



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

MARIZETE ARAUJO DOS SANTOS

**A EXPERIÊNCIA FORMATIVA VIVENCIADA NO SUBPROJETO
ALFABETIZAÇÃO/PEDAGOGIA/UEPB NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO**

**CAMPINA GRANDE
2022**

MARIZETE ARAUJO DOS SANTOS

**A EXPERIÊNCIA FORMATIVA VIVENCIADA NO SUBPROJETO
ALFABETIZAÇÃO/PEDAGOGIA/UEPB NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO**

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

Área de concentração: Educação.

Orientador (a): Profa. Dra. Elizabete Carlos do Vale.

**CAMPINA GRANDE
2022**

S237e

Santos, Marizete Araujo dos.

A experiência formativa vivenciada no subprojeto alfabetização/pedagogia/UEPB no contexto de ensino remoto [manuscrito] / Marizete Araujo dos Santos. - 2022.

31 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Elizabete Carlos do Vale ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Formação docente. 2. Programa Residência Pedagógica. 3. Ensino Remoto. I. Título

21. ed. CDD 378

Elaborada por Uliscley S. Gomes - CRB - 15/938 BC/UEPB

MARIZETE ARAUJO DOS SANTOS

**A EXPERIÊNCIA FORMATIVA VIVENCIADA NO SUBPROJETO
ALFABETIZAÇÃO/PEDAGOGIA/UEPB NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO**

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

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 06/04/2022.


BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Elizabete Carlos do Vale (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Paula Almeida de Castro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Verônica Pessoa da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A minha vizinha Marilu Araújo Pereira (*In
Memorian*), com muito amor e saudades,
DEDICO

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora, por me permitirem ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso e na realização deste trabalho.

A minha mãe Valdete, meu pai Rosimário e, aos meus irmãos, que me incentivaram nos momentos difíceis e não me deixaram desistir deste sonho. Agradeço também a minha tia Valéria Araujo e a todos da família que me apoiaram de alguma forma.

A minha amiga Ruth Medeiros e a sua família por todo apoio e ajuda que contribuiu muito para a concretização desse sonho.

As minhas amigas Adna Bernardo, Alexsandra Morais, Carla Andreia, Jéssica Rayla, Renata Ferreira que sempre estiveram ao meu lado durante toda a formação. E, em especial a Edvânia Policarpo, pela amizade incondicional e por escutar meus lamentos e me apoiar desde o Ensino Fundamental. E a minha querida amiga Renata Bernardo, por toda ajuda e apoio, no decorrer do curso e desse trabalho e por sempre ter uma palavra afetuosa, para me ajudar a prosseguir.

A minha querida e estimada orientadora, professora Elizabete Carlos do Vale, por todos os ensinamentos, paciência e apoio durante todo o processo de construção desse trabalho e na minha formação docente, considerando que já temos um bom tempo juntas no decorrer da minha trajetória acadêmica.

A banca examinadora, a profa. Dra. Paula Almeida de Castro e a Profa. Dra. Verônica Pessoa da Silva, pela disponibilidade de participarem da defesa deste trabalho. Agradeço também a todos (as) professores (as) que participaram da minha formação acadêmica.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pela concessão da bolsa do Programa de Residência Pedagógica – PRP, que concedeu oportunidade para experiência de regência em sala de aula, que certamente, nos auxiliaram e nos proporcionaram experiências importantes para a nossa formação docente.

“A Educação qualquer que seja ela, é sempre
uma teoria do conhecimento posta em prática.”
(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho é resultado das vivências a partir da nossa experiência no subprojeto Pedagogia/alfabetização do Programa Residência Pedagógica - PRP, desenvolvido em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Campina Grande/PB. Em função da pandemia do novo Coronavírus, a experiência docente se deu no contexto do ensino remoto e a mediação entre professora, alunos/as e residentes ocorreu a partir do uso da Tecnologia da Informação e Comunicação. Tem como objetivo refletir sobre a experiência vivenciada no âmbito do subprojeto Pedagogia/Alfabetização – PRP da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, desenvolvido de forma remota numa escola municipal de Campina Grande/PB, e sua importância para a nossa formação docente. Para tanto, dialogamos com a leitura de autores e autoras como: Carvalho e Araújo (2020); Freire (2021); Mariosa e Reis (2011); Santos (2020); Pimenta (2004), entre outros. A metodologia seguiu os preceitos da abordagem qualitativa, com base na observação participante. Os resultados reforçam a importância do Programa Residência Pedagógica para a formação de futuros/as professores/as, bem como, para o desenvolvimento de estratégias didáticas diversificadas nas escolas-campo.

Palavras-chave: Formação docente. Programa Residência Pedagógica. Ensino Remoto.

ABSTRACT

The present work is the result of our experience in the Pedagogy/literacy subproject of the Pedagogical Residency Program - PRP, developed in a first-year class of Elementary School in a public school in Campina Grande/PB. Due to the pandemic of the new Coronavirus, the teaching experience took place in the context of remote teaching and the mediation between teacher, students and residents took place through the use of Information and Communication Technology. It aims to reflect on the experience lived within the scope of the Pedagogy/Literacy subproject - PRP of the State University of Paraíba - UEPB, developed remotely in a municipal school in Campina Grande/PB, and its importance for our teacher training. To do so, we dialogue with the reading of authors such as: Carvalho and Araújo (2020); Freire (2021); Mariosa and Reis (2011); Santos (2020); Pepper (2004), among others. The methodology followed the precepts of the qualitative approach, based on participant observation. The results reinforce the importance of the Pedagogical Residency Program for training of future teachers, as well as for the development of diversified didactic strategies in partner schools.

