



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

KALINE ARAUJO RESENDE

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO
DO/A PEDAGOGO/A**

CAMPINA GRANDE – PB

Dezembro - 2020

KALINE ARAUJO RESENDE

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO
DO/A PEDAGOGO/A**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de Graduada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino

CAMPINA GRANDE – PB

Dezembro – 2020

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

R433p Resende, Kaline Araujo.
Programa Residência Pedagógica [manuscrito] :
contribuições à formação do/a pedagogo/a / Kaline Araujo
Resende. - 2020.
52 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2021.
"Orientação : Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."
1. Programa Residência Pedagógica. 2. Formação
docente. 3. Diretrizes curriculares. I. Título
21. ed. CDD 371.225

KALINE ARAUJO RESENDE

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO
DO/A PEDAGOGO/A**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de Graduada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Campina Grande - PB, 09 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Maria do Rosário Gomes Germano Maciel
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Me. Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e à Nossa Senhora, pois sem suas bênçãos não seria capaz de alcançar a conclusão deste trabalho.

Aos meus pais, Maria Eliane Araujo Resende e Mailton Macêdo Resende, que me deram a vida e todas as oportunidades que nela tive e desejo, um dia, poder lhes retribuir.

Ao meu irmão, Thiago Araújo Resende, por acreditar em mim e pelos momentos de alegria e incentivo, quando não me sentia capaz.

A todos da minha família, por serem meu pilar, estarem ao meu lado e me fazerem acreditar que tenho a força e as ferramentas necessárias para fazer este e outros trabalhos.

Às minhas amigas de infância, Ana Caroline Rufino (*in memoriam*) e Clarissa Carlos Veloso, por sempre me apoiarem e acreditarem na minha capacidade. Obrigada por sempre estarem presentes em minha vida com suas alegrias e por terem acreditado e sonhado comigo. Para sempre seremos nós três #APS.

Aos meus amigos e colegas de curso que, ao longo desta etapa, me encorajaram e me apoiaram, fazendo com que esta fosse uma das melhores fases da minha vida. Em especial, Lessana Kemiatic, Renata Tito de Paula, Anna Keyla Gonçalves Barbosa, Jaqueline Farias de Oliveira e Renata dos Santos Souza.

À Thiago de Figueiredo Juvêncio, por sempre estar disposto a me ajudar, por todo amor, carinho e preocupação que tem comigo. Obrigada por ser essa pessoa maravilhosa!

À Maria do Socorro Dias da Silva e Heraldo Ataíde Pereira, por estarem sempre me apoiando, incentivando e dispostos a ajudar quando necessário.

À minha orientadora, Professora Dra. Francisca Pereira Salvino, que abraçou este trabalho e compartilhou de seus conhecimentos com excelência.

À preceptora, que junto à equipe escolar, nos acolheram e contribuíram na partilha de seus conhecimentos para conosco.

À banca examinadora, composta pelas professoras Maria do Rosário Gomes Germano Maciel e Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro, por estarem fazendo parte deste momento tão importante. Obrigada por suas contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que me oportunizou viver experiências únicas e me proporcionou grandes aprendizados, desde o 5º período da graduação.

A mim mesma, por ter vivido esta vida, por ter aprendido a me valorizar e, principalmente, por aprender a me respeitar e ser essa pessoa incrível que sou. Olho a minha volta e gosto do que vejo.

Aos profissionais do curso de Licenciatura em Pedagogia, por cada palavra, acolhimento e conhecimento perpassado.

Aos funcionários da Universidade Estadual da Paraíba, em especial o pessoal da xerox do terceiro andar da Central de Integração Acadêmica – CIAC.

Não sei se alguém já te disse que “sonhar grande e sonhar pequeno dão o mesmo trabalho”, mas eu gostaria que você soubesse que não há nada nessa vida que não seja pra você. Corra atrás dos teus sonhos e simplesmente faça acontecer!

Gabriela Freitas

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) à formação do/a pedagogo/a, mediante as demandas expressas pelas Diretrizes Curriculares para formação de Professores para Educação Básica (BRASIL, 2002; 2015; 2018). Leva em consideração a vivência/experiência da pesquisadora como bolsista do Programa, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, quando fez residência em uma escola pública da rede municipal de educação de Campina Grande – PB, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, composta por 26 crianças na faixa etária entre 8 e 11 anos de idade. O PRP é um programa do Ministério da Educação (MEC) com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. Neste trabalho foi utilizada uma metodologia de pesquisa qualitativa, de teor observacional participante, que possibilita uma maior reflexão sobre a teoria e a prática estudadas durante o curso de Pedagogia. A análise dos dados foi embasada nos teóricos Silva (2000), Fernandes e Freitas (2008), Munsberg e Silva (2014), Nogueira e Nogueira (2006), Nóvoa (2009), Gatti (2013), e nos documentos oficiais Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996)). Participar da Residência; presenciar e fazer parte do dia a dia da turma e da escola, da Preceptora e das demais profissionais; auxiliar no desenvolvimento das atividades; contribuir com a aprendizagem das crianças, foi uma oportunidade enriquecedora do ponto de vista acadêmico e social, tanto para nossa formação, quanto para a constituição das nossas identidades profissionais, pessoais e sociais. A imersão na pesquisa nos fez repensar modos de ser e estar numa sociedade desigual, racista, machista, preconceituosa; repensar nossa função enquanto pedagogas, mediante o direito das crianças às aprendizagens, à necessidade de promoção do respeito e da qualidade da educação, tanto no nível das crianças pelas quais nos tornamos corresponsáveis, quanto por nós próprias, como docentes e como profissionais.

Palavras-chave: Residência pedagógica. Formação docente. Diretrizes Curriculares.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar las contribuciones del Programa Residencia Pedagógica (PRP) a la formación del/de la pedagogo/a, mediante las demandas expresas por las Directrices Curriculares para formación de Profesores para Educación Básica (BRASIL, 2002; 2015; 2018). Toma en consideración la vivencia/experiencia de la investigadora como becaria del Programa, en el período de agosto de 2018 a enero de 2020, cuando hizo residencia en una escuela pública de la red municipal de educación de Campina Grande - PB, en un curso del 3° año de la Enseñanza Primaria, compuesto por 26 niños entre 8 y 11 años de edad. El PRP es un programa del Ministerio de Educación (MEC) con la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), que tiene por finalidad apoyar Instituciones de Enseñanza Superior (IES) en la implementación de proyectos innovadores que estimulen la articulación entre teoría y práctica en los cursos de licenciatura, conducidos en colaboración con las redes públicas de educación básica. En este trabajo se utilizó una metodología de investigación cualitativa, de contenido observacional participante, que posibilita una mayor reflexión sobre la teoría y la práctica estudiadas durante el curso de Pedagogía. El análisis de los datos fue basado en los teóricos Silva (2000), Fernandes y Freitas (2008), Munsberg y Silva (2014), Nogueira y Nogueira (2006), Nóvoa (2009), Gatti (2013), y en los documentos oficiales Base Nacional Común Curricular (BRASIL, 2017), Directrices Curriculares Nacionales (BRASIL, 2013) y la Ley de Directrices y Bases (BRASIL, 1996). Participar de la Residencia; presenciar y formar parte del día a día de la clase y de la escuela, de la Preceptora y de las demás profesionales; ayudar en el desarrollo de las actividades; contribuir con el aprendizaje de los niños, fue una oportunidad enriquecedora desde el punto de vista académico y social, tanto para nuestra formación, como para la constitución de nuestras identidades profesionales, personales y sociales. La inmersión en la investigación nos hizo repensar modos de ser y estar en una sociedad desigual, racista, machista, prejuiciosa; repensar nuestra función como pedagogos, mediante el derecho de los niños a los aprendizajes, a la necesidad de promover el respeto y la calidad de la educación, tanto en el nivel de los niños por los que nos hacemos corresponsables, como por nosotros mismos, como docentes y como profesionales.

Palabras-clave: Residencia pedagógica. Formación docente. Directrices Curriculares.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	A FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE	11
	2.1 Diretrizes curriculares nacionais de formação de professores/as	11
	2.2 O Programa de Residência Pedagógica	18
	2.3 Formação de pedagogos e pedagogas: identidades em questão	22
3	METODOLOGIA	28
4	PREPARAÇÃO E IMERSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR	31
	4.1 Os cursos de formação e preparação à imersão no cotidiano escolar	31
	4.2 Planejamento e avaliação	32
	4.3 Reflexões sobre práticas pedagógicas observadas no ensino fundamental	33
	4.4 Regência de aulas	34
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
	REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

No momento atual, de transição para a terceira década do século XXI, a sociedade encontra-se em constante mudança nas formas de organização da economia (produção, emprego, acumulação e distribuição de riqueza e outros); da política (formas de governo, movimentos e participação popular); da cultura; das relações e dos modos de convivência em sociedade. As mudanças têm sido ditadas em grande medida pelo ritmo e pelo avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e trazem a marca de movimentos fluidos, acelerados, dinâmicos, em que tudo pode tomar proporções estratosféricas e ou tornar-se obsoleto em pouquíssimo tempo.

Nesse contexto, o “ser docente” se tornou algo que necessita estar em constante mudança, aperfeiçoamento e adaptação, uma vez que não basta apenas ter um diploma em mãos comprovando a formação, necessita-se, efetivamente, de competência teórica, prática, técnica, socioemocional, política e outras, que apenas se adquire com formação de qualidade, que inclui vivência. Devido a isto, é preciso atentar para a formação inicial e continuada desses profissionais, que são etapas primordiais à qualidade no campo educacional, possibilitando elementos e conhecimentos novos, mais adequados às características da sociedade atual.

Nessa perspectiva, objetivamos analisar possíveis contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP) à formação do/a pedagogo/a, mediante às demandas expressas pelas Diretrizes Curriculares para formação de Professores para Educação Básica. Tomamos como campo empírico o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/*campus* I). Esta reflexão decorre, principalmente, devido à preocupação com a política de formação docente que está sendo desenvolvida no Brasil para a educação básica do nosso país, que vem sendo mais desvalorizada a cada dia, em função de situações que desmotivam os professores, tais como: baixos salários; falta de estrutura das escolas e das salas de aulas; falta de interesse e ação coordenada por parte dos governantes; baixos investimentos em educação; formação (inicial e continuada) inadequada dos/as professores/as, dentre outros problemas.

O PRP, portanto, tem como finalidade corroborar com essa formação. Trata-se de um Programa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assemelha-se ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado desde 2009. Tem como

proposta principal promover uma melhoria na qualidade da formação inicial, a partir de aprofundamento teórico-metodológico e vivências. A residência ocorre a partir da segunda metade da graduação, com uma carga horária de 440 horas, em quatro etapas: curso de formação para a inserção/experiência na escola e na sala de aula; imersão no ambiente escolar; elaboração de relatórios e publicação de resultados.

Este trabalho se torna relevante por possibilitar melhor compreensão acerca da formação e da construção da identidade docente do/a pedagogo/a, buscando desenvolver novas reflexões e possibilidades para uma prática educativa, sociocultural e política voltada a uma educação de melhor qualidade. Consiste numa pesquisa nos moldes da abordagem qualitativa e da observação participante.

Para tanto, o trabalho encontra-se organizado em três capítulos. No primeiro, abordamos a formação do pedagogo na política de formação docente, apresentando marcos históricos, estatísticas e documentos legais que norteiam a educação brasileira. No segundo, apresentamos a metodologia de cunho observacional participante, o campo empírico e os sujeitos da pesquisa, significamos o espaço escolar, ou seja, ressaltamos os aspectos físicos da instituição e a importância do desenvolvimento pedagógico, destacando avaliação e planejamento. No terceiro, realizamos a análise e a reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas no decorrer da residência e, por fim, tecemos as considerações finais.

2 A FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 Diretrizes curriculares nacionais de formação de professores/as

A década de 1990 ficou marcada, historicamente, como um período de grande importância para a educação brasileira, uma vez que houve um aprofundamento nas diretrizes, resoluções, pareceres e parâmetros atinentes à educação e aos currículos. Os documentos aprovados pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir da referida década, definem a política de reforma da educação, adotada após o fim da ditadura militar (1961-1985) no contexto de redemocratização do país. Esse processo tem como principal marco a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, propondo grandes mudanças. Entre elas, a inovação dos currículos escolares e de cursos para formação de professores/as, visto que uma grande parcela atuante na educação básica era leiga ou sem formação em nível superior, como podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Percentual de funções docentes segundo grau de formação – 1996/2002

Grau de Formação	Pré-Escola		1ª a 4ª		5ª a 8ª		Médio	
	1996	2002	1996	2002	1996	2002	1996	2002
Total de Docentes	219.517	259.203	776.537	809.125	611.710	800.753	326.827	468.310
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Estrutura de Qualificação (%)								
No máximo Fundamental Completo	16,1	4,4	15,3	2,8	1,0	0,3	0,3	0,1
Médio sem Magistério	4,3	4,2	3,3	2,9	6,6	5,6	6,4	5,4
Magistério Superior	61,4	64,0	61,1	64,0	18,7	18,9	6,9	5,2
- Sem Magistério e Sem Licenciatura	18,2	27,4	20,3	30,3	73,7	75,1	86,4	89,3
- Com Magistério e Sem Licenciatura	0,3	0,6	0,3	0,5	2,2	2,2	7,5	4,8
- Com Licenciatura	1,7	4,3	1,5	3,4	3,5	4,7	4,6	5,5
- Com Licenciatura	16,3	22,5	18,5	26,4	68,0	68,3	74,3	79,0
Professores com formação adequada segundo LDB	79,3	90,8	81,2	93,8	68,0	68,3	74,3	79,0
Fonte: MEC/INEP								
Notas: 1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.								
2) O mesmo docente de ensino fundamental pode atuar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª série.								

Fonte: BRASIL (2010)

Segundo os dados, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 1996 e 2002, houve uma melhora na formação de docentes em todos os níveis da educação básica. De acordo com o Censo Escolar, realizado pelo INEP em 2019, 83,2% dos/as docentes do ensino fundamental (1º ao 9º ano) tinham nível superior completo,

com licenciatura (formação específica para lecionar), um percentual que continuou crescendo nos últimos anos, porém, a situação ainda continua bastante grave. Quando se observam os anos iniciais (1º ao 5º ano), onde se concentram 751.994 docentes, 80,1% são graduados com licenciatura (602.375). Outros 4,1% concluíram o ensino superior (bacharelado) e 10,6% têm o magistério em nível médio, conforme representado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil – 2015-2019



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: BRASIL (2020c)

As Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2002) iniciam, com o Parecer nº 09/2001 (BRASIL, 2001), os marcos regulatórios para valorização do trabalho docente, que passa a ser dividida em três modalidades: o bacharelado acadêmico, o bacharelado profissionalizante e a licenciatura. Desta forma, é a partir da LDB/1996 (BRASIL, 1996) que o termo licenciatura conquistou sua particularidade em relação ao bacharelado, constituindo-se em um projeto específico e passando a ser responsabilidade das instituições superiores de ensino, com a obrigação de estabelecer os currículos e programas relacionados à formação de professores/as. Logo, no Parecer nº 09/2001, além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional, vai depender também de políticas que apresentem os seguintes objetivos:

Fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
 Estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
 Fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
 Melhorar a infraestrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
 Formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores.
 Estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
 Definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional. (BRASIL, 2001)

Contudo, apenas no ano de 2002 é que foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, nos marcos legais da chamada Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002). A partir de então, o nível superior passou a ser condição mínima para professores da educação básica, podendo também ser admitida a formação em nível médio, na modalidade normal, conforme estabelecido pela LDB/1996, no Art. 62.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996)

Assim, a aprendizagem do professor tornou-se marcada pelo princípio da ação-reflexão-ação e a prática, que deverá permear toda a formação, como está prescrito na Resolução CNE/CP 1/2002, Art. 2º.

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - O ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - O acolhimento e o trato da diversidade;
- III - O exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - O aprimoramento em práticas investigativas;
- V - A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002).

Desse modo, apenas pensar e refletir não traz soluções, é preciso que a reflexão leve a uma ação diferenciada, que instigue a criticidade e a autonomia dos/as estudantes, que mostre que suas ações são mais que meras reproduções de *práxis*. Essa Resolução nº 1/2002 foi substituída pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que por sua vez definiu não apenas os rumos a serem seguidos por estudantes em formação, mas também para a formação continuada. Ela foi resultado de trabalho colaborativo entre Conselho Nacional de Educação (CNE); coletivos governamentais e não governamentais; profissionais da educação; entidades acadêmicas e sindicais; movimentos sociais etc. Articulada ao Plano Nacional de Educação (PNE), ainda aborda práticas de ensino, um aumento da carga horária dos cursos de licenciatura, com o pensamento voltado na formação desse profissional, a qual estas horas a mais deverão ser planejadas nas suas diversas formas possíveis para que assim o docente em formação tenha um maior aprendizado. Estas novas diretrizes buscam ressaltar a importância da formação continuada para que a educação cada vez mais possa tornar-se acessível, atrativa, inclusiva para todos, como está definido em seu Art. 1º.

Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (BRASIL, 2015a, p. 2)

Em conformidade ao que foi mencionado, é importante destacar que na LDB/1996 foram adotadas medidas de formação continuada, devido à Lei nº 12.056/2009, que explicitamente no Art. 62, estabelece:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 1996)

A formação continuada também é garantida pela Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), instituída desde 2009 com intuito de fomentar programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2009). Juntamente com a formação inicial, a contínua é de fundamental importância para instigar os docentes a um melhor engajamento, informações e atualizações sobre o meio educacional.

Outro aspecto decisivo aconteceu com a Resolução CNE/CP nº 03, de 3 de outubro de 2018, quando foi apresentada a Base Nacional Comum para a Formação de Professores de Educação Básica – BNC-Formação (BRASIL, 2018), que tem como proposta revisar as diretrizes dos cursos das Licenciaturas, incluindo Pedagogia, para imprimir um maior foco na prática da sala de aula, portanto, dando ênfase a dimensão técnica da formação. Desse modo, a Resolução CNE/CP nº 3/2018 altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, o que consiste em grande parte, na reafirmação e na atualização de princípios e estratégias constantes da Resolução nº 1/2002, que foi elaborada sem diálogo com as Instituições de Ensino Superior (IES), desconsiderando a autonomia universitária, padronizando seus projetos curriculares, como também desvalorizando os trabalhos científicos sobre formação de professores, passando a ser considerada como uma proposta retrógrada por ferir a autonomia docente e institucional. Sobre essa questão, Albino e Silva (2019) ressaltam que a formação dos profissionais da educação deverá fundamentar-se em alguns aspectos, tais como:

visão sistêmica da formação de professores, que deve articular formação inicial, continuada e carreira; colaboração entre instituições formadoras, redes de ensino e escolas de educação básica; formação com foco na prática de sala de aula; importância do conhecimento pedagógico do conteúdo; e formação integral do professor – competências, habilidades e valores. (ALBINO e SILVA, 2019, p. 147).

Em decorrência disso, tem havido manifestações de organizações do meio educacional, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), que elaboraram um “Manifesto em defesa da formação de professores”, no qual declaram posição contrária à proposta e denunciam o documento por apresentar um caráter impositivo, que não buscou estabelecer diálogo com os principais interessados da formação de professores. Alegam que a proposta representa retrocesso no tocante à fragmentação que imputa à formação e a retomada de concepções ultrapassadas, orientadas pela noção de competências e habilidades. Destacam,

ainda, que as medidas apresentadas são de caráter mercadológico porque a educação é um nicho de mercado ambicionado por parte dos empresários. Além disso, argumentam que as concepções na BNC-Formação

expressa a intenção de desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior e o aprofundamento do processo de desprofissionalização da carreira docente, ao assumir uma visão ‘praticista’ da docência, que tende a padronização curricular e fere a autonomia das universidades, desconsiderando os projetos curriculares dos cursos, os alinhando à Base Nacional Comum Curricular, cujo processo de elaboração, discussão e aprovação também foi marcado pelo autoritarismo e simulação de diálogo (ANFOPE e FORUMDIR, 2018, p. 2).

O manifesto questiona, ainda, a falta de dois importantes conectores para a boa formação docente, que são:

A sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, que não podem ser dissociados do domínio dos conteúdos da educação básica, se ensejamos criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; e a unidade teoria-prática atravessando todo o curso de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional (ANFOPE e FORUMDIR, 2018, p. 2).

Entretanto, com o início do Governo Bolsonaro, no dia 19 de janeiro de 2019, o MEC decidiu conhecer a versão preliminar da BNC-Formação, informando, em nota, querer ter conhecimento e poder participar ativamente do processo de formulação da Base, de modo que, após analisá-la, decidiria se iria fazer ou não modificações. Após algumas reuniões, ficou decidido que a aprovação da Resolução da BNC- Formação aconteceria até o final de 2019. Com isto, em dezembro de 2019, o MEC reconheceu como legítimo o Parecer CNE/CP nº 22/2019, que aprovou a BNC-Formação. Dessa forma, o ano letivo de 2020 foi iniciado com a necessidade de readequação dos cursos superiores de licenciatura, que tiveram um prazo de dois anos para ajustes. Portanto, até dezembro de 2021, os cursos de licenciatura deverão ter reformulado seus currículos.

Entre as principais mudanças, encontra-se uma carga horária “diferenciada” com, no mínimo, 3.200 mil horas para os cursos superiores de licenciatura, que se destinam à formação inicial para a educação básica.

Esta carga horária deverá ser distribuída em três grupos de atividades: Grupo I: 800 horas para a base comum, que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e

pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais; Grupo II: 1.600 horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos; Grupo III: 800 horas para prática pedagógica, sendo a metade para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e da instituição formadora, e outra metade para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início (BRASIL, 2019).

O documento traz em anexo, seguindo as competências da BNCC, 10 competências gerais para formação docente, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Competências gerais para formação docente

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Brasil (2019, p. 17)

Essas competências representam um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que o docente em formação deve desenvolver e envolvem as dimensões intelectuais,

físicas, sociais, emocionais e culturais. Elas seguem as competências gerais previstas na BNCC (BRASIL, 2017) da Educação Básica, que servirão como base ao desenvolvimento pleno dos/as discentes para que possam ser garantidas aprendizagens essenciais, ou sejam, os direitos básicos de aprendizagem.

2.2 O Programa de Residência Pedagógica

A iniciação docente significa um momento de aprendizagem teórico-metodológica acerca do ato de ensinar/aprender de socialização do professor iniciante e interiorização de normas e valores institucionais. Como o estágio supervisionado exerce um papel importante nessa direção, o MEC instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2007, com o objetivo de antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública, fazendo uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. O PIBID é destinado a licenciandos matriculados até a metade dos cursos (BRASIL, 2018) e apresenta os seguintes objetivos específicos:

- I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2018, p. 1)

Instituiu também o Programa de Residência Pedagógica (PRP) em 2018, que se destina a licenciandos matriculados a partir da metade dos cursos. Com relação ao estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia da UEPB, estes programas têm alguns diferenciais, tais como: coordenação da CAPES; coordenação geral em cada universidade; formação e planejamento sistemático; e apoio financeiro através de bolsa de ajuda de custo para os estudantes, os preceptores das escolas e os professores orientadores das universidades. Propõe uma carga horária de 440 horas, divididas em quatro etapas: curso de formação para a

inserção/experiência na escola e na sala de aula; imersão no ambiente escolar; elaboração de relatórios e publicação de pesquisas.

No caso do PRP, objeto de estudo deste trabalho, tem-se como objetivo principal “selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.” (BRASIL, 2018, p. 1) e os seguintes objetivos específicos:

- 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). (BRASIL, 2018, p. 1)

Os estudantes selecionados/as são acompanhados/as por um professor/a da escola com experiência na mesma área de ensino do licenciando/a e por um docente de instituição de ensino superior. Durante o Programa, os/as residentes têm a oportunidade de refletir sobre as práticas docentes, bem como atuar juntamente com os/as preceptores/as.

Diante da análise, observa-se que se for comparado ao Estágio Supervisionado, a Residência Pedagógica nada mais é do que um aprimoramento do mesmo. No curso de Pedagogia da UEPB/*Campus I*, o Estágio Supervisionado é realizado ao longo do curso nas áreas de gestão educacional, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que juntos contabilizam uma carga horária de 400 horas, de acordo com o que estabelece as Resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 1/2006 e nº 2/2015. De acordo com o Art.47, da RESOLUÇÃO UEPB/CONSEPE/068/2015 e o PPC de Pedagogia o estágio objetiva favorecer o “aprendizado de competências e habilidades profissionais, promovendo a contextualização curricular e articulação entre teoria e prática” (UEPB, 2016, p. 56).

O estágio ainda tem a possibilidade de dispensa caso o licenciando/a tenha desenvolvido alguma atividade docente e/ou de gestão educacional nos últimos três anos, por um período mínimo de seis meses. Esta liberação, no entanto, só ocorrerá nos seguintes Estágios Supervisionados: Estágio II – gestão; Estágio III - educação infantil; e Estágio V - anos iniciais

do ensino fundamental. No entanto, a dispensa não é válida para as aulas e discussões teóricas, nem para a construção dos relatórios das atividades vivenciadas e orientadas pelo/a docente orientador/a supervisor/a do estágio.

A Residência pretende proporcionar uma experiência de estágio diferenciada, com maior tempo de imersão/vivência na realidade escolar, sob a orientação e coordenação de um professor/a da instituição de ensino superior e da escola; cadastro voluntário e seleção das escolas, dos/as profissionais e dos/as estudantes; realização de propostas inovadoras; uma maior sistematização das etapas de preparação, sistematização e divulgação dos resultados; ajuda financeira em forma de bolsa para alimentação transporte e compra de materiais. Trata-se de estágio opcional, mas que pode substituir os obrigatórios.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem não pode ser construído isolado, pois a educação ultrapassa a sala de aula, devendo atender às necessidades da sociedade, às interações entre o “eu” e o “outro” porque se trata de um trabalho em equipe, no qual todos podem ganhar com a troca de conhecimentos e experiências, bem como com o planejamento sistemático e interdisciplinar. O Programa tende a favorecer estes aspectos porque torna possível um trabalho em conjunto, somando os saberes e vivências que cada sujeito carrega consigo.

Como exemplo de resultados do Programa no Curso de Pedagogia, ressaltamos os vários artigos científicos publicados em eventos, tais como o VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU) e o VII Encontro de Iniciação à Docência (ENID); nove Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dentre os quais destacamos o de Brito (2020), intitulado “A Imersão no cotidiano escolar por meio do Programa de Residência Pedagógica. A autora apresenta um relato de experiência admirável sobre vivenciar à formação docente a partir de uma observação participante, com ênfase em metodologias ativas.

As metodologias ativas proporcionam o estabelecimento de relações entre os dois lados, o educador orientador e os educandos ativos, aproximando-os no compartilhamento e na busca por novos conhecimentos, em um ambiente de construção diária e troca de saberes. (BRITO, 2020, p.23).

Tanto nos processos de formação docente, quanto na formação das crianças, essas metodologias cumprem um papel relevante para uma aprendizagem reflexiva, crítica e significativa na vida das pessoas. Nesse processo, destacamos também a importância do afeto e da compreensão aos alunos. É preciso um olhar múltiplo do professor para o aluno, o que faz uma enorme diferença no modo como se encaminha o conhecimento.

Um tema bastante discutido nos cursos de formação do Programa foi alfabetização e letramento, porque o curso de Pedagogia forma profissionais para a etapa voltada mais especificamente ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse âmbito, destacamos o TCC “Alfabetização de alunos em situação de distorção idade/ano: repensando os recursos didáticos”, de Silva (2019), que também foi bolsista no PRP. Neste TCC, a autora analisa a importância e a funcionalidade dos recursos didáticos utilizados no processo de alfabetização, visto que sua vivência ocorreu em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, na qual encontravam-se alguns alunos não alfabetizados, em situação de distorção idade-ano. O trabalho torna-se singular porque a autora descreve e analisa o desenvolvimento de um projeto de alfabetização com quatro alunos (adolescentes) e como eles reagiam ao processo que envolvia recursos didáticos elaborados e confeccionados pelas residentes, com materiais recicláveis e reutilizáveis. Silva (2019) destaca que:

O assunto deve ter significado para o aprendiz, deve favorecer a sua compreensão e motivação. O aluno deve se sentir desafiado, demonstrando disposição pelo aprender, pois construirá um sentido sobre o objeto de conhecimento. A integração de atividades/assuntos habituais aos materiais pedagógicos, favorecem uma aprendizagem significativa. (SILVA, 2019, p. 25).

De acordo com a autora, é de fundamental importância que a aprendizagem se torne atrativa e proveitosa, o que depende bastante das metodologias e dos recursos didáticos. Uma maneira disto acontecer de maneira eficaz é conhecendo a realidade dos educandos; instigando curiosidades; realizando conexão com eles, com suas realidades e com suas vidas. Esses elementos corroboram para a formação em quaisquer níveis, especialmente, no ensino superior, no qual ocorre a formação docente inicial, na medida em que nos tornamos multiplicadores de conhecimentos, ideias e experiências.

Um dos artigos publicados foi “Residência Pedagógica em Pedagogia: Refletindo sobre Formação”, realizado em coautoria com a professora orientadora Francisca Pereira Salvino (2020), no qual ressaltou-se a importância do Programa enquanto estratégia de fortalecimento da política de formação docente no Brasil, sobretudo do subprojeto de Pedagogia da UEPB. Salvino e Resende (2020) afirmam que a

formação necessita garantir que o docente seja capaz de inovar seus referenciais teórico e metodológicos, bem como suas práticas, deixando de ser um simples transmissor de conhecimentos para ser um facilitador no

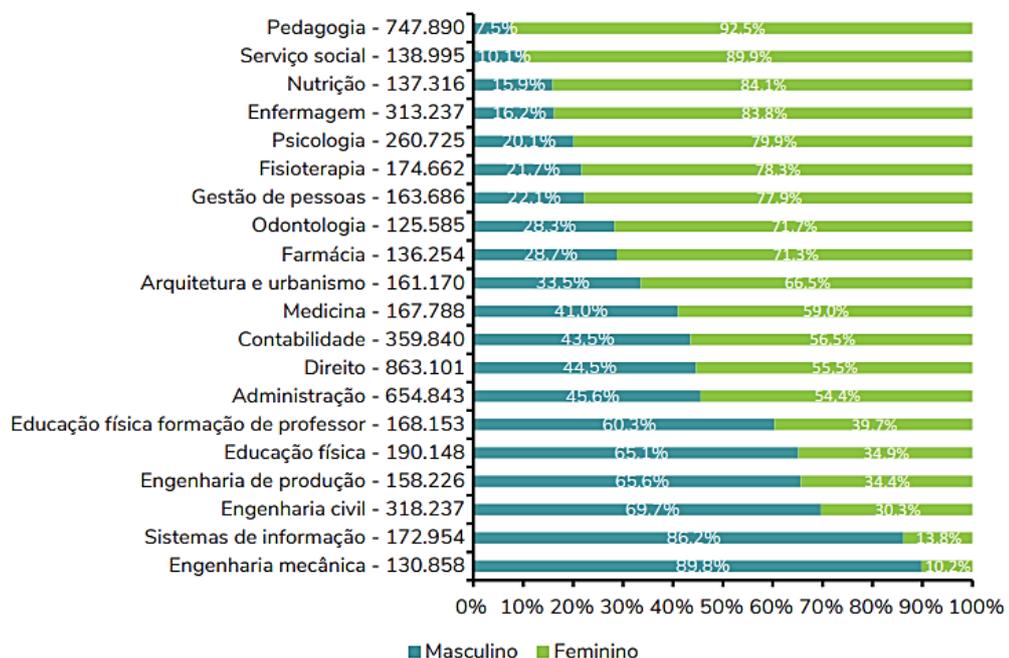
desenvolvimento da aprendizagem, fazendo com que a criança viva integralmente novas experiências. (SALVINO e RESENDE, 2020, p. 9).

Essa produção reflete sobre estudos, observações e regências que o Programa incentivou e proporcionou, a partir de atividades inseridas e em continuidade ao currículo de Pedagogia da UEPB/campus I. Desta forma, foi possível rever, aprofundar, ressignificar concepções, teorias e métodos estudados durante o curso.

2.3 Formação de pedagogos e pedagogas: identidades em questão

Na sociedade brasileira, homens e mulheres passam por processo de construção de identificações e diferenciações, que envolve valorizações, desvalorizações, estereótipos; comportamentos e atitudes diversas, presentes também na formação profissional. No meio educacional isto é bastante evidente: homens tendem a ocupar cargos de liderança e comando, ou até mesmo, ensinam nos níveis mais elevados, tais como ensino médio, graduação e pós-graduação; mulheres destinam-se a níveis e etapas iniciais, tais como educação infantil e o ensino fundamental. Geralmente, este fato está associado ao nível de remuneração, que deixam as mulheres em desvantagem. Dados recentes revelam a mesma tendência, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2: Os 20 maiores cursos em número de matrículas de graduação e os respectivos percentuais de participação por sexo – Brasil – 2018



Fonte: Brasil (2020, p. 35)

Mesmo não sendo um gráfico representativo de níveis de ensino, é representativo da (des)valorização do trabalho. Nota-se que na sociedade em que vivemos um título de engenheiro tem maior privilégio do que o título de uma pedagoga. Não por coincidência, há uma maioria de pessoas do sexo masculino com título de engenheiro. Por isso, é imprescindível destacar o fato de que a formação docente perpassa por algo além do que ser homem ou mulher.

Constata-se que há feminização do trabalho no campo da Pedagogia, e junto com ela também há uma desvalorização em termos de cargos, carreira e remuneração. Visto que vivemos em uma sociedade evidentemente machista, os cargos de prestígios são masculinos, conseqüentemente também os salários. De acordo com o Censo Educacional Brasileiro de 1997 (ATAÍDE, 2013, p. 10), “uma professora que atuava no ensino fundamental I (1ª a 4ª série) recebia, em média, um salário mensal de R\$ 425,60, enquanto um salário de R\$ 700,19 era privilégio do ensino médio, isto porque a maioria de profissionais docentes eram homens”.

Segundo Araújo e Cunha (2013), a história da educação no Brasil sempre esteve ligada na sua íntegra ao sexo masculino. Isto é perceptível desde o princípio, com a vinda dos jesuítas, até o final do século XIX, porque a figura do homem era tida como exemplo e referência para formação do caráter das crianças e dos mais jovens. Antes desse século, não era comum ver mulheres dedicando-se ao ato de ensinar, inclusive porque não lhes era assegurado o acesso à educação. Segundo Louro (1997 apud ARAÚJO e CUNHA 2013),

O mestre – e o jesuíta é seu exemplo mais perfeito – é cuidadosamente preparado para exercer seu ofício. Ele se torna um ‘especialista da infância’, ele domina os conhecimentos e as técnicas de ensino, as armas para a conquista das almas infantis e para a sua vigilância, ele sabe graduar seus ensinamentos, estimular a vontade, treinar o caráter e corrigir com brandura – ele é o responsável imediato e mais visível da formação dos indivíduos. (LOURO 1997, p. 92 apud ARAÚJO e CUNHA 2013, p. 3)

Desse modo, a educação era exclusivamente masculina, realizada por homens e para homens. No entanto, a sociedade e a educação estão em constante mudança, por isso, Louro (1997 apud ARAÚJO e CUNHA 2013, p. 4) ressalta que na segunda metade do século XX, por meio do processo de urbanização e com o aumento de procura pela educação, fez-se necessário instituir-se um novo estatuto de escola, o que fez com que as mulheres, cada vez mais, ocupassem espaço na profissão. Contudo, de acordo com Araújo e Cunha (2013, p. 4), o espaço que as mulheres conquistaram estaria ligado ao papel que exercem de cuidar do lar e das crianças. Assim, o ato de ensinar passa a ser entendido como extensão da função materna.

Nogueira e Nogueira (2006) apontam que os papéis sociais são reproduzidos historicamente e culturalmente, tanto dentro do espaço familiar, quanto nas demais áreas sociais. Isto caracteriza a perspectiva de superioridade do sexo masculino como algo natural, que está descrita nas relações de poder e no senso prático, que Bourdieu (apud NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006) chama de “*habitus*”, ou seja, a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade, que ocorre quando o indivíduo capta o modo como a sociedade se deposita nas pessoas e capta também a resposta do agente, incorporando os costumes e crenças do mundo para si. Este processo chama-se também de socialização.

As identidades profissionais, assim como de mulheres e homens são construídas histórica e socialmente, em decorrência do contexto e da forma como o mundo lhes tem sido apresentado pela família, pela escola, pela comunidade, enfim, pelos grupos sociais a que o indivíduo é pertencente e que convive com os outros. No caso da identidade do/a pedagogo/a, isto ocorre sob o olhar dominante da cultura machista perpassada de geração em geração. Todavia, o conceito de identidade é algo de evolução constante, relacionada aos modos de vida, não se tratando de algo objetivo, mas subjetivo, que cada pessoa escolhe aderir para si próprio, por diferentes razões e nem sempre, conscientemente. Conforme Faria e Souza (2011), identidade é como uma

metamorfose, ou seja, em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. A identidade tem caráter dinâmico e seu movimento pressupõe uma personagem. A personagem, que, para o autor, é a vivência pessoal de um papel previamente padronizado pela cultura, é fundamental na construção identitária: representa-se a identidade de alguém pela reificação da sua atividade em uma personagem que, por fim, acaba sendo independente da atividade. As diferentes maneiras de se estruturar as personagens resultam diferentes modos de produção identitária. Portanto, identidade é a articulação entre igualdade e diferença. (FARIA e SOUZA, 2011, p. 36)

Sendo assim, a identidade de cada ser se desenvolve a partir das relações sociais, de grupos e de redes que o indivíduo participa, por isso, caracteriza-se como resultado de um processo evolutivo, de ações que são desencadeadas a partir de interpretações que o sujeito faz de si mesmo e do outro. Entende-se então, que identidade pode ser a resposta para algumas perguntas bastante conhecidas: “Quem sou eu? Quem quero ser?”. A identidade ainda pode ser caracterizada por sua habilidade de reconstrução de si, ou seja, ela não é fixa em definitivo, é uma constante construção pela observação de si e dos outros. Os sujeitos fazem suas escolhas e adaptam aos seus gostos, através da interação com o meio, com diferentes comportamentos,

que são aprendidos, em grande, medida, por meio dos currículos a que somos submetidos. Isto ocorre porque o currículo nos governa, nos constrange, molda nosso comportamento. Por isto, pode desconstruir identidades eivadas de preconceitos, tal qual o machismo, e reconstruí-las em função do reconhecimento e do respeito às diferenças (LOPES e MACEDO, 2011).

Em uma primeira perspectiva, pensar sobre identidade parece ser algo de fácil compreensão, pois, seriam dadas as respostas para as questões anteriores “quem sou eu? Quem quero ser”? Ou seja, a delimitação do dizer: sou brasileira, sou jovem, sou heterossexual e outras. Porém, este fato nos remete a falar sobre “a diferença”, já que a identidade nos remete e tem como referência não apenas a si próprio. O que me coloca como jovem, brasileira e heterossexual é o que sou com relação ao outro, ao que me diferencia dele. Desta forma, fazendo com que ocorram pensamentos e declarações que podem ser negativas ou positivas a respeito da identidade e, principalmente do *outro*, que é diferente do que podemos chamar do “eu”, assim, um passa a ser produto do outro. Sobre isto, Silva (2000) diz que

Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. (SILVA, 2000, p. 75)

Ao longo da vida, vamos nos igualando e nos diferenciando dos diversos grupos sociais nos quais estamos inseridos, por meio de um processo gradativo, durante o qual nos apropriamos de ações, gostos, modos de ser, que resultam no que nos tornamos, no que somos hoje/agora. Essas apropriações são resultado do grupo familiar e de amigos com os quais convivemos, das escolas e dos currículos aos quais fomos submetidos ao longo das nossas vidas. Assim, só conseguimos saber o que somos, a partir do momento que sabemos o que não somos. Como assevera Candau (2010),

O problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade (CANDAU, 2010, p. 207).

Em cada fase da vida temos um contexto e uma contingência, ou seja, possíveis ações que venham a acontecer e que resultam na nossa identidade. É fato que somos um ser

pertencente a um grupo social, cultural e antropológico que pensa diferente de outra pessoa, porque se apropriou de “coisas” diferentes, porque teve um contexto de vida diferente, uma contingência diferente, o que torna de fundamental importância salientar o respeito ao outro que pensa diferente, se veste e tem opções de vidas distintas.

Com relação à educação e à identidade profissional docente, Munsberg e Silva (2014, p. 12) afirmam que “como em todas as profissões, é preciso formar-se para o trabalho. Em educação, formação para o trabalho significa formação integral da pessoa. Formação pessoal e profissional implica construção permanente do indivíduo em interação social”. É por meio da identidade que nos vemos, que informamos como queremos que nos vejam e como vemos os *outros*. Na identidade profissional docente não é diferente, podemos compreendê-la como uma construção social regada de fatores, que resultam em como representamos e como queremos que nos representem.

Pimenta (1996 apud SANTOS e SILVA, 2016) afirma que a construção da identidade docente ocorre

Pelo significado que cada professor dá para a sua profissão, enquanto autor e ator, conferindo à atividade docente, no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e de seus anseios (PIMENTA, 1996 apud SANTOS e SILVA, 2016, p. 2).

Neste sentido, a formação e a construção da identidade docente se interligam, pois esta deve ocorrer em diferentes dimensões: teórica, prática/técnica, humana, política. Nóvoa (2009, p. 7) destaca que “a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais”. Para identidade docente, não basta repassar conteúdos, uma vez que os docentes devem se fazer e estar presentes em todo processo, desde um simples bom dia, até uma aula diferente e dinâmica. Segundo a LDB/1996, Art. 62 (BRASIL, 1996),

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. (BRASIL, 1996, p. 20)

A prática pedagógica ou prática educativa do professor é ação política que está presente no cotidiano, devendo assumir-se uma postura crítico-reflexivo sobre as próprias experiências e dos demais segmentos, bem como do contexto e dos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Gatti (2013, p. 55), “por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer”. O professor deixa de ser um simples objeto de investigação para se tornar sujeito da própria investigação, não se limitando apenas às abordagens feitas pelos alunos, mas tornando-se agente de mudanças, adaptando os métodos colocados em prática conforme a necessidade do campo educacional. Nesse sentido, Libâneo (2013) afirma que

A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-las para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 2013, p. 14).

Os/as aluno/as tornam-se essenciais para sua aprendizagem e os/as professor/es passam a ser, sobretudo, mediadores/as entre o/a aluno/a e os conhecimentos estudados. A educação não deve ser trabalhada de maneira isolada, mas em função de uma sociedade justa e igualitária. Para isto, temos que formar cidadãos e cidadãs críticos/as e reflexivos/as. É papel dos/as professores/as estar em constante reflexão acerca da sua *práxis*, é preciso que busque novas práticas, se dê novas perspectivas de ação e conhecimento, crie novas oportunidades, que enxergue novas possibilidades.

3 METODOLOGIA

Este trabalho insere-se numa abordagem qualitativa de teor observacional participante, em que se pretende analisar mediante as demandas expressas pelas Diretrizes Curriculares para formação de Professores para Educação Básica, de que forma o Programa Residência Pedagógica (PRP) contribui para a formação do/a pedagogo/a. Para isso, recorreremos à pesquisa bibliográfica e empírica. Em relação ao estudo qualitativo, Godoy (1995) frisa que

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando 'captar' o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

Diante disto, a observação participante é um método bastante utilizado em pesquisas qualitativas, respaldada na inserção do pesquisador em sua própria pesquisa, ou seja, ele passa a tornar-se parte dela, interagindo, partilhando e ressignificando as situações observadas e vivenciadas. Como afirma Malheiros (2011),

um professor pode coletar dados para uma pesquisa na sala de aula na qual é regente, sendo, portanto, uma observação participante. Por outro lado, ao coletar dados observando alunos de uma escola da qual ele não faz parte torna-se apenas um investigador que coleta dados, mas não participa da realidade (MALHEIROS, 2011, p. 190).

Enquanto residente, procedemos à imersão no cotidiano escolar, participando ativamente de todas as etapas, portanto, podemos caracterizar esta pesquisa como participante. Outro aspecto relevante deste tipo de metodologia é a propriedade com que o pesquisador reflete e dialoga sobre o assunto durante e após a experiência, pois tende a produzir seu trabalho com mais ênfase e propriedade, o que o leva a dar mais significado aos fatos abordados.

Para coleta do material empírico, utilizamos duas técnicas: a observação e o diário de campo. A primeira, nos possibilitou identificar comportamentos e atitudes que não são ditos de maneira verbal. A segunda, nos proporcionou fazer anotações acerca de fatos e acontecimentos mais significativos, enquanto executamos o trabalho.

A Residência foi desenvolvida em uma escola de rede pública, situada em Campina Grande – PB, com 26 crianças na faixa etária entre 8 e 11 anos, sendo as de 11 anos consideradas fora de faixa, junto a professora da turma, que colaborou para que o Programa transcorresse como planejado. O trabalho foi executado em três etapas: 1) conhecimento prévio do assunto abordado, a partir de textos já publicados; 2) imersão no campo de pesquisa para observar e coletar dados; 3) sistematização, apresentação e análise dos resultados obtidos.

Na Escola existem turmas de Educação Infantil (crianças que apresentam a faixa etária entre 4 a 5 anos de idade), Ensino Fundamental, anos iniciais (1º a 5º anos), e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inserida em uma comunidade de boa localização, com comerciantes e moradores bastante próximos, em uma rua asfaltada, a escola tem faixa de pedestre em frente ao prédio, o que garante segurança no acesso dos alunos e demais pessoas.

A Instituição contava com 345 alunos, divididos da seguinte maneira: 60 alunos matriculados na Pré-Escola; 210 alunos nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e 75 na EJA. Funcionava nos três turnos. No período da manhã, com turma da educação infantil e do Fundamental, no horário das 7h00 às 11h00. No período da tarde, educação infantil e Fundamental, das 13h00 às 17h00 e no período da noite, com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no horário de 19h00 às 22h00.

A infraestrutura da Escola pode ser considerada de boa qualidade. É composta por recepção (não há sala de professores, há uma mesa grande na recepção que serve como sala de professores); sala de direção; seis salas de aula; uma sala de leitura; uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); uma cozinha; um banheiro feminino e outro masculino; um pátio coberto e um campo de terra. Não possui refeitório, ginásio de esportes, laboratório de informática ou auditório. O pátio localiza-se no centro do prédio e serve às atividades de recreação, ensaios e outras, que produzem barulhos/sons, que atrapalham as aulas, na maioria das vezes.

Apresenta uma estrutura física bem conservada e adaptada para as crianças sem mobilidades físicas. Este é um aspecto muito relevante, visto que os momentos de brincadeiras são muito importantes para o desenvolvimento psicomotor e para a interação de todas as crianças, desde a educação infantil até o ensino fundamental.

As salas de aula não são climatizadas, mas contém ventiladores, são bem iluminadas e organizadas, possuem janelas, quadro branco e armários, além de serem decoradas com cartazes, relógio e trabalhos feitos pelos próprios alunos. As carteiras são organizadas em fileiras e acomodam todos os alunos. A partir do que foi observado, vários fatores são

trabalhados, contribuíram para o desenvolvimento integral de cada criança, como determina a Lei 9394/96. Um deles é a interação entre as crianças, que conversam, dividem os materiais para realizar as atividades, como lápis de cor, cola, tesoura e outros. Este compartilhamento de ideias e objetos é importante para o crescimento social de cada criança. Como afirma Oliveira (2011), um dos maiores desafios é valorizar a criança de forma que ela tenha a possibilidade de significar o mundo e a si mesma.

A gestão escolar e pedagógica é composta por diretora, vice, supervisora e psicóloga. Também há porteiros, merendeiras, auxiliares de limpeza e cuidadoras para alunos com deficiência, que auxiliam a professora titular. A professora da turma tem sua formação iniciada na Escola Normal, no ano de 1994; cursou Pedagogia na UEPB de 1996 a 1999. Após esse período, especializou-se em Psicopedagogia, também pela UEPB, em 2004, concluindo o trabalho intitulado “A indisciplina em sala de aula”. Na rede municipal, a preceptora tem dez anos como funcionária efetiva. Na turma em que trabalha atualmente há também uma professora cuidadora, que atende a um aluno autista. Ela é formada em Pedagogia pela UEPB.

Sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), não tivemos acesso, pois ainda estava sendo atualizado. Assim, o trabalho pedagógico estava sendo desenvolvido por meio dos eixos temáticos propostos pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC/CG), que consideram o contexto em que a escola está inserida. Os temas propostos para serem trabalhados em 2019, em todas as séries foram: Escola, Família e Comunidade (1º bimestre), Meio Ambiente e Diversidade Cultural (2º bimestre), Direitos Humanos (3º bimestre) e Cidadania e Saúde (4º bimestre).

O PPP é uma obrigatoriedade da LDB/1996 e tem o papel de tornar evidente a notória a identidade da Instituição. Deste modo, serve de orientação para todas as atividades desenvolvidas em curto, médio e longo prazo. É importante salientar que o PPP não é um documento definitivo, ele possibilita mudanças que estejam de acordo com os interesses e necessidades da instituição. O projeto pedagógico não é construído e, em seguida, preservado para a vida toda ou enviado para as autoridades educacionais para servir como prova do cumprimento das atividades burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos do processo educativo, é um compromisso definido por todos que fazem parte da instituição.

Contudo, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 12, inciso I, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, p. 5)

4 PREPARAÇÃO E IMERSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

4.1 Os cursos de formação e preparação à imersão no cotidiano escolar

Para auxiliar a nossa formação e orientar/preparar para a imersão no cotidiano das escolas campo da Residência, participamos de cursos de formação com as seguintes atividades: palestras, mesas temáticas, oficinas, rodas de conversas, seminários e reuniões. Uma das mesas temáticas, denominada de “Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa Mediados pela Base Nacional Comum Curricular”, aconteceu na UEPB/*campus* I, no Auditório I da Central Acadêmica de Aulas (CIAC), no mês de agosto de 2018. A mesa foi orientada pela Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino, com a participação da Profa. Dra. Tatiana Fernandez Sant’Ana, doutora em Linguística Aplicada; professora do curso de Letras UEPB e coordenadora do Programa Residência Pedagógica de Letras-UEPB; Profa. Me. Alessandra M. de Miranda, mestra e doutoranda em Linguística (PROLING/UEPB) e professora de educação básica (SEE/PB), e com a Profa. Me. Edênia de Farias Souza, especialista em Linguística e Literatura; mestrado profissional em educação (PPGFP/UEPB); Orientadora Educacional da SEDUC/CG e da Universidade Vale do Acaraú (UVA) e professora do Instituto Santo Antônio. Esta mesa nos levou a refletir acerca das nossas práticas educativas, bem como sobre a importância do processo de alfabetização e letramento, a partir das competências e habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2017).

Destacamos, também, quatro encontros na oficina pedagógica “Ensino e Aprendizagem de Matemática na primeira etapa do ensino fundamental”, com a participação do Prof. Dr. Aníbal de Menezes Maciel, do Centro de Ciências e Tecnologia (CCT), da UEPB, realizada pelo PRP junto com o PIBID, sob a coordenação das professoras Dra. Francisca Pereira Salvino e Dra. Elisabete Carlos do Vale. Nesta oficina, tivemos a oportunidade de ampliarmos nossos conhecimentos acerca das possibilidades de trabalhar com a Matemática, objetivando o desenvolvimento do raciocínio lógico, a partir de atividades do cotidiano. Foi bastante proveitosa, visto que pudemos realizar atividades práticas com materiais simples e reutilizáveis.

A mesa temática “Educação e (des)emprego mediante a quarta revolução industrial”, teve a participação do Prof. Dr. Mamadou Dieng (Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, da Universidade de São Paulo - PPGCG/FEA/USP), professor de Ciências Contábeis (UEPB) e da Profa. Me. Mary Delane Gomes de Santana, cientista social; pedagoga; mestre em Sociologia, professora do Departamento de Educação (UEPB).

Nesta mesa, tivemos a oportunidade de ampliar nossos conhecimentos acerca de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e dos seus impactos na sociedade e na educação. Discutiu-se como, possivelmente, se encontrará a educação em um futuro não tão distante, delineado pelo o que podemos chamar de quarta revolução industrial.

Outra mesa temática foi “Ensino e Aprendizagem de Geografia e História no Ensino Fundamental numa perspectiva interdisciplinar”, com as palestrantes Profa. Dra. Márcia Silva de Oliveira e Profa. Me. Maiara Juliana Gonçalves, ambas da Escola Agrícola de Jundiáí, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Essas atividades foram importantes porque reforçaram aspectos curriculares fundamentais para os anos iniciais, gestão da sala de aula numa perspectiva interdisciplinar, bem como revisaram e aprofundaram estudos realizados durante o curso de Pedagogia. As orientações nos ajudaram a adentrar às escolas, não apenas para observar seu cotidiano, mas para interagir, participar, contribuir com as atividades em todas as etapas da Residência.

4.2 Planejamento e avaliação

O planejamento educacional consiste na reflexão e tomada de decisões em torno da escola e da educação, de forma geral. É um processo que deve evitar imposições, bem como espontaneísmos, em função do trabalho consciente, intencional, sistemático, articulado, interdisciplinar. Segundo Gandin (2011), planejar é elaborar e decidir que tipo de sociedade e de homem se quer formar, que tipo de ação educacional é necessária e propor uma série de ações para isto e, ainda mais, é revisar e replanejar sempre. Assim, é possível termos um ponto de partida, um pensar por onde começar, mesmo que nesse planejamento aconteçam imprevistos. Libâneo (2013) afirma que

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. Planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 2013, p. 245).

A instituição de ensino na qual foi realizada a residência tinha seus planejamentos internos, habitualmente no turno da noite, das 17h às 19h, quinzenalmente. Os planejamentos

do PRP também ocorriam de maneira quinzenal, no período da tarde, alternados com as atividades na UEPB, entre as quais reuniões para avaliação. Fernandes e Freitas (2008) ressaltam a importância da avaliação como responsabilidade não apenas do professor, mas de uma equipe e dos alunos, tornando-se um processo. Os autores afirmam que

Se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos, sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não devem ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular (FERNANDES e FREITAS, 2008, p. 18).

A avaliação faz parte de todo o processo de ensino e aprendizagem, devendo ajudar a localizar dificuldades e potencialidades para redirecionar os planejamentos e as trajetórias do aprender. Deve ajudar a quebrar as barreiras do fracasso e favorecer uma caminhada de sucesso. Na escola campo da Residência, a avaliação era realizada de maneira contínua, mediante observação do desempenho dos/as alunos/as e por meio de diferentes atividades. Também eram realizadas provas bimestrais e exames nacionais, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), e municipal como o Sistema de Avaliação Municipal de Alfabetização (SAMA). A ANA é uma avaliação externa, com o objetivo de conferir os níveis de alfabetização nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental.

4.3 Reflexões sobre práticas pedagógicas observadas no ensino fundamental

Logo nos primeiros dias de imersão, notamos o respeito da professora ao seguir os planejamentos de aula, assim como a relevância da organização do espaço físico. Na chegada, os alunos são recebidos no pátio, por volta de 13h15 da tarde, local onde a gestora ou a vice pede para que todas as turmas fiquem em filas, para orações, acolhimento e comunicados. Quando este momento chega ao fim, todos seguem para suas respectivas salas de aula, onde encontram com a professora e iniciam suas atividades. Esta é uma rotina da escola, um hábito que acontece todos os dias. Na sala, as crianças seguem uma sequência de atividades pedagógicas, da marcação das presenças, brincadeiras (recreação) livres e orientadas por um profissional de Educação Física.

As crianças podem brincar “livres” antes do acolhimento e no recreio, o que é fundamental ao desenvolvimento da criatividade, da criticidade, das linguagens (oral, corporal, gestual e outras), da motricidade, da memória. Brincando, elas recriam e repensam acontecimentos, ou seja,

Ao brincar, a criança passa a compreender as características do objeto de seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal. (OLIVEIRA, 2011, p. 164).

Observamos que a relação entre a professora e os/as alunos/as era favorável ao processo de ensino e aprendizagem, sendo amorosa e compreensiva. Já na relação entre as crianças havia desentendimentos, brigas e alguns casos de violência, como xingamentos e agressões físicas que, algumas vezes atrapalhavam o andamento das atividades porque a Preceptora precisava assistir às crianças envolvidas no desentendimento.

Sobre a relação entre a família e a escola, pareceu-nos que alguns dos pais das crianças eram bastante ausentes, ou seja, não procuravam saber como as crianças estavam se desenvolvendo, o que, muitas vezes, tornava-se uma barreira para o desenvolvimento das próprias crianças. Outro fato observado, foi que a professora procurava contextualizar os conteúdos de acordo com o cotidiano dos alunos, bem como articulando-os entre diferentes áreas.

No primeiro semestre do ano letivo de 2019, os alunos ainda estavam em processo de alfabetização, não possuíam as habilidades de leitura e escrita cursiva, porém, com o trabalho desenvolvido, os avanços foram bem satisfatórios. Dos 26 alunos, apenas quatro não estavam alfabetizados quando chegamos ao final do segundo semestre de 2019, os demais melhoraram na leitura e estavam dominando bem a escrita cursiva. Foi um progresso bastante satisfatório, visto que ocorreu durante dois semestres letivos de um mesmo ano.

4.4 Regência de aulas

As propostas de atividades apresentadas no desenvolvimento deste trabalho permitiram aos alunos e alunas serem o centro do processo de aprendizagem, através das mais diferentes linguagens, valorizando a maneira de cada criança se expressar, se desenvolver e se perceber,

bem como sua maneira de ler a vida e representar seus fenômenos. Mesmo as “aulas expositivas” seguiam essa lógica da participação e do diálogo. A aula expositiva dialogada tem sido definida por Anastasiou e Alves (apud COIMBRA, 2017, p. 5) como:

uma estratégia que vem sendo proposta para superar a tradicional palestra docente. Há grandes diferenças entre elas, sendo que a principal é a participação do estudante, que terá suas observações consideradas, analisadas, respeitadas, independentemente da procedência e da pertinência das mesmas, em relação ao assunto tratado. O clima de cordialidade, parceria, respeito e troca são essenciais (ANASTASIOU e ALVES apud COIMBRA, 2017, p. 5).

A avaliação de cada atividade ocorreu de maneira contínua, ou seja, os/as estudantes eram avaliados no decorrer de cada aula, observando a cooperação, participação e compreensão diante dos conteúdos estudados.

Tendo como base as ideias abordadas neste trabalho, foram selecionadas cinco das 13 aulas ministradas, que visavam despertar, incentivar o senso crítico e reflexivo, assim como a interação da criança com o meio que a cerca. Estas aulas foram planejadas e realizadas em dupla, numa perspectiva interdisciplinar.

- a) **Aula 1** - Sistema de Numeração Decimal: decomposição e composição dos números e leitura de números até 999. Elencamos como objetivo geral compreender o conceito de base decimal, utilizando a composição e a decomposição de números de até 3 ordens, como também a leitura de números até 999. Especificamente, objetivamos que os alunos conseguissem identificar os números nos diferentes contextos em que se encontram; compreender o significado de classes de números na matemática; entender as classes: unidade, dezena e centena; identificar e compreender uma dezena como um grupo de 10 unidades; entender o processo de composição e decomposição de números; perceber que existem diferentes possibilidades de se compor e decompor uma mesma quantia.

A metodologia teve os seguintes momentos: 1) Sondagem de conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo abordado; 2) Apresentação do material dourado e do ábaco, bem como explicação e discussão do que é uma unidade, uma dezena, uma centena; 3) Socialização do sistema de composição e decomposição, com o auxílio do material dourado e do ábaco; 4) Após a explicação e discussão, propõe-se uma atividade para sala e outra para casa. Os

recursos utilizados foram: atividade impressa, material dourado, ábaco, lousa e lápis de quadro.

Figura 1 – Aula sobre Sistema de Numeração Decimal



Fonte: Acervo da autora.

Nesta primeira regência, observou-se o quanto a aprendizagem é bem mais favorecida quando se utilizam recursos didáticos e não apenas o tradicional livro didático e a lousa. O livro é um material importante, mas não devemos nos ater a ele, sob o risco de limitarmos o ensino e tornar as aulas monótonas. Souza (2007) destaca que:

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas (SOUZA, 2007, p. 112).

Nos dias atuais, há uma vasta quantidade de recursos para serem utilizados no momento do ensino e aprendizagem, devendo o docente estar sempre em busca de saber manuseá-los e adequá-los à realidade dos seus educandos. Tais instrumentos didáticos podem ser comprados ou até mesmo construídos com materiais recicláveis.

- b) **Aula 2** – Conto. Nosso objetivo geral foi desenvolver nos alunos o gosto pela leitura e escrita. Especificamente, objetiva-se promover e estimular a linguagem oral e escrita; desenvolver atenção e a criatividade; reconhecer o gênero textual “Conto”. A metodologia teve os seguintes momentos: 1) Início da aula com todos sentados no chão, em círculo. Sondagem de conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero textual conto; 2) Apresentação às crianças de alguns contos infantis conhecidos (Branca de Neve e os sete anões, Cinderela, O gato de botas, João e o pé de feijão); 3) Discussão sobre as histórias apresentadas e a importância de conhecer e saber os tipos de gêneros textuais existentes; 4) Sentados em círculo, leitura e interpretação coletiva do conto A Branca de Neve e os sete anões, apresentado com o auxílio da caixa de histórias; 5) Reconto da história, também com o auxílio da caixa de histórias; 6) Mistura de algumas imagens do conto A Branca de Neve, na lousa, em uma sequência desordenada de fatos. Em seguida, solicitamos que alguns alunos/as ordenassem da maneira correta, o enredo da história, com o intuito de que as crianças percebessem que todo conto tem uma estrutura textual (equilíbrio, conflito e recuperação do equilíbrio); 7) Apresentação da proposta de atividade escrita. Os recursos utilizados foram: atividade impressa, livro infantil – A Branca de Neve e os sete anões, caixa de história (caixa de sapato personalizada), lousa e lápis de quadro.

Figura 2 – Aula sobre conto



Fonte: Acervo da autora.

Na segunda aula, ressaltamos a importância da leitura, a qual trabalhamos com a utilização de contos infantis. Tomou-se como história principal, “a Branca de Neve e os sete anões”. Iniciamos uma discussão em sala sobre as características do conto, sua estrutura e aspectos contidos na história, como a identidade feminina, já que no texto a mulher é colocada como um ser indefeso, incapaz de se proteger e que precisa de um homem para defendê-la. Batista (2011) afirma que nos contos infantis,

A princesa passa a ser a representação de um prêmio, o objeto a ser recebido pelo homem forte e corajoso que vê, em sua prenda, o protótipo da fragilidade uma vez que, ela não poderia se desprender das garras do mal. Sendo assim, as questões da subordinação da mulher ao homem, conforme a ideologia patriarcal, podem ser vislumbradas nos contos de fadas que primarão por traçar estereótipos que reforcem não só a submissão feminina, mas também o padrão de beleza ideal (BATISTA, 2011, p. 95).

Foi surpreendente o modo como as crianças ressaltaram que no conto a Branca de Neve representava uma mulher ingênua, mas que as mulheres não eram assim, eram pessoas fortes e guerreiras que trabalham e vão em busca dos seus desejos, sem precisar da ajuda de um homem. Foi bastante inspirador perceber que seres tão jovens tivessem essa maturidade, esse olhar aguçado para com o outro e a realidade que os/as cercam.

- c) **Aula 3** – Gênero textual Carta. Também trabalhamos Dúzia e meia dúzia. A aula teve como objetivo geral compreender as características do gênero textual carta, bem como suas principais ideias. Especificamente, objetivamos promover e estimular a linguagem oral e escrita dos alunos; desenvolver o interesse pela leitura e pela escrita; reconhecer o gênero textual carta; identificar as partes de uma carta; compreender o que é dúzia e meia dúzia, bem como reconhecer seu uso no dia a dia. A metodologia teve os seguintes momentos: 1) Sondagem de conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero textual carta; 2) Leitura de uma carta (exposta em uma cartolina colada na lousa); 3) Indagações sobre o que é uma carta? Como se estrutura uma carta? Quais são suas principais características?; 4) Leitura da carta exposta, que abordava o conteúdo “dúzia e meia dúzia”; 5) Sondagem acerca do que as crianças entendiam pelos termos “dúzia e meia dúzia”; 6) Explicação de “dúzia e meia dúzia”, com auxílio de uma caixa de ovos e de confeitos; 7) Apresentação da proposta de atividade escrita.

Os recursos utilizados foram: atividade impressa, cartolina, lousa, lápis de quadro, caixa de ovos vazia e confeitos.

Figura 3 – Aula sobre o gênero textual carta e dúzia e meia dúzia



Fonte: Acervo da autora.

Na terceira aula abordamos um aspecto importante da educação na atualidade, a interdisciplinaridade. No Programa Residência Pedagógica sempre somos instigados a trabalhar de modo conjunto e interdisciplinar, por isso, em nossas aulas, sempre havia mais de um conteúdo sendo abordado. A interação e os resultados vivenciados durante este momento foram bastante satisfatórios, as crianças mais uma vez se colocaram como agentes e desenvolveram as atividades propostas com excelência. Ao trabalharmos o gênero textual carta, discutimos sobre o avanço das TDIC, o que levou a pensar sobre as diferenças nos modos de comunicação do passado e do presente. Foi uma discussão bastante gratificante, as crianças estavam curiosas e gostavam de dialogar durante as aulas. Sobre o uso da tecnologia nas aulas, Tezani (2011) opina que

O uso da TIC na educação escolar possibilita ao professor e ao aluno o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais que abrangem desde ações de comunicação, agilidades, busca de informações, até a autonomia

individual, ampliando suas possibilidades de inserções na sociedade da informação e do conhecimento (TEZANI, 2011, p. 16).

A utilização de tecnologias no desenvolvimento das aulas está cada vez mais frequente. Na Escola não havia sala de informática. Dispomos apenas de *Datashow*, *slides* e computadores para ministrar algumas aulas. Portanto, a inclusão digital torna-se uma característica do/a pedagogo/a e dos/as estudantes atuais e uma necessidade para inovação.

- d) **Aula 4** – Leitura e interpretação de textos, separação silábica, animais vertebrados e invertebrados, encontro consonantal e vocálico. Nosso objetivo geral foi desenvolver habilidades de leitura e interpretação de histórias, a partir da leitura da história “No Reino dos Animais”. Especificamente objetivamos que os alunos conseguissem desenvolver com habilidade a leitura e a escrita; aprimorar a capacidade de interpretar textos; entender o que são animais vertebrados e invertebrados; construir o conceito de separação silábica; compreender encontro consonantal e encontro vocálico. A metodologia envolveu os seguintes passos: 1) Leitura e compreensão da história “O Reino dos Animais”; 2) Interpretação oral da história, após a leitura e compreensão; 3) Explicação sobre animais vertebrados e invertebrados, com auxílio de imagens impressas; 4) Revisão sobre encontro consonantal e vocálico, assunto visto em uma aula anterior; 5) Solicitação para que os/as alunos/as destacassem no texto, com lápis de colorir, os encontros que eles encontrassem; 6) Proposta de uma atividade impressa sobre a história lida; 7) Realização de um ditado estourado sobre o que foi visto em aula. Os recursos utilizados foram: atividade impressa, lousa, lápis de colorir, lápis de quadro, balão de assopro e folhas de papel A4.

Figura 4 – Aula sobre leitura e interpretação, separação silábica, animais vertebrados e invertebrados, encontro consonantal e vocálico



Fonte: Acervo da autora.

O “ditado estourado” é um modo diferente de trabalhar o tradicional ditado, com o intuito de estimular e reforçar o que foi apresentado em sala de aula, como também avaliar a aprendizagem. Para essa atividade, foram colados alguns balões coloridos com fita durex na lousa, cada balão continha uma pergunta ou um pedido, referente aos conteúdos trabalhados, escrito no papel e enrolado; uma criança por vez escolhia, estourava, fazia a leitura em voz alta para a turma e, em seguida, respondia na lousa a pergunta/pedido. Todas as crianças participaram e assim avaliamos o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos.

- e) **Aula 5** - Gincana Pedagógica. Nosso objetivo geral foi revisar, através de dinâmicas, os conteúdos estudados ao longo do semestre letivo. Especificamente objetivamos que os alunos fossem capazes de aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos durante o ano; aprender a trabalhar em equipe; desenvolver a criatividade, dinamismo e agilidade; despertar o interesse pelas aulas, independente da matéria e/ou conteúdo. A metodologia teve os seguintes procedimentos: 1) Explicação das atividades realizadas durante a aula, com a turma dividida em equipes; 2) Entrega de diferentes textos a cada grupo; 3) Identificação do gênero textual entregue em cada grupo; 4) Seleção de um

participante em cada equipe para sortear uma palavra e escrevê-la no quadro, circulando o dígrafo na palavra; 5) Atribuição de uma pontuação, de acordo com os acertos de cada grupo e a escolha de duas crianças, uma de cada equipe, para a realizar a atividade sobre Cadeia Alimentar, quando as crianças receberam imagens diversificadas para montar uma cadeia alimentar. 6) A equipe que terminou primeiro e acertou a atividade ganhou a pontuação da vez. As duas crianças da atividade anterior identificaram na cadeia alimentar o produtor, o consumidor primário, o consumidor secundário, o consumidor terciário e os decompositores. Com o auxílio de um dado e de palitos de picolé, realizamos a atividade seguinte.

Foram escolhidas uma criança de cada equipe para jogar o dado que definia o valor a ser representado com os palitos de picolé (Foram feitas três rodadas). Na sequência, foram colocadas em uma caixa imagens de animais peçonhentos, venenosos e nocivos para que um/a aluno/a de cada grupo retirasse uma imagem da caixa e classificasse o animal como peçonhento, venenoso ou nocivo (foram feitas duas rodadas). Foram realizados, ainda, o Quiz matemático, sobre Adição e Subtração (com e sem reserva), e atividade sobre “Decomposição do lixo”. As crianças receberam imagens de tipos de lixo, dialogaram com suas equipes para classificar o tipo de lixo representado nas imagens. Por fim, entregamos cartas para os grupos, que estavam recortadas e com suas partes em ordem aleatória. Os/as alunos/as deveriam organizar a carta, de acordo com o que foi apresentado nas aulas. Quem terminou primeiro ganhou a pontuação. Os recursos utilizados foram material impresso, lousa, lápis de quadro, dado de papel, palitos de picolé e caixa de sapato personalizada.

Figura 5 – Aula Gincana Pedagógica

Fonte: Acervo da autora.

Para a gincana, dividimos a turma em dois grupos, representadas pelas cores verde e vermelho. Elaboramos atividades práticas sobre assuntos já estudados para revisão e avaliação. As crianças trabalharam bem em equipe, pensavam e analisavam as possibilidades antes de executar as atividades.

Durante todo o Programa, fomos orientadas e motivadas a realizar atividades interdisciplinares. Além das orientações, o que facilitou as interações foi o fato de que éramos um grupo de residentes que tinha a prática de trabalhos em equipe, bem como a Preceptora que já atuava nessa perspectiva. Todas as atividades e aulas ocorreram no sentido de promovermos a interdisciplinaridade, procurando integrar duas ou mais disciplinas/conteúdos, com o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, bem como romper com a fragmentação dos conteúdos e promover uma compreensão mais complexa destes. De acordo com Neto (2014, p. 20) “a interdisciplinaridade se define e se elabora por uma crítica das fronteiras interdisciplinares de sua compartimentação”. Assim, ao trabalharmos de modo interdisciplinar a aprendizagem torna-se mais eficaz, pois o processo é um todo. “Nesse sentido é fundamental que o professor tenha esse entendimento acerca da interdisciplinaridade, pois, assim, teremos alunos motivados em sala de aula” (NETO, 2014, p. 31).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto graduanda do 5º período do curso de licenciatura em Pedagogia pela UEPB/*campus* I, no ano de 2018 surgiu a oportunidade de participar do Projeto de Residência Pedagógica (PRP), patrocinado pelo MEC, com coordenação da CAPES, com o objetivo aperfeiçoar a prática dos/as estudantes de licenciatura de diversas áreas. Este Projeto me deixou fascinada pelo fato de atentar à base da educação, que é a formação do/a professor/a e a identidade docente. Percebemos que, mesmo na atualidade e tendo uma boa formação, alguns professores tendem a ter uma prática pedagógica bastante tradicionalista, de caráter bancário, ou seja, sentem-se e agem como detentores do saber, negando aos estudantes “voz” e vez para se expressarem, questionarem, dialogarem e descobrirem respostas e novas perguntas.

Nessa perspectiva, duas questões se destacam: 1) a formação é fruto da vivência que se tem desde a infância no ambiente escolar, a partir da observação e da submissão ao trabalho de outrem; 2) a construção da identidade docente decorre da interação social e, principalmente, da formação acadêmica que modifica, reconstrói saberes, crenças, valores, convivência. Deste modo, desde a infância vai adquirindo saberes e experiências e, mesmo que involuntariamente vai constituindo o “ser professor/a”.

A experiência pregressa assume um papel importante, mas pode estar eivada de maus hábitos, de preconceitos, de vícios, que a formação inicial e continuada deve desconstruir e reconstruir, continuamente, em favor dos discentes e de do próprio profissional, levando-os a se renovar e aperfeiçoar como educadores e educadoras, mas também como pessoa humana e como ser político e sociocultural. Portanto, as identidades docentes são, continuamente, construídas, desconstruídas e reconstruídas e, nesse processo, vai influenciando outras identidades, principalmente das crianças com quais trabalha.

Ressaltamos que uma das marcas dessas identidades é a do/a docente mediador, que promove o questionamento e busca do conhecimento, ao invés da mera tentativa de transmissão dos saberes. Por isso, fomos preparadas para questionamentos e curiosidades das crianças necessários à construção dos saberes em suas diferentes dimensões, o que é muito diferente de ensinar, de instruir, de transmitir, de aplicar conteúdos, conforme se naturalizou atribuir à função docente. Mediar é sair da lógica restritiva das ideias ultrapassadas e promover o diálogo, o protagonismo dos estudantes em qualquer fase ou etapa dos processos. Mediar é colocar-se entre os sujeitos e os objetos da aprendizagem, que são os conhecimentos. É reconhecer e

respeitar os estudantes como seres físicos, cognitivos, sociais, políticos, culturais, afetivos, emocionais, ou seja, é percebê-los em sua integralidade humana.

Por meio do Programa foi possível um maior entendimento, valorização e aprofundamento dos conhecimentos teórico-metodológicos desenvolvidos na universidade. Os cursos de formação que foram oferecidos antes da inserção na escola foram importantes nesse sentido. Compreendemos que a conexão entre teoria e prática faz parte e direciona todo o processo de formação. A prática proporciona conhecer a realidade, bem como planejar e replanejar com direcionamento e conhecimento mais consistente. Também foi possível entender, apropriadamente, os documentos definidores da política de formação docente e da política de currículo, bem como o que é almejado pelos governantes, seus interesses e suas estratégias de atuação, que nem sempre estão voltadas aos interesses da sociedade, para a qual a educação é de fundamental importância.

Em função disto, salientamos que a oposição entre a natureza teórica e prática/técnica é inócua. Ambas são interligadas. As licenciaturas não podem nem devem valorizar e centralizar excessivamente a técnica porque corre-se o risco de transformá-las em receituários, manuais metodológicos. Uma base teórico-metodológica sólida é o que pode garantir uma formação docente crítica, responsável, competente. Portanto, ainda que seja pertinente a revisão dos currículos de Pedagogia, conforme propõe a BNC-Formação, a centralidade na dimensão técnica é incabível, pois é notório o referencial teórico articulado à prática, importantíssimo à qualidade da formação docente.

Participar do Programa foi um grande desafio, todavia ele proporcionou compreender que cada criança tem suas particularidades, são diferentes, isto é, cada uma tem seu modo de perceber o mundo e de interagir com ele. Embora a Residência tenha ocorrido em uma turma de 3º ano, vivenciamos a realidade com processos de alfabetização e letramento porque a maioria das crianças iniciou o ano letivo ainda não alfabetizada. Ressaltamos que essas experiências irão nos acompanhar pela vida inteira, uma vez que esta é uma das principais atribuições do/a pedagogo/a.

As múltiplas práticas para o desenvolvimento da aprendizagem também foram surpreendentes. Por meio delas, foi possível conhecer nossas limitações e aptidões, ou seja, favorecer a autoavaliação. Esses momentos de autoconhecimento possibilitaram refletir a respeito do trabalho em sala de aula, fazendo-nos optar por metodologias e recursos mais adequados para os alunos, sempre lembrando do que foi visto na teoria porque ela nos dá fundamento para planejar e trabalhar, conforme as diversidades de situações que o cotidiano

nos apresenta, para as quais não há modelos prontos suficientes. Sobretudo, esta vivência nos levou a refletir acerca da realidade do sistema educacional brasileiro, das suas fragilidades e potencialidades, bem como das políticas urgentes que precisam ser adotadas para garantir a qualidade da educação que o presente e o futuro exigem.

Nessa perspectiva, participar da Residência; presenciar e fazer parte do dia a dia da turma e da escola, da Preceptora e das demais profissionais; auxiliar no desenvolvimento das atividades; contribuir com a aprendizagem das crianças, foi uma oportunidade enriquecedora do ponto de vista acadêmico e social, tanto para nossa formação enquanto pedagogas, quanto para constituição das nossas identidades profissionais, pessoais e sociais. A imersão nesse “universo” da pedagogia nos fez repensar nossos modos de ser e estar numa sociedade desigual economicamente, racista, machista, preconceituosa. Fez-nos repensar nossa função mediante a promoção do respeito e da justiça social, primeiramente, para os estudantes pelos quais nos tornamos corresponsáveis, mas também por nós próprias, como mulheres, profissionais, mães, “donas de casa”. Reiteramos a compreensão de que não há identidades únicas, mas uma multiplicidade de identidades que habitam cada pedagogo/a.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE; FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTROS DE EDUCAÇÃO E EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS – FORUMDIR. **Manifesto em defesa da formação de professores.** Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/5692/nota_formacao_professores-anfope-forumdir.pdf. Acesso em 14 nov. 2020.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, v. 13, p. 137-153, 2019.

ARAÚJO, Lucélia C.; CUNHA, R. C. **Os homens na docência e a feminização do magistério.** In: XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2013, Curitiba, PR. XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: Formação docente e sustentabilidade: uma olhar transdisciplinar. Curitiba, PR: PUCPR, 2013. p. 1-14. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8593_4730.pdf . Acesso em 18 nov. 2020.

ATAÍDE, Patrícia Costa. **Identidade e feminização docente: O olhar das mulheres professoras da rede pública municipal de ensino de São Luis - MA.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão. Maranhão, 2013.

BATISTA, E. R. A Cinderela sob a Perspectiva de Gênero. Interdisciplinar: **Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 13, p. 93-98, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 8 de maio de 2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, maio, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, fev. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº lei nº 12.056**, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009** (Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016) - Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Maioria dos docentes tem formação adequada** [recurso eletrônico]. – Brasília: INEP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Brasília, julho, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**, aprovado em 9 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, junho, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 3**, de 3 de outubro de 2018 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que 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. Brasília, out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**, aprovado em 7 de novembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, nov. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Nº 06/2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: MEC/CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf> Acesso em: 18 nov. 2020a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Nº 7/2018 CAPES**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: MEC/CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf> Acesso em: 18 nov. 2020b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: INEP, 2020c.

BRITO, Shirlene. B. do N. **A imersão no cotidiano escolar por meio do Programa de Residência Pedagógica**. 2020. 51 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2020.

CANDAU, Vera M. Direitos Humanos, Diversidade Cultural e Educação: a tensão entre igualdade e diferença. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaine Alves (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior**: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Ed. Universitária, 2010. p. 205-228.

COIMBRA, Camila Lima. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. In: LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa. (Orgs.). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017 p. 1-14.

FARIA, Ederson; SOUZA, Vera Lúcia T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impresso), v. 15, p. 35-42, 2011.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2008.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 19ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GATTI, Bernardete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> Acesso em: 18 nov. 2020.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279 p.

MALHEIROS, Bruno T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011. v. 1. 276p.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, D. R. Q. **Constituição docente**: formação, identidade e professoralidade. In: XIV Seminário Internacional de Educação. Plano Nacional de Educação: Diálogos Sobre Textos e Contextos da Educação, 2014, Novo Hamburgo. XIV Seminário Internacional de Educação. Plano Nacional de Educação: Diálogos Sobre Textos e Contextos da Educação, 2014. v. 1. p. 1-14.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, Claudio M. M. **Bourdieu & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid: 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em: 18 nov. 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez, 2011.

SALVINO, Francisca Pereira; RESENDE, Kaline Araujo. Residência pedagógica em pedagogia: refletindo sobre formação. In: CASTRO, Paula Almeida de (Org.). **Avaliação: Processos e Políticas** – Volume 01... Campina Grande: Realize, 2020. p. 3658-3677. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/65655> Acesso em: 26/10/2020

SANTOS, A. M. dos; SILVA, R. S. **O processo de construção da identidade docente no Brasil**. SIE XV Seminário Internacional de Educação: Educação e Interdisciplinaridade, percursos teóricos e metodológicos, 2016, Novo Hamburgo/RS. [Anais do] XV Seminário Internacional de Educação. Novo Hamburgo/RS: FEEVALE, 2016. v. 01. p. 01-10.

SILVA, Fernanda. C. P. **Alfabetização de alunos em situação de distorção idade/ano: repensando os recursos didáticos**. 2019. 51 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

NETO, Celso. G. F. **Métodos interdisciplinares: aproximações pedagógicas entre os saberes matemáticos e da geografia**. 2014. 64. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Karolayne Gonçalves da. **Residência pedagógica: uma alternativa possível na formação inicial de professores de ciências e biologia na UFPR?** 2015. 82 p. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: Infância e Práticas Educativas, Anais... Maringá: UEM, 2007.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A educação escolar no contexto das tecnologias da informação e da comunicação: desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular. **Revista Faac**. [online], Bauru, SP, v. 1, n. 1, set. 2011. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/revistafaac/index.php/revista/article/view/11/5>. Acesso em: 25 nov. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB. **Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia** – Campus I. Paraíba: UEPB, 2016. Disponível em: <http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/download/0109-2016-PPC-Campus-I-CEDUC-Pedagogia-ANEXO.pdf> Acesso em: 18 nov. 2020.