residência Pedagógica, Núcleo de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), lócus que nos oportunizou formações, observações participativas, ambientação escolar e regência em sala de aula.

Sendo assim, vale destacar que a pesquisadora atuou de forma ativa nas turmas de 5º e 2º ano, no período da manhã e, por meio de planejamento pedagógico, houve a imersão da

residente na sala de aula, tendo nesse percurso a colaboração da docente orientadora do CCHSA e da preceptora, professora atuante na escola campo, além das professoras colaboradoras, que atuavam nas turmas em que a residente atuou.

Neste processo, ressalta-se a importância dos registros de todas as experiências dos residentes por meio do diário de bordo e dos registros no relatório final da atividade. O primeiro, o diário, foi confeccionado por cada residente através de uma oficina, destacando o quanto seria valioso para o professor em formação, registrar as atividades e assim poder futuramente rever a sua prática, fazendo reflexões a respeito de sua metodologia, tendo em mãos registros de como aconteceu a sua imersão em sala de aula; o segundo, o relatório, foi desenvolvido no final da atividade e enviado à coordenação como parte da avaliação dos residentes. Assim, nesse movimento, realizou-se o percurso da pesquisadora no Programa Residência Pedagógica, a respeito desses recursos como parte da fundamentação do trabalho, falaremos no próximo tópico com mais profundidade.

Para produzir o registro das atividades através do diário de bordo durante o PRP, foi necessário observar e refletir, por isso, nossa pesquisa se encaixa na observação participante que, como afirma Gil (2018, p. 109), “consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo em que é realizada a pesquisa”. Foi a ação de observar e refletir que possibilitou à pesquisadora registrar suas vivências para, posteriormente, ter em mãos os elementos para descrever e analisar como se deu a sua passagem pelo Residência Pedagógica e, assim, poder fazer o resgate de sua prática durante a regência, possibilitando uma reflexão ampla de como se configurou a sua identidade docente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, discutimos sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP) no Núcleo de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias (CCHSA) com destaque para o relato de experiências da pesquisadora, resgatando através dos registros realizados em seu diário de bordo, produzidos durante os 18 (dezoito) meses de sua passagem pelo Programa, bem como das descrições em seu relatório final da atividade, o que nos oferece a visão de uma professora em formação.

Faz-se relevante destacar o relato de experiência, pois o mesmo torna possível a reflexão da práxis da pesquisadora, permitindo que a mesma possa refletir a cerca das metodologias e, principalmente, a respeito dos resultados das intervenções realizadas,

corroborando para a construção de um espaço reflexivo sobre as dificuldades encontradas e os obstáculos superados no decorrer de seu processo formativo.

4.1 O Programa Residência Pedagógica no Núcleo de Pedagogia do CCHSA

O Residência Pedagógica no Núcleo de Pedagogia do CCHSA, em sua primeira edição, iniciou as atividades no ano de 2018, com destaque para a turma pioneira desse Programa, criado como parte das políticas públicas para a formação de professores. A instituição parceira que alocou o Programa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Xavier Júnior”, localizada no município de Bananeiras/PB, durante o período de 18 (dezoito) meses, de agosto de 2018 a janeiro de 2020, em turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Esta primeira edição foi desenvolvida com 30 (trinta) estudantes do curso de Pedagogia, todos bolsistas, sob a coordenação da docente orientadora do CCHSA, a profa. Silvânia Lúcia de Araújo Silva, que atuava na Instituição de Ensino Superior (IES), responsável pelo suporte teórico e prático para a orientação dos residentes. Na instituição parceira do Residência, o grupo de licenciandos contou com o apoio de 03 (três) preceptoras, professoras que atuavam na escola campo, acompanhando de perto as atividades realizadas pelos residentes e, ainda, 15 (quinze) professoras colaboradoras que ministravam aulas nas turmas da escola campo, acolhendo os residentes que atuavam em duplas, completando o ciclo colaborativo na formação e permitindo o suporte necessário para o planejamento das atividades, observação participativa e regência.

O Núcleo de Pedagogia do CCHSA, durante esse período, ofereceu todo o apoio para que os residentes pudessem vivenciar formações, oficinas e encontros que contribuíssem para o planejamento das atividades realizadas, tendo zelo e empatia com os mesmos, oferecendo também um ciclo de palestras a respeito da saúde mental do professor, que se estendia para os professores da rede pública de ensino do município de Bananeiras. Esse processo formativo dentro do Programa ressalta o valor das formações para os licenciandos que, na maioria dos casos, nunca tiveram contato com o chão da escola, a não ser de maneira fragmentada pelos Estágios Supervisionados.

O planejamento, desde as observações participativas às práticas interventivas, sempre foi pauta nas reuniões com a turma de residentes, destacando a importância da reflexão no ato de planejar e que esse sempre é o melhor caminho para oportunizar uma aprendizagem significativa, cuja perspectiva é destacada por Vasconcellos (2006, p. 14), ao afirmar que:

Nosso desejo é que a escola cumpra um papel social de humanização e emancipação, onde o aluno possa desabrochar, crescer como pessoa e como cidadão, e onde o professor tenha um trabalho menos alienado e alienante, que possa repensar sua prática, refletir sobre ela, ressignificá-la e buscar novas alternativas. Para isto entendemos que o planejamento é um excelente caminho.

O autor nos faz refletir a cerca do ato de planejar e de que o professor se torna responsável por aquilo que ensina. Assim, um planejamento bem definido possibilita segurança para o professor e qualidade de ensino para os estudantes. Nesse contexto, tornar o planejamento frequente para os professores em formação, implica em formar profissionais reflexivos com a sua prática, que vise o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos neste processo de planejar para se obter melhor resultados naquilo que é colocado em prática.

Em tempo, bom ressaltar que o professor e a função que exerce se constituem de suma importância para resultados positivos para uma educação de qualidade, quando falamos no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a formação e o processo de ensino e aprendizagem, pois, afinal, é o professor que constrói ligações/mediações entre o conhecimento e os estudantes.

De acordo com Silva (2018), no campo de ação integradora do Programa na Universidade Federal da Paraíba, esta edição teve seu projeto desenvolvido pelos cursos de Pedagogia dos Campus III e IV, no propósito de promover uma estrutura que dialogue com o Estágio Supervisionado, reuniu os seguintes objetivos a serem alcançados:

- Proporcionar um diálogo mais profícuo entre a Universidade Federal da Paraíba e as escolas das redes de ensino, municipal e estadual, permitindo que universidade e escola dialoguem enquanto instituição formadora e instituição que recebe o aluno em formação, respectivamente;
- Desenvolver projetos e planos de atividades que fortaleçam o campo da prática e conduzam o futuro pedagogo 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;
- Orientar o planejamento, a execução de atividades, a elaboração dos planos de aula e sequências didáticas, assim como os projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem, compreendendo as ações específicas a serem desenvolvidas pelos residentes nas escolas-campo, sempre articuladas com a BNCC;
- Atuar positivamente no cotidiano escolar, através de uma prática dinâmica e eficiente, que corrobore para o uso de outras e novas metodologias didático-pedagógicas no sentido de garantir um processo de ensino e aprendizagem de resultados afirmativos para as crianças, buscando, ao mesmo tempo, a redução das taxas de evasão, reprovação e de dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as e sua repercussão, de forma significativa, no IDEB das escolas participantes;

- Assegurar, aos nossos alunos em formação, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação infantil e turmas iniciais do ensino fundamental, contribuindo significativa e preponderantemente com o desenvolvimento de sua profissionalização e ascensão profissional no mercado de trabalho;
- Suscitar no licenciando em Pedagogia uma análise identitária e formativa no que concerne aos vários campos de atuação de sua profissão, permitindo-lhe conhecer a dimensão e relevância de sua função na sociedade;
- Estimular a participação coletiva dos residentes, dos orientadores do Subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, bem como dos preceptores, no que concerne à avaliação permanente das ações desencadeadas pelo Programa Residência Pedagógica (SUBPROJETO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NÚCLEO DE PEDAGOGIA, 2018, p. 2).

Por meio destes objetivos específicos, conforme Projeto dos Núcleos de Pedagogia da UFPB, em Bananeiras/PB e Mamanguape/PB, percebe-se que, na formação inicial, é necessário que os discentes saiam dos bancos da academia e coloquem em prática aquilo que aprendem lá, para que assim possam atuar com segurança, após passada a formação inicial. De fato, é o vivenciar que torna a formação completa, uma vez que não podemos nos ater somente a teoria, sendo necessário conhecer o chão da escola, o espaço que futuramente se tornará o local de trabalho dos licenciandos.

Diante do cenário que estamos, mais do que sempre se faz necessário que os professores dominem novas e outras metodologias e, principalmente, apropriem-se do que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para que tomem conhecimento acerca de suas proposituras no que tange às competências e habilidades dos alunos da Educação Básica, ressaltando que todas as atividades desenvolvidas durante o PRP são articuladas a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7, grifo do documento).

Neste sentido, foi sob as orientações curriculares dispostas na BNCC que o Residência Pedagógica introduziu os residentes na escola campo, dando respaldo a todo o planejamento, na intenção de colaborar com o rendimento dos estudantes da escola campo, de maneira que as ações pedagógicas para o desenvolvimento de competências norteariam as atividades desenvolvidas para a garantia do processo de aprendizado estabelecido pela Base, cujo

documento foi pauta de algumas reuniões do Programa, na busca de melhorar a compreensão por parte dos licenciandos envolvidos.

No curso de Licenciatura em Pedagogia do CCHSA, o licenciando tem através do Estágio Supervisionado e do PIBID, a oportunidade de ter acesso à prática, sendo inserido em sala de aula, podendo realizar observações e pequenos projetos de intervenção, embora na ocasião da primeira edição do Residência, o PIBID não tenha acontecido em nosso Centro. Para além dessas duas atividades, a natureza do Residência dá condições ao discente que outros programas e componentes curriculares não podem oferecer, como a imersão em sala de aula por meio da regência com alta carga horária. De fato, o PRP leva a licenciatura para dentro da escola campo, permitindo ao residente a oportunidade de conhecer os desafios da docência ainda em seu processo de formação inicial. Assim,

[...], o estagiário se preocupa em buscar uma situação que chama a sua atenção para a elaboração e execução do seu projeto de intervenção, [...], o residente não tem que se preocupar com uma situação específica, mas, em sua imersão na escola campo, conhecer a realidade e o cotidiano escolar e, nessa ambientação, preparar-se para atuar em turmas da educação infantil e do ensino fundamental (SILVA, 2018, p. 10).

Destarte, o Programa Residência Pedagógica no Núcleo de Pedagogia do CCHSA vem dialogar com o Estágio Supervisionado de uma maneira menos genérica, oportunizando o licenciando a uma experiência mais ampla e que permita sentir ao mesmo tempo o seu papel dentro do processo de formação inicial. Segundo Silva (2018, p. 10), “a residência objetiva aperfeiçoar o Estágio, mas se desenvolvendo para além dele”.

Para que os residentes concluam a carga horária total definida para a formação no Residência Pedagógica, é necessário que siga durante o percurso as etapas que constituem o Programa, “a partir da operacionalização de três eixos específicos (ou etapas), não assim distintos no Edital CAPES Nº 06/2018, mas, pontualmente destacados ao longo de seu texto, quais sejam: 1) Formação; 2) Ambientação; 3) Intervenção (SILVA, 2018, p. 12)”. Tais eixos podem ser definidos como um ciclo contínuo do percurso formativo com o propósito de assegurar que teoria e prática possam caminhar juntas durante este período de formação do residente dentro no Programa.

A aproximação da teoria com a prática, na perspectiva do PRP, possibilita criar bases reais e claras para o processo de formação dos futuros professores, pois é no cerne da realização das regências pedagógicas que é possível aplicar e ampliar os conhecimentos adquiridos durante o percurso acadêmico de formação (ARAÚJO; SILVA, 2021 p. 121).

É o contato com a realidade da escola que torna possível colocar em prática aquilo que é ministrado na licenciatura e, nesse caso, o PRP permite essa possibilidade através da imersão dos residentes na escola campo, permitindo que vivenciem as experiências de um professor desde o planejar das atividades, dentre outras, até a participação em reuniões de pais e mestres, acontecidas durante o período do Residência, construindo assim uma rica experiência na sua formação.

Com efeito, é através deste contato direto com a realidade organizacional e pedagógica da escola que acontece a troca de saberes, do/a professor/a atuante que já conta com uma bagagem imensa de conhecimento e o licenciando que, por sua vez, está construindo seu saber-fazer e sua identidade docente, tornando-se, portanto, um processo rico para ambos, professor efetivo e estudante da Licenciatura.

O curso de Pedagogia do CCHSA não está preparando docentes apenas para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, mas um profissional que estará apto a atuar em diversas áreas da educação. Há, sem dúvidas, o destaque desses profissionais com foco na docência, pois, é na sala de aula que o professor transforma histórias e pode dar um novo rumo para o nosso país. Nesse contexto, a formação inicial deve permitir aos licenciandos a visão do sistema educacional não pelos olhos da Universidade, mas sim pelo ponto de vista de quem assumirá os papéis de protagonistas após a conclusão do curso, é sobre isso que trata o PRP, uma imersão que possibilita conhecer a escola, seus desafios e suas necessidades.

Com relação à formação de professores, destacamos que é preciso formar profissionais de acordo com as configurações atuais da sociedade, destacando que,

[...] a formação dos profissionais da educação deve contemplar a preparação daqueles profissionais da área educacional demandados pela sociedade brasileira, em sua configuração atual, para atuarem na organização e na gestão de todos os segmentos do sistema nacional de ensino (LIBÂNEO, 2001, p. 15).

Eis a maior dificuldade dos cursos de Pedagogia, formar esses profissionais demandados pela sociedade em sua configuração atual, pois, a Academia mostra na teoria o que é ser pedagogo(a), porém quando o licenciando vai para dentro da sala de aula, para os espaços da escola, ele se depara com a realidade da instituição e, principalmente, com a realidade dos estudantes. Nessa perspectiva, o autor supracitado afirma que os profissionais da educação deveriam ser formados, preparados para a realidade daquele meio que será inserido esse profissional e é o que busca o PRP através da imersão dos residentes na escola.

O Programa Residência Pedagógica no Núcleo de Pedagogia do CCHSA, contribui para a formação que o autor supracitado defende, um lugar onde se conheça a realidade dos sujeitos e seja possível desenvolver políticas públicas educacionais voltados para estes. Para o licenciando, na maioria das vezes, sem nenhum contato com a sala de aula além dos Estágios Supervisionados que não dão a mesma dimensão de imersão na escola, o Residência vem abrir as portas para a formação docente como uma experiência ímpar ao inseri-lo na escola como parte dela, criando vínculos com os profissionais da mesma e, em especial, com as crianças. Tais possibilidades afloram a sensibilidade enquanto educador, enquanto pessoa e, ainda, rever as práticas educativas e tornar a educação mais significativa, com o real sentido da qualidade tão perseguida, formando, enfim, cidadãos autônomos e felizes.

A aproximação da Universidade com a escola por meio do Programa, permite a construção de ambientes formativos que abarcam principalmente os residentes e professores da educação básica, fazendo do Residência um lugar também de formação continuada com os professores colaboradores através das relações definidas e das trocas de saberes, quando o discente de Pedagogia aprende, mas também leva outras e novas maneiras de ensinar. Por isso, Veiga (2002, p. 86) destaca que “a relação entre formação inicial e continuada, significa integrar, no próprio currículo da formação inicial, professores já atuantes, que desde logo se tornam agentes da formação dos futuros docentes”, o que nos permite destacar que as relações empreendidas entre residente e professor colaborador fortalece as práticas didáticas, as ações pedagógicas, enriquecendo a relação Universidade e sociedade. E, ao trazer a escola para dentro da Universidade, através das diversas formações realizadas, essa parceria aumenta e dá sentido tanto à teoria quanto à prática, como poderemos enfatizar na seção a seguir.

4.2 Em busca de uma identidade profissional: o relato da experiência de uma pedagoga em formação

Nesta seção, peço licença linguística para utilizar a primeira pessoa do singular por se tratar de um relato de experiências, cujos escritos resgatam os registros desenvolvidos em meu diário de bordo e relatório final apresentado à Coordenação do Programa, sendo assim, a partir dessa seção, além de pesquisadora, apresento-me como emissora do discurso, ora em tom descrição, ora em tom de reflexão, a partir de agora construído.

Quando ingressei no Curso de Licenciatura em Pedagogia do CCHSA/UFPB, não possuía nenhuma experiência na área da educação, mas, mesmo assim, fui cursando os componentes curriculares e absorvendo teorias que me faziam pensar em uma pedagogia que

pudesse mudar a forma de ensinar para estudantes de uma maneira que convergisse com as necessidades pedagógicas da atualidade, tendo em vista as tecnologias tão utilizadas, principalmente, no contexto da pandemia da Covid-19, e no mesmo tempo fosse possível trazer uma aprendizagem lúdica e significativa. Passado pelo meu primeiro Estágio Supervisionado, na “Educação Não Formal”, tive minhas primeiras experiências fora da Universidade. Na atividade proposta no meu projeto de intervenção, o foco era uma biblioteca municipal, cuja prática foi muito relevante para esse início como estagiária e, assim, seguia crescendo dentro de mim a curiosidade de ver de perto a sala de aula e poder interagir com as crianças, no sentido de observar como é realizada a mediação entre professor e aluno/a.

Logo após esse período, em 2018, quando o Programa Residência Pedagógica é apresentado em minha turma de Pedagogia, no turno da noite, interessei-me pela proposta e realizei a prova de seleção para o Programa. Foi um momento de grande expectativa, uma vez que ali surgia a oportunidade de conhecer mais da profissão que optei como carreira profissional ao concluir a minha graduação. Divulgado o resultado, meu nome estava entre os aprovados e ali já me tornaria residente da turma pioneira deste Programa e fazia parte do Núcleo de Pedagogia do CCHSA.

O Programa Residência Pedagógica atuou na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Xavier Júnior”, localizada na Avenida João Pessoa, número 665, no Centro do município de Bananeiras/PB. A atuação na referida escola se deu pelas etapas de formação dos residentes, seguida de um período de ambientação no espaço escolar, observação participativa para a elaboração do planejamento das atividades de regência e intervenção, aliadas às atividades realizadas na Instituição de Ensino Superior (IES), registradas como extras salas de aula. Para uma melhor dinâmica e alocação de todos os graduandos participantes no Programa, os residentes trabalharam em duplas, havendo o revezamento da prática entre turmas durante a regência, efetivando assim também o compartilhamento de experiências no decorrer do Programa.

Ato contínuo, aconteceu o período de ambientação por meio de uma observação participativa nas salas de aula nas quais iria atuar no início do ano letivo de 2019. A acolhida pelo corpo docente, a direção, os funcionários e alunos/as da escola foram calorosas, logo Alonso (2002, p. 24) destaca que “é importante lembrar que todas as experiências vivenciadas na escola, com os colegas, com professores, dirigentes ou outros auxiliares, concorrem para a formação do aluno e fazem parte do cotidiano escolar”. Dito isso, vale destacar a acolhida por parte da equipe que fazia parte da escola, que durante todo o período que lá estivemos sempre nos fizeram sentir como parte da equipe. Durante esse momento de ambientação, também

foram realizadas formações com a docente orientadora, preceptoras e, ainda, recebemos orientações das professoras das salas onde seriam realizadas as primeiras observações, dando-nos suporte para iniciar o Plano de Atividades, um dos documentos obrigatórios do Programa, cujo foco seria desenvolver atividades que estivessem de acordo com o cotidiano das crianças que seriam alvo de nosso período de observação e regência no ano seguinte.

A construção do projeto partiu da formação por parte de nossa docente orientadora que, já nos primeiros encontros, deu fundamentação teórica para, em seguida, dar início a elaboração do Plano de Atividades individualizado. Sua elaboração se deu a partir das observações realizadas na escola campo, no segundo semestre de 2018, nas turmas em que iríamos atuar no ano seguinte, tendo como referencial curricular, como já destacado, a BNCC e o acompanhamento de perto da preceptora. As atividades planejadas deveriam contemplar a realidade dos alunos e que suprissem suas necessidades.

Minha atuação na Residência se deu em duas salas de aula no turno da manhã. Em um primeiro momento, como já citado anteriormente, no segundo semestre de 2018, foi realizada a observação para a elaboração do Plano de Atividades nas turmas de 5º e 2ºano e, no segundo momento, já em 2019, aconteceu o período de regência e observação participativa, sendo assim disposto: no primeiro semestre, trabalhei numa turma de 5ºano e, no segundo semestre, numa turma de 2ºano, ressaltando que em ambas as turmas havia o acompanhamento das respectivas professoras que atuavam nas turmas. O acompanhamento foi realizado com um total de 43 (quarenta e três) estudantes, sendo 26 (vinte e seis) na turma do 5ºano e 17 (dezessete) na turma do 2ºano, e em ambas as salas haviam estudantes da zona rural, pois, naquele ano, foi realizada por meio da secretaria municipal de ensino a nucleação⁴ das escolas da zona rural para a urbana. A atuação em sala de aula acontecia durante dois dias na semana.

A posteriori, durante o ano letivo de 2019, iniciei a regência em sala de aula em parceria com uma colega, na turma do 5ºano, que contava com 26 (vinte e seis) estudantes, onde pude acompanhar a rotina da turma, identificar os estudantes com mais dificuldade de aprendizagem e dar auxílio individual para eles e também desenvolver atividades que pudessem ser aliadas ao processo de aprendizagem das crianças. A vivência em sala de aula permite identificar como as crianças reagem a determinado conteúdo e disciplina, assim foi possível partir para uma metodologia que permitisse tornar o momento de aprendizagem em

⁴ O processo de nucleação acontece quando as escolas da primeira fase do Ensino Fundamental, localizadas na zona rural, são desativadas por apresentar poucos estudantes matriculados, infraestrutura precária ou em comunidades muito isoladas, sendo esses estudantes encaminhados para a escola mais próxima que possa atender aos mesmos.

diversão. No encontro de novas e outras metodologias, encontramos nos jogos lúdicos a possibilidade de ministrar aulas que mudassem um pouco o contexto de sala de aula. Nessa perspectiva, diversas atividades puderam ser trabalhadas através de jogos que estimulavam os estudantes a trabalharem em equipe. Sobre essa metodologia, Busarello (2016, p. 13), afirma que,

Gamification abrange a utilização de mecanismos e sistemáticas de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público. Sob um ponto de vista emocional, *gamification* é compreendida como um processo de melhoria de serviços, objetos ou ambientes com base em experiências de elementos de jogos e comportamento dos indivíduos.

Pelo exposto, trazer os jogos em forma de conteúdos fazia das aulas um momento de diversão e aprendizagem, o que estimulava as crianças a estudarem o conteúdo e ter mais atenção nas aulas, melhorando o desempenho deles na turma. As aulas fora da sala também foi opção adotada para trabalhar conteúdos como História e Ciências, o que muito motivou a interação da turma envolvida. Atualmente, adotar metodologias que facilitem a aprendizagem dos estudantes é primordial para o professor, pois, diante de crianças cada vez mais conectadas à internet, tanto lousa quanto livro didático se tornam monótonos e nem sempre são suficientes para ter a atenção de uma turma.

No segundo semestre de 2019, a realidade em sala passa de uma turma de pré-adolescentes para uma turma de crianças menores com faixa etária entre 7 (sete) e 8 (oito) anos, na turma de 2º ano. Poder atuar em duas turmas distintas foi desafiador, diante de idades diferentes e, principalmente, por numa delas ser tão importante para o processo de alfabetização. As experiências no 2º ano foram tão ricas quanto as do 5º, diante de uma professora que estimula as crianças a lerem, através da literatura e que torna mágico esses momentos. Tal característica foi tão instigante e motivadora que trouxe isso para minha prática, utilizando a literatura como base para trabalhar a leitura, como também aperfeiçoar a escrita por meio de produções textuais. A literatura é uma ferramenta importante e necessária para trabalhar com os alunos, em especial, no início do processo de alfabetização.

Nesta turma, as atividades relacionadas ao nome próprio também foram aplicadas, considerando a importância em relacionar as letras do nome da criança como instrumento para reconhecimento dos sons que as letras produzem. Também no 2ºano, pude desenvolver atividades que envolviam jogos e brincadeiras, tendo o mesmo sucesso e desempenho que em uma turma com crianças maiores e destaco a importância de se trabalhar com metodologias

que aproximem as crianças dos conteúdos, tornando a escola um ambiente também de diversão. Trazer o lúdico dos jogos para as turmas atuantes foi uma experiência muito rica, uma vez que essa metodologia além de facilitar a aprendizagem, melhora o trabalho em grupo, as relações entre aluno e professor e principalmente, faz com que a criança sinta prazer em aprender.

A imersão proporcionada pelo Programa me fez refletir a cerca de minha prática, da metodologia escolhida e, principalmente, da relevância do planejar de acordo com a realidade das crianças, pois, permite que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais significativo. O professor precisa buscar metodologias para situar as suas práticas pedagógicas levando em consideração as especificidades dos estudantes.

A sociedade brasileira está passando por intensas transformações econômicas, sociais, políticas, culturais. As novas exigências educacionais diante dessas transformações pedem um professor capaz de exercer sua profissão em correspondência às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação e informação (LIBÂNEO, 2004, p. 81).

Desta forma, torna-se muito importante a formação inicial de professores, com ênfase na realidade dos estudantes, para que os mesmos possam se adequar às novas ferramentas que fortalecem sua atuação em sala e contribuem na produção de conhecimento dos educandos. Enquanto atuava como residente do Residência, dentre algumas formações que tive a oportunidade de participar, destaco aqui a formação para os docentes da escola parceira, realizada em fevereiro de 2019, na qual a turma de residentes a foi acolhida, tendo acesso à proposta pedagógica da escola para o ano de 2019. Foi uma experiência rica poder estar presente nesse ponto inicial do ano letivo da escola em que iria estar durante todo o ano de 2019 e sentir o espírito e o clima da equipe que formava, na ocasião, a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Xavier Júnior”.

Progressivamente, a segunda formação aconteceu em maio de 2019 e foi destinada para os docentes da rede municipal Bananeiras, também realizado na escola campo do Residência. Essa formação foi destinada a todos os professores da rede municipal de ensino e foi uma oficina de motricidade, que destacou a importância de trabalhar o lúdico em sala de aula, de modo que a aprendizagem não fique presa somente a bancada e a lousa. Foram momentos que somaram ainda mais para minha formação docente, poder estar ali rodeada de mestres que dividiram conosco aquilo que eles praticam em sala de aula há tanto tempo. Mais uma vez, destaco a formação continuada como uma prática assídua entre os professores, na

busca por estar sempre a frente de novidades quando se fala em educação e o Programa proporciona isso através do contato com os residentes, uma formação continuada para os professores da escola campo, pois, de certa forma, esse contato os aproxima da Universidade.

O acompanhamento da docente orientadora, permitiu-me suporte teórico, material e prático para que pudesse estar inserida na escola campo, podendo desenvolver minhas atividades enquanto residente com êxito, ela sempre transmitiu segurança, empatia e cordialidade para com todos residentes, auxiliando-nos em tudo aquilo que iríamos executar. Além disso, também destaco o suporte de minha preceptora que, desde o início do Programa Residência Pedagógica, ofereceu-me condições para estar em sala de aula e fazer o planejamento adequado, estimulou-me a ser firme e carinhosa com suas crianças, ministrou oficinas e, principalmente, ensinou-me a ensinar.

Pimenta (1997, p. 7) afirma que “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor”. Desafio este que o Programa torna possível, contribuindo para a construção da identidade docente dos residentes, pois, deixamos os bancos de discentes e partimos para a regência, permitindo-nos sentir o professor que está dentro de nós.

No decorrer do Residência Pedagógica, foi possível socializar em alguns eventos os frutos obtidos durante o período de inserção em sala de aula e ressaltar para a comunidade acadêmica a importância desse período de convivência íntima com a sala de aula. Foram experiências enriquecedoras para a minha formação docente. Ainda durante o período de ambientação, em novembro de 2018, participei do Encontro Unificado da UFPB, em Bananeiras/PB, onde foi possível socializar as primeiras experiências no Programa por meio de produção de resumo expandido e banner, cujo título do trabalho do meu grupo foi “Por uma formação mais competente e compromissada com as turmas iniciais do ensino fundamental: a natureza do Programa Residência Pedagógica na UFPB” e tivemos o prazer de sermos premiados com nosso trabalho neste evento.

Já no ano de 2019, no mês de setembro, participamos do VII Encontro de Pedagogia, onde socializamos com a produção de resumo expandido e apresentação oral, outras experiências vivenciadas no primeiro semestre do ano e, em dezembro de 2019, mais uma vez, participamos do Encontro Unificado da UFPB, agora em Areia/PB, onde também socializamos nossas experiências através de resumo expandido e banner. Todos esses trabalhos acadêmicos foram construídos com a colaboração da docente orientadora,

preceptora e residentes que compartilhavam a sala para as regências. Cada evento que pude participar foi uma experiência para somar na minha formação acadêmica e profissional.

Nos últimos meses do Programa, dediquei-me a escrever o Relatório Final, em cujo documento pude registrar as atividades realizadas, como também refletir acerca de minha prática enquanto residente durante este período. Esse exercício de reflexão foi relevante para dimensionar relevantes aspectos da profissão docente, bem como os desafios encontrados e superados a cada etapa desenvolvida, o que em muito contribuiu para a configuração dos meus itinerários formativos para a docência.

Com efeito, estabelecer uma relação íntima com o contexto profissional é necessário para solidificar as práticas pedagógicas, pois, é através da prática exercitada que o licenciando tem a oportunidade de concretizar as teorias adquiridas no processo de formação. As experiências adquiridas no Residência Pedagógica, de fato, foram singulares, seja pelas trocas de experiências, seja pelos muitos aprendizados.

No contexto atual que vivemos, as dificuldades estão presentes em qualquer área e na educação não é diferente, driblar as dificuldades é a maior qualidade do professor, conseguir superar as dificuldades forma o bom profissional que está disposto a se adaptar a qualquer cenário. Sendo a teoria e a prática, durante o Programa, grandes aliadas da produção do conhecimento, ambas me permitiram aproximar-se da realidade do sistema educacional, atuando em diversas situações em sala de aula, criando estratégias e desenvolvendo metodologias para suprir as necessidades dos estudantes no tempo em que crescia profissionalmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores no Brasil, desde o período da Independência até os dias atuais, passou por diversas etapas, tendo sempre o respaldo de Leis e documentos oficiais que ressaltam a importância da formação inicial e continuada, por vezes, sinalizando avanços e, outras vezes, como nesse momento, retrocessos. Ao longo desse percurso histórico, políticas públicas também foram criadas na busca de fortalecer o processo de formação de professores, como é o caso do Programa Residência Pedagógica, cuja propositura assume a busca por melhorar a formação inicial e inserir o licenciando a partir da metade do curso numa escola campo, a fim de lhe proporcionar a prática daquilo que é teorizado na Instituição de Ensino Superior.

Isto posto, pudemos no decorrer do texto conhecer a natureza do Residência Pedagógica e seu aporte para a formação inicial de professores, partindo de um breve histórico acerca da formação docente no Brasil e, ainda, sobre leis e documentos oficiais que regem os aspectos legais da formação docente, como também os aspectos pedagógicos do Programa. Associadas, teoria e prática se constituem engrenagens que movem a formação inicial de professores e, nessa direção, o Programa vem com o objetivo de aperfeiçoar esse movimento, em especial, onde o Estágio Supervisionado o fragmenta, colocando os residentes dentro da realidade escolar e permitindo que eles vivenciem diversas possibilidades nesse ambiente.

Ressalto que, na seção de resultados e discussões, o relato de experiência de minha prática enquanto residente, permitiu-me refletir acerca da importância do Programa em minha formação, a autonomia que o Programa me proporcionou durante os 18 (dezoito) meses de atuação na escola campo. Nesse lugar, tive a oportunidade de conhecer a profissão docente, refletindo acerca dos obstáculos e dificuldades encontrados no percurso formativo e, passado o período de observações, foi possível notar a segurança que o suporte dos profissionais envolvidos no Programa me proporcionou, assim experimentei “ser professora” ainda durante minha licenciatura e sentir segurança em exercer este papel. Com efeito, destaco o que diz Novóia (2014, p. 13) com relação aos programas de formação de professores:

[...] criar um ambiente pedagógico estimulante que permita aos alunos-mestres viver, logo na formação inicial, situações e experiências de aprendizagem que poderão enriquecer a sua acção docente futura. É esta busca de coerência que define os melhores programas de formação de professores.

É por meio desta fala que enalteço o Programa Residência Pedagógica, de onde tenho a honra de ser parte de sua história no CCHSA e, assim, poder partilhar em um futuro breve, o conhecimento teórico e prático obtido. Ao acrescentar 440 (quatrocentos e quarenta) horas a mais ao meu currículo e me dado a prática em sala de aula que o Estágio Supervisionado não me proporcionaria, eu destaco que o Programa Residência Pedagógica contribuiu ao máximo para a minha formação acadêmica e principalmente profissional.

No contexto atual que vivemos, as dificuldades estão presentes em qualquer área e na educação não é diferente, driblar as dificuldades é a maior qualidade do professor, conseguir superar as dificuldades forma o bom profissional que está disposto a se adaptar a qualquer cenário. Enquanto residente, o contato com a teoria e a prática aproxima ainda mais o licenciando da realidade atual da educação e permite que este atue em qualquer situação na

sala de aula, criando estratégias e desenvolvendo metodologias para suprir as necessidades dos alunos.

De um modo mais abrangente, afirmo que o Residência Pedagógica foi a melhor experiência que tive enquanto pedagoga em formação e irei carregar comigo cada momento que vivenciei enquanto residente da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Xavier Júnior” e o quanto as vivências e o conhecimento transmitidos por minha preceptora, orientadora docente, professoras colaboradoras, como também de meus colegas residentes e, principalmente, a minha dupla de Residência foram significativas para minha formação, assim como tudo o que aprendi e compartilhei com meus colegas residentes neste período. Hoje, minha identidade profissional se configura na realidade posta pelo Programa que participei e fortaleceu minha formação.

Enfim, concluo esse texto final, enfatizando que a educação seja sempre a melhor opção e que os professores que estão em constante formação, não se esqueçam que a criança antes de ser um estudante é um ser humano que pode estar enfrentando um milhão de dificuldades para estar na escola e principalmente necessita de carinho e atenção como toda criança, que possamos ser uma geração de professores em que a empatia esteja a frente das avaliações e metas. E mais, que vivamos novos momentos na educação superior de maneira que os cursos para a formação de professores possibilitem a mediação entre a Instituição de Ensino Superior com as escolas da educação básica, tornando esse processo inicial numa base sólida para professores cada vez mais preparados para os desafios da atualidade. Ser professor é ser um semeador de futuros. Nessa direção, que sejamos bons nessa tarefa e que a colheita seja uma sociedade lúcida de seu papel e de sua relevância para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. O Trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação**. PUC-SP, 2002. p. 23-28.

ARAÚJO, Albertina Maria R. B; SILVA, Silvânia L. de Araújo. Residência e docência em Pedagogia: o lócus das políticas públicas para a formação docente no Brasil. In: GEGLIO, Paulo César; MOREIRA, Dayse das Neves. **Residência e PIBID na UFPB: expressões de trajetórias**. 1 ed. p. 118-127. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/744/969/8802-1>. Editora UFPB. 2021. Acesso em: 08 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (2001- 2010) – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 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, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rpc002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 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), 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rpc002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Programa Residência Pedagógica.** Ministério da Educação. CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 06 set. 2021.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias.** Raul Inácio Busarello. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. p. 13.

CALDERANO, Maria da Assunção. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. In: CALDERANO, Maria da Assunção. (Org.). **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições.** Juiz de fora: Editora UFJF, 2012. p. 237-260.

CORNELO, Camila Santos; SCHNECKENBERG, Marisa. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos.** Jornal de Políticas Educacionais. V. 14, n. 27. Junho de 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Revista Educação e Sociedade. V. 31, n. 113, p.1355-1379, out./dez. Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>. Acesso em: 23 ago. 2021.

GEGLIO, Paulo César. Contribuições e limites do programa de residência pedagógica para a formação de professores: um olhar da coordenação institucional. In: GEGLIO, Paulo César; MOREIRA, Dayse das Neves. **Residência e PIBID na UFPB: expressões de trajetórias**. 1 ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 12-25. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/744/969/8802-1>. Acesso em: 11 out. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597012934/>. Acesso em: 21 set. 2021.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação**. São Paulo: 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. 5 reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Educar**. n. 17, p. 153-176. Curitiba, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competência**. In: Organização e gestão de escola: Teoria e Prática. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. Nota de abertura. In: BARBOSA, Marinalva Vieira et al (Orgs). **A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade**. 1 Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p. 11-14. (Coleção Fazer Aparecer).

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, Presidente Prudente, v. 3, n.2, 1997. 5-14. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=638933>. Acesso em: 15 out 2021.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2011. (Coleção Folha Explica).

SAVIANI, Demerval. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40. jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acesso em: 19 ago. 2021.

SILVA, Silvânia Lúcia de Araújo. **Manual do Programa Residência Pedagógica: Para Residentes, Para Preceptores**. UFPB/CCHSA: Material Impresso, 2018.

SUBPROJETO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO NÚCLEO DE PEDAGOGIA. Material impresso. João Pessoa/PB: UFPB, 2018.

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

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo de ensino ou agente social. In: AMARAL & VEIGA (Coord.). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Vozes, 2002.