Key words: Teacher training. Program Pedagogical residency. Remote teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP): IMPORTÂNCIA, PAPEL, OBJETIVOS E CRÍTICAS.....	11
2.1 o programa residência pedagógica no contexto do ensino remoto: desafios e possibilidades	16
3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	19
4 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA VIVENCIADA NO SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO/PEDAGOGIA/UEPB NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO.....	20
4.1 Processo formativo.....	20
4.2 Planejamento.....	25
4.3 Regência: a imersão em sala de aula em contexto de ensino remoto	25
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS	30

1 INTRODUÇÃO

A exigência de professores cada vez mais qualificados, aptos a intervirem de forma efetiva nas mais diversas situações da sala de aula é uma urgência social, fazendo com que, entre outros aspectos, a formação docente se imponha como necessidade imperativa para a melhoria da educação básica. A mudança no modelo de ensino presencial, dada a impossibilidade de realização de atividades escolares presenciais em decorrência da pandemia de Covid-19, exigiram readequações no modelo de ensino que passou a ser ofertado de forma remota. Tais mudanças exigiram/exigem competências profissionais até então não obrigatórias e pouco usuais no contexto típico, ou seja, de aulas presenciais, escancarando assim, a necessidade de se pensar a formação de professores como algo contínuo e permanente, pois a realidade é dinâmica e exige readequações didáticas constantemente.

No que se refere a formação inicial de professores/as, iniciativas como o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa Residência Pedagógica – PRP tem sido colocadas como importantes políticas para a formação de licenciandos/as a partir da inserção dos/as mesmos/as no cotidiano da escola básica, como elemento fundamental para a formação teórico-prática desses futuros professores. Em relação à Residência Pedagógica (temática central desse trabalho), esse Programa integra a Política Nacional de Formação de Professores que visa promover a participação de licenciandos/as nas escolas de educação básica, fortalecendo a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas, abrangendo licenciandos/as, matriculados a partir do 5º semestre nos cursos de Licenciatura.

Conforme mencionado, em virtude da Pandemia do Coronavírus - Covid-19 decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020 que exigiu o isolamento e distanciamento social entre as pessoas como medida sanitária para conter o avanço do contágio do vírus, provocando entre outras coisas, o fechamento das escolas e universidades, a edição em vigência do programa Residência Pedagógica teve que se adaptar e se adequar ao ensino remoto.

Desse modo, o trabalho em tela tem como objeto a discussão sobre a importância de programas como Residência Pedagógica como iniciativas fundamentais para pensar a formação teórico-prática de futuros/as professores/as. E como objetivo, refletir sobre a experiência vivenciada no âmbito do subprojeto Pedagogia/Alfabetização – PRP da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, desenvolvido de forma remota numa escola municipal de Campina Grande/PB, e sua importância para a nossa formação docente.

Como base teórica, buscou-se dialogar com autores que discutem sobre formação de professores, como Carvalho e Araújo (2020); Freire (2021); Mariosa e Reis (2011); Santos (2020); Pimenta (2004), entre outros, bem como, documentos oficiais que normatizam e discutem sobre o Programa Residência Pedagógica. Por fim, o presente trabalho está estruturado, além da introdução, em 03 capítulos: o primeiro capítulo trata da introdução do trabalho, o segundo aborda-se sobre a formação inicial de professores e o programa Residência Pedagógica, sua importância e seus limites. No terceiro capítulo é apresentado o recorte metodológico do trabalho e no quarto capítulo é descrita a experiência vivenciada na Residência Pedagógica no contexto de ensino remoto. Por fim, são tecidas as considerações finais.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP): IMPORTÂNCIA, PAPEL, OBJETIVOS E CRÍTICAS

A formação de professores (inicial e continuada) tem sido um campo de investigação sistemática, especialmente a partir dos anos 1990. Conforme destacam Carneiro, Silva e Reis (2021), a partir dessa década, pesquisas relativas à formação, tanto inicial, quanto continuada, de professores têm sido dedicadas a compreender como se constitui e desenvolve a identidade/carreira do professor, sendo que algumas delas inclinam-se a compreender os conhecimentos que os futuros professores desenvolvem para ensinar (CARNEIRO, SILVA e REIS, 2021).

Como princípio norteador para a construção da identidade profissional docente é necessário que sua formação ocorra de modo a possibilitar o desenvolvimento de sua autonomia e o fazer docente por meio do conhecimento e pensamento crítico da sua realidade (FREIRE, 2021). Sobre esse aspecto nos reportamos a Freire (2021, p.40) que afirma que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento epistemológico’ da prática enquanto objeto de sua análise deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo.

Como espaço diverso e por natureza, dialógico, tendo em vista ser representativo de variadas realidades, culturas e sujeitos, a escola é o espaço essencial para a formação de sujeitos críticos, criativos e solidários, e conseqüentemente, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A escola deve ser entendida, portanto, como ambiente de constante renovação, e este se define a partir da inegável representação de tudo o que está presente dentro e fora da escola, possibilitando que o sujeito que atua e trabalha ali, interaja com diversos outros sujeitos, ensinando e aprendendo, aprendendo e ensinando, o que expõe o caráter gnosiológico da educação, possibilitando e manifestando objetivos, sonhos, utopias, ideais. (FREIRE, 2021, p. 68).

Ter clareza sobre qual o papel da educação e da escola, que sujeitos a escola quer formar e quem são os principais atores do processo ensino-aprendizagem, exige do professor, um processo formativo pautado na articulação teoria-prática. Para Paulo Freire (2021, p. 39), “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, em que fica claro que a ação do professor precisa estar

em consonância com uma reflexão crítica sobre o que se faz, como faz, para que, e para quem faz. Por isso, para Freire (ibidem):

(...) é fundamental que, na prática docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supero o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor educador.

Dessa forma Freire enfatiza que a aprendizagem não acontece apenas através de um manual, mas na relação do aprendiz com o professor, ou seja, o educador transfere e se apropria de conhecimentos juntamente com os alunos.

Para Paulo Freire (2021) é preciso pensar a formação docente de modo continuado, permanente, pois o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência se dão ao longo de toda vida. Conforme destacam Derossi e Geremias (2021, p. 652), na perspectiva freiriana, o processo formativo de professores/as prima pela junção entre teoria e prática buscando fomentar:

A consciência crítica, na direção que reconhece a escola como espaço de formação e de aprendizagem, bem como a partilha de experiências dos pares, faz com que se reflita e se repense a própria formação, as próprias práticas. O trabalho coletivo e o diálogo são as principais marcas das proposições de Freire, primando a construção de conhecimento de modo democrático, integrando a escola e a universidade como parceiras na formação e o estabelecimento escolar como lócus do processo de desenvolvimento continuado

Neste sentido, o processo formativo do/a professor/a deve envolver as dimensões teórico-práticas de maneira que um aspecto alimente o outro, ou seja, teoria e prática caminhem juntas. Para isso, é de fundamental importância que durante a formação inicial, nos cursos de licenciatura, essa dimensão seja vivenciada a partir da imersão dos/as licenciandos/as no cotidiano da escola básica desde o início do curso de graduação a fim de proporcionar a estes, competências e capacidades didático-pedagógicas requeridas para o exercício da docência. De acordo com Pimenta (2004), a vivência no cotidiano escolar proporciona aprendizagens indispensáveis, tais como: qual o sentido da profissão?; o que é ser professor na sociedade em que vivemos?; como ser professor?; que compreensão se tem sobre a realidade dos alunos e da escola?, entre outras questões que envolvem todo o contexto escolar.

Partindo desse aspecto, o Programa da Residência Pedagógica foi estruturado com o intuito de contribuir para a melhoria do processo formativo inicial de licenciandos/as, bem como, para o desenvolvimento das ações didáticas de professores/as da educação básica que passam a contar com a participação e contribuição de alunos/as bolsistas na realização de

atividades didáticas inovadoras no cotidiano da sala de aula. Mas, Residência Pedagógica, afinal, o que é isso?

O Programa de Residência Pedagógica do MEC foi lançado em março de 2018, em edital que definiu a residência pedagógica como “uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo” (CAPES, 2018, p. 1).

Assim, buscando compreender a temática da residência pedagógica, no atual cenário educacional brasileiro, tomando por base pesquisas, projetos de lei e experiências envolvendo algum tipo de formação prática de professores que, no Brasil, tenha sido (ou seja) inspirada por alguma ideia de residência pedagógica, Faria e Diniz-Pereira (2019, p. 349) afirmam:

No âmbito das ações do governo federal, é importante destacar que foi a partir do Decreto n.º 8.752/2016 que a residência pedagógica e a residência docente passaram a ser consideradas ações possíveis para a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Art. 3º. São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: [...] VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica. [...] Art. 8º. O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e deverá: [...] IV - promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica. [...] Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas: [...] VIII - residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa.

No que se refere a ações em esfera nacional, segundo o referencial citado, afirma-se que por meio do decreto n.º 8.52/2016 a residência pedagógica e a residência docente iniciam o processo de serem reconhecidas como iniciativas possíveis em amparar a política nacional de formação de profissionais da educação básica. Ao longo de seus artigos o decreto estabelece os meios para efetivar as atuações por meio da residência Pedagógica, estabelecendo objetivos: a complementação da carga horária geral dos cursos de licenciatura, oferecendo aos discentes formações referentes aos saberes pedagógicos específicos e garantir a inserção dos licenciandos no campo de atuação docente por meio da Residência pedagógica.

Ainda de acordo com os autores, os objetivos da residência pedagógica foram apresentados da seguinte maneira:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; estágio supervisionado nos cursos de

licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018, p. 1, *Apud* FARIA E DINIZ-PEREIRA (2019, p. 349, 350).

Sobre o quarto objetivo do PRP, “adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC”, Faria e Diniz-Pereira (op.cit) destacam que tal objetivo foi o principal alvo das críticas feitas, especialmente, pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) à atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Destacamos dois aspectos importantes das críticas veiculadas em nota de repúdio da ANPED apresentadas pelos autores:

A imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA. [...] sublinhamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil (FARIA E DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 351).

Outras entidades¹ ligadas à formação e pesquisas educacionais posicionaram-se contra o conteúdo do Edital Capes nº 06/2018 ao qual trata da implementação do programa Residência pedagógica (PRP), por entender que “o programa surgiu como estratégia do MEC em enxertar a BNCC nas escolas públicas e particulares, como forma de padronizar o ensino.” (SANTOS, 2020, p. 20). Desse modo, as entidades assim se posicionaram:

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

¹Dentre as entidades, pode-se citar a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), dentre outras.

Além disso, as entidades alegam que há uma desvinculação da teoria e prática, constituindo, assim, uma visão reducionista da formação de professores a um “como fazer”. Todas as linhas de estudos que se referem à teoria e prática deixam evidentes que uma depende da outra, bem como é fundamental essa relação para o aprendizado do graduando em licenciatura. Assim, conforme o artigo I do Edital nº 06\2018 da Capes:

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 diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (Brasil, 2018a)

Desse modo, as críticas ao Programa apontam que não é esclarecido como será realizada essa relação, entre teoria e prática, uma vez que pontua mais elementos do fazer prático e não especifica elementos que embasam o fazer teórico. Entretanto, considerando o espaço “naturalmente” estabelecido na academia para a realização de estudos acerca do fazer teórico de cada área na licenciatura, pode-se ponderar a formação teórica construída ao longo do curso de graduação de cada licenciando, bem como, as práticas e conhecimentos coletivamente constituídos por meio da integração no Programa.

No geral, o Programa Residência Pedagógica é desenvolvido em regime de colaboração entre o Governo Federal, por meio da Capes, das Instituições de Ensino Superior (IES) e das Secretarias de Educação ou órgãos equivalentes e escolas (BRASIL 2019). Conforme a PORTARIA Nº 259, de 17 de dezembro de 2019, o programa concede bolsas nos valores de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para residentes; R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco) para o preceptor; R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) para o docente orientador (a) e R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais) para o coordenador (a) institucional. Para participar como residente é necessário que o/a aluno/a esteja matriculado/a em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto; ser aprovado em processo seletivo pela IES; ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período; possuir bom desempenho acadêmico; dedicar-se às atividades da RP conforme carga horária mensal estabelecida em edital e firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico próprio da Capes.

Desse modo, o Programa Residência Pedagógica (PRP) tem a finalidade de “promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola” (BRASIL, 2019). O PRP possibilita ao graduando uma experiência diferente das vivenciadas nos estágios ao longo do curso, visto que, promove uma maior interação entre teoria e prática, uma vez que o (a) aluno (a) poderá participar mais ativamente do processo de ensino-

aprendizagem vivenciado em sala de aula, sob a orientação do professor preceptor da escola básica.

Apesar dos pontos críticos da proposta do PRP, considera-se que o programa contribui com um processo de formação continuada dos próprios professores das IES, que se veem desafiados pelas realidades das escolas e conseqüentemente das práticas docentes. O contato direto dos/as alunos/as bolsistas com o cotidiano das escolas públicas, mediados pelos/as professores/as vinculados/as às escolas campo e pelos/as professores/as orientadores/as vinculados/as às Universidades contribui para tencionar saberes, levantar novas questões, compreender aspectos da realidade das escolas à luz das reflexões teóricas, bem como, pensar conjuntamente, estratégias didáticas inovadoras para trabalhar em sala de aula.

2.1. O programa residência pedagógica no contexto do ensino remoto: desafios e possibilidades

Quando o Projeto da Residência Pedagógica (edital 2018) foi aprovado vivíamos uma outra realidade, ou seja, não existia no momento, qualquer possibilidade de ter que repensar completamente o funcionamento das escolas e universidades. Com a decretação da pandemia da Covid-19 em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o mundo teve que se readequar, as instituições educativas tiveram que se adaptar a um novo modelo de ensino. Desse modo, após cinco (05) meses do início da pandemia, com as escolas com suas atividades completamente suspensas, em agosto de 2020 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES lançou a PORTARIA N° 114, que estabeleceu um novo cronograma para as atividades dos projetos institucionais do Programa Residência Pedagógica e do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ficou estabelecido pela portaria que as Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam prosseguir, caso optassem pelo modelo de ensino remoto, devendo:

I - Garantir que os licenciandos terão acesso às atividades, à orientação e ao acompanhamento tanto pelo docente da IES quanto pelo professor da escola.

II - Garantir a participação ativa do licenciando em atividades relacionadas ao objetivo de cada programa, como a realização de planejamentos, reuniões, desenvolvimento de materiais didáticos, estudos de caso, dentre outras possibilidades, sempre primando pelo diálogo e incentivando a construção da autonomia do discente.

§1º No caso da regência em sala de aula, a escola, o preceptor e o docente orientador deverão estar de acordo com a atividade remota, devendo-se garantir a viabilidade para a execução nessa modalidade ou, não sendo o caso, a substituição por atividades alternativas.

§2º Caso seja necessário, as atividades de regência poderão ser postergadas para o momento da retomada das atividades presenciais.

§3º No caso da observação em sala de aula, o licenciando poderá realizá-la remotamente, acompanhando as aulas ministradas pelo preceptor em ambiente virtual.
 §4º O licenciando deverá voltar às atividades práticas presenciais nas escolas assim que forem restabelecidas as condições sanitárias, seguindo-se a recomendação do poder público de cada Estado ou Município no qual as aulas estejam sendo desenvolvidas. (BRASIL, 2020, p. 26, 27).

Diante dos desafios apresentados pela pandemia da Covid-19, o PRP, assim como as demais atividades escolares tiveram que se readaptar ao contexto. Desse modo, a Coordenação geral do referido programa orientou os/as coordenadores/as de área, os professores/as preceptores/as e bolsistas/residentes a se envolverem e se comprometeram com a busca de propostas que pudessem contribuir tanto com as escolas, quanto com a própria formação dos/as licenciandos/as, bem como conhecer e compreender os impactos causados pela pandemia na escola pública brasileira, em especial, na educação básica

Assim, frente a necessidade de isolamento social como forma de conter o avanço do Corona vírus, as escolas e universidades tiveram que aderirem ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) com a finalidade de amenizar os prejuízos e possibilitar, mesmo que minimamente, a garantia da continuidade do processo educativo e, por conseguinte, o direito à educação de todos os sujeitos. Mas, como se configura o ensino remoto? De acordo com Arruda (2020), citado por Oliveira (2020, p. 11), esse modelo de ensino:

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver. A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de *lives*.

É nesse contexto que professores/as, alunos/as e outros sujeitos da escola tiveram que se adaptar ao ensino remoto. Como afirmam Carvalho e Araújo (2020, p. 2), como professores, por exemplo, “tivemos que incorporar ao nosso vocabulário, repentinamente, expressões como ensino remoto, sala de aula virtual, *chat online*, *lives*, vídeo aulas, plataformas online etc., e (re)aprender, também, de modo repentino, outras práticas de trabalho docente”. Ou seja, sem uma formação adequada, os professores precisaram se ressignificar para se adequar e adaptar sua prática pedagógica a um modelo de ensino desconhecido pela grande maioria e, o pior, sem auxílio por parte dos governos. As escolas por sua vez também não dispunham de condições e materiais adequados, como as ferramentas tecnológicas e internet de qualidade para ofertar o ensino no modelo remoto, nessas circunstâncias, coube aos professores a responsabilidade de dar conta de promover o ensino e a aprendizagem.

Alguns desafios enfrentados por parte dos docentes foram: falta de equipamentos adequados, acesso à internet, domínio das funções das mídias digitais, familiaridade com o ensino remoto, entre outros. Essa nova realidade demonstra a necessidade de se pensar a formação continuada de professores como um contínuo das ações pedagógicas para que diante de situações inesperadas sejam organizadas propostas pedagógicas que de fato garantam um bom ensino-aprendizagem. Para Carvalho e Araújo (2020), é necessária uma formação que possibilite condições para os docentes exercitarem a capacidade de problematizar o pensamento a partir dos contextos complexos da escola, criando práticas educativas fortes de pensamento crítico-reflexivo, ou seja, uma análise e atuação consciente acerca da realidade escolar e social, seja de forma presencial ou virtual.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO *LÓCUS* DA PESQUISA

O presente trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994), pode ser melhor definida como uma investigação onde exige-se “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49). Objetiva-se descrever e analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de licenciandos/as e para a escola da educação básica, a partir da nossa experiência pessoal no subprojeto de Pedagogia/alfabetização da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, desenvolvido numa escola de ensino fundamental da rede municipal de Campina Grande/PB.

Como em uma investigação qualitativa pode-se utilizar de vários instrumentos para obtenção de dados, como entrevistas, análise de documentos, etc., no nosso trabalho utilizamos basicamente o diário de campo, através do qual foi sistematizada a prática de anotações sobre as observações e vivências no cotidiano escolar no contexto do ensino remoto durante a vigência do Programa Residência Pedagógica - PRP.

O início das atividades do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização do PRP ocorreu em outubro de 2020, desenvolvido em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental na EMEF Rivanildo Sandro Arcoverde, em Campina Grande-PB, cujos alunos/as vivenciavam o processo de alfabetização. Conforme já mencionado anteriormente, em virtude da pandemia do Corona vírus - Covid-19, a edição em vigência do referido programa teve que se adequar ao modelo de ensino remoto, assim, dentro desse novo contexto, não foi possível que nós bolsistas tivéssemos a importante e necessária inserção na escola campo.

De acordo com o projeto do PRP, a formação dos/as residentes é estruturada em três eixos formativos: Pesquisa/Observação e Regência. Cada eixo/módulo teve a duração de seis meses, perfazendo uma duração total de 18 meses. Desse modo, no próximo capítulo, buscaremos descrever a experiência vivenciada na Residência Pedagógica, contemplando os três eixos formativos, focalizando a sua importância para a nossa formação docente.

4 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA VIVENCIADA NO SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO/PEDAGOGIA/UEPB NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO.

Nesse capítulo descrevemos e analisamos a experiência vivenciada no subprojeto Alfabetização/Pedagogia/UEPB da residência pedagógica num contexto de ensino remoto.

4.1. Processo formativo

O Plano de ação do subprojeto Pedagogia/alfabetização previa em sua proposta formativa um enfoque sobre alfabetização e letramento; alfabetização matemática e formas de registro e avaliação das atividades de ensino-aprendizagem. Desse modo, no período formativo acontecido durante os meses de abril e maio de 2021 foram realizados quatro encontros de formação preparativos para as atividades de regência, denominados de “rodas de diálogos em ambiente virtual”. Nas rodas de diálogo foram abordadas as seguintes temáticas: “Letramento literário: possibilidades educativas em tempos remotos”; “O papel da literatura infantil na formação de uma educação antirracista”; “Portfólio e Avaliação” e “Ensino de Matemática em Contexto Remoto: desafios e possibilidades”.

O encontro formativo “Letramento literário: possibilidades educativas em tempos remotos”, tomou como base a importância do Letramento Literário para a formação leitora e escritora do aluno, bem como a formação do professor para trabalhar com o tema. Teve a orientação/mediação da professora Cláudia Lima, da Escola de Educação Básica (EBAS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), também orientadora do PRP na UFPB. As discussões sobre a temática buscaram discutir sobre os desdobramentos que o trabalho com letramento literário alcança em sala de aula, numa perspectiva de formação de leitores mais competente, tanto na escola como fora dela. Como bem enfatizou a professora Cláudia Lima, o letramento feito com textos literários contribui significativamente para a inclusão das crianças no mundo da escrita, de forma prazerosa. Assim, a partir da sua experiência na EBAS/UFPB, a professora apresentou estratégias didáticas para o desenvolvimento de práticas literárias, tendo como referência o livro “História da caixa maluca” da autora Flávia Muniz.

Imagem 1- Card da roda de conversa



Fonte: Arquivos de mídia do subprojeto de Pedagogia/Alfabetização RP/UEPB

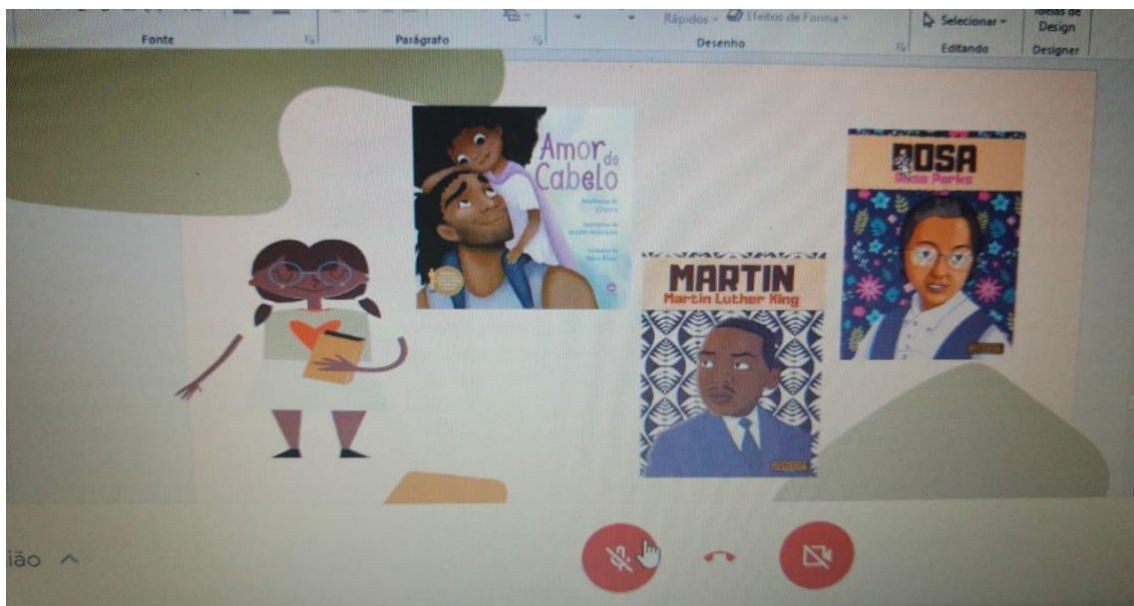
Considerando a inter-relação entre os temas, a segunda roda de diálogo denominada “O papel da literatura infantil na formação de uma educação antirracista”, abordou como eixo central a importância de trabalhar a educação antirracista desde a educação infantil. Esse encontro teve como dialogante a professora da rede municipal de educação da cidade de João Pessoa/PB e ex. residente do PRP/UFPB, Isabelle dos Santos. O enfoque dado a temática foi essencialmente sobre a importância da efetivação de uma educação antirracista desde a educação infantil, visto que, a construção da identidade da criança passa pelos referenciais que forem apresentados a ela a partir da infância (MARIOSIA e REIS, 2011). Outro aspecto importante abordado foi a compreensão da educação antirracista como um instrumento de valorização e construção de uma identidade ética e cultural positiva, para assim ser uma aliada na desconstrução de estereótipos, discursos e práticas racistas.

Desde modo, é perceptível o quanto é importante a literatura afro-brasileira, para trabalhar com crianças, uma vez que a literatura é primordial para a formação da identidade da criança. Dado que a maioria das histórias infantis apresentam personagens que tem o perfil de pessoa branca e olhos claros, ou seja, o padrão europeu, que ainda está muito enraizado nas histórias infantis. Assim sendo, a literatura afro-brasileira auxilia na desconstrução da visão estereotipada e preconceituosa da cultura africana. Como afirmam Mariosia e Reis (2011), para que a identidade das crianças possa ser corroborada tanto por parte dos pais como dos

professores neste processo, é vital o reconhecimento da necessidade da valorização da literatura infanto-juvenil, com temáticas culturais afro-brasileira.

Por fim, discutiu-se o quanto a representação da criança negra na literatura é importante para que a diversidade seja contemplada, e assim, possa contribuir para a autoestima de crianças negras, para a partir da valorização da diversidade cultivar o respeito às variadas formas de representação humana.

Imagem 2- Livros que abordam o tema literatura afro-brasileira



Fonte: Arquivo da Autora, 2021.

A terceira roda de diálogo abordou o tema “Portfólio e Avaliação”, foi ministrada pela professora Angélica Gouvêa, do Colégio Pedro II/RJ. Nesse encontro foi abordado sobre o conceito e a finalidade do Portfólio enquanto instrumento de avaliação, ressaltando que esse instrumento avaliativo dar visibilidade aos conhecimentos construídos e evidencia os diferentes elementos do processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Em sua apresentação a professora fez uma breve explanação acerca das estratégias e formas de organizar\construir um portfólio.

De acordo com a professora Angélica Gouvêa, essa ferramenta de avaliação permite tornar o processo avaliativo mais democrático, pois permite ao aluno uma maior participação e compreensão da sua elaboração, organização e construção, refletido de forma sistemática, sobre a sua produção individual e coletiva. É importante para o professor também, pois, permite acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e assim, melhorar seus

planejamentos e abordagens metodológicas com a turma, possibilitando a reflexão e análise do seu fazer docente.

Imagem 3- Card da roda de conversa sobre portfólio



Fonte: Arquivos de mídia do subprojeto de Pedagogia/Alfabetização RP/UEPB

Na quarta e última roda de diálogo como parte do primeiro eixo formativo do PRP foi trabalhado o tema “Ensino de Matemática em Contexto Remoto: desafios e possibilidades”, ministrado pelo professor do curso de Pedagogia da UFPB e ex-orientador do PIBID da referida IES, Vinicius Martins Varella. No minicurso foi abordada a matemática como ferramenta para o cotidiano, e nessa perspectiva, como trabalhar alguns conceitos e conteúdos matemáticos de modo a se relacionarem com a realidade de forma contextualizada.

O professor Vinicius Varela enfatizou que é importante que a contextualização da matemática no processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma significativa e dentro do estabelecido pelo conteúdo abordado, apresentando ao aluno diferentes meios de relacioná-lo com o cotidiano, para que o mesmo possa ir desenvolvendo as competências e habilidades tão necessárias no atual contexto histórico.

Imagem 4- Card da roda de conversa sobre ensino de matemática



Fonte: Arquivos de mídia do subprojeto de Pedagogia/Alfabetização RP/UEPB

O processo formativo vivenciado nesse primeiro momento do programa foi de fundamental importância para a preparação das atividades de regência. As orientações para elaboração de estratégias e recursos didáticos para o ensino da leitura, da escrita e da matemática, a partir de uma perspectiva de letramento numeramento, a ser trabalhado num contexto de ensino remoto, nortearam os processos de planejamento das atividades a serem desenvolvidas junto a turma e as crianças que foram acompanhadas de forma individual pelas residentes.

4.2. Planejamento

Os planejamentos, a exemplo das demais atividades escolares, aconteceram de forma virtual através da plataforma do *Google Meet*, semanalmente. A dinâmica do planejamento contava com momentos de socialização das experiências das residentes sobre o acompanhamento pedagógico feito aos alunos (atividades trabalhadas, dificuldades enfrentadas e os avanços na aprendizagem), em seguida, planejava-se as atividades a serem trabalhadas com cada aluno/a de forma individualizada e/ou coletiva durante a semana. E, por último, eram feitas as orientações sobre os materiais que poderiam ser utilizados nas atividades didáticas propostas.

É importante destacar que os momentos de planejamento foram essenciais para a organização da regência como um dos eixos da Residência Pedagógica, pois contribuiu para a organização e desenvolvimento das ações didáticas previstas no plano curricular para o primeiro ano do ensino fundamental. Lembrando que as atividades de regência consistiam no acompanhamento que cada residente fazia a um aluno da turma da preceptora (1º ano ensino fundamental). A atuação com os alunos se dava semanalmente, “de forma remota por meio de chamadas de vídeo via WhatsApp, combinadas com os pais ou responsáveis, de acordo com a disponibilidade de cada um, nas quais foram realizadas atividades planejadas pelas residentes e orientadas pela preceptora (BARBOSA, 2022, p. 22)”.

4.3. Regência: a imersão em sala de aula em contexto de ensino remoto

Em função do contexto da pandemia da Covid-19 que exigiu o fechamento das escolas, conforme já destacado no texto, a professora preceptora explicou aos pais e/ou responsáveis pelas crianças que diante desse cenário, o processo ensino e aprendizagem passaria a ser realizado de forma remota, a partir de duas possibilidades: atividades impressas que seriam enviadas semanalmente as crianças e acompanhamento pedagógico individual das crianças realizados pela residentes² através de chamadas de vídeo utilizando o aplicativo *WhatsApp*. Desse modo, coletivamente optou-se por atribuir a cada residente a responsabilidade por fazer a intervenção com um/uma aluno/aluna por meio de chamadas de vídeo do aplicativo *WhatsApp* (BARBOSA, 2022).

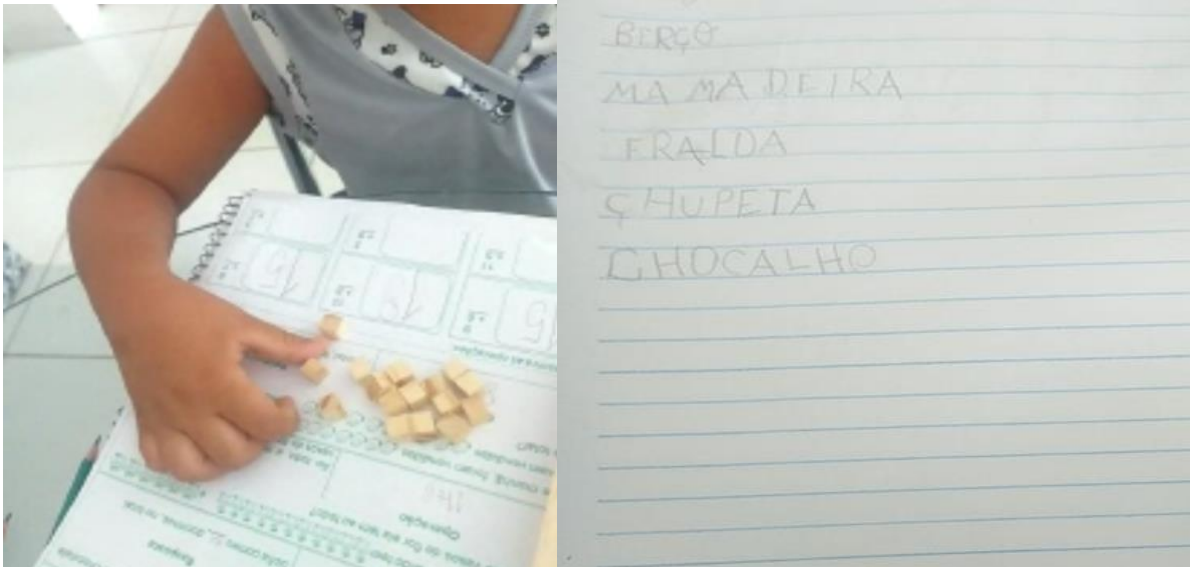
² Em reunião virtual com os pais da turma do primeiro ano, a professora preceptora apresentou-nos e explicou que somos alunas da UEPB e que estávamos na escola para contribuir com a aprendizagem das crianças. Que durante o período de ensino remoto poderíamos fazer um acompanhamento individual das crianças através de chamadas de vídeo, via *WhatsApp*, se os pais concordassem.

A partir dos meus registros no diário de campo, relato este subcapítulo como se deu a minha intervenção pedagógica com o aluno Matheus³. Na primeira chamada de vídeo fiz uma sondagem acerca do nível de aprendizagem ao qual ele se encontrava, para, a partir disto fazer um delineamento das propostas de atividades a serem realizadas. O diagnóstico e contato individualizado com Matheus possibilitou a percepção de que em termos de alfabetização inicial, o aluno tinha um nível de habilidade de leitura e escrita bastante satisfatório. Conseguia ler pequenos textos com uma certa desenvoltura, escrevia frases curtas e conhecia e escrevia os numerais.

No primeiro bimestre de 2021, o tema gerador trabalhado na escola foi “identidade e valores”, assim, todas as atividades desenvolvidas com as crianças dialogavam com essa temática. Trabalhamos bastante com o tema “infância”, a partir do qual desenvolvemos algumas atividades como: conversas sobre brincadeiras que gostavam; contação de história utilizando o aplicativo “InShot” (editor de fotos e vídeos); registro de palavras nos cadernos, referente a infância e o nome da criança, utilizando o alfabeto móvel. Foram trabalhadas também atividades matemáticas referentes à contagem com a utilização do material dourado (para adição e subtração). (Conferir imagens abaixo)

³ Para preservar a identidade da criança, esse nome é fictício.

Imagens: Material Dourado e palavras que lembram a infância).



Fonte: Arquivo da Autora, 2021.

Outro recurso utilizado nas chamadas de vídeo foram os livros didáticos adotados pela escola. A partir de sugestões no livro didático de Língua Portuguesa trabalhamos recorte e colagem, a partir dos quais orientamos os alunos a construir “dedoches” que serviram de recurso didático para a realização de contação de história. (Conferir imagem abaixo)

Imagens: Dedoches e Alfabeto móvel).



Fonte: Arquivo da Autora, 2021.

Trabalhamos também com gêneros textuais, especialmente, o gênero poema, onde cada residente escolhia um poema a ser trabalhado com o seu aluno. Foi trabalhado com Matheus o

poema “A foca” de Vinícius de Moraes. Organizei uma sequência didática para trabalhar o poema: leitura recitada do poema, desenhos que representassem o poema; recorte e colagem no caderno, de figuras relacionadas ao poema; escrita autônoma sobre o poema (da forma que conseguisse). Ainda, tendo o poema como referência, trabalhamos matemática com os sólidos geométricos, antes, foi enviada uma atividade impressa com os moldes das figuras, para que durante a chamada de vídeo, Matheus recortasse e montasse os sólidos geométricos e escrevesse no caderno o nome de cada figura. (Conf. Imagens)

Imagens: sólidos geométricos e o desenho a partir do poema a foca.



Fonte: Arquivo da Autora, 2021.

É importante destacar que essas atividades só foram possíveis de realizar por conta da participação e do acompanhamento dos pais, visto que, no processo de alfabetização é fundamental a intermediação da professora. Além disso, já que no ensino remoto essa mediação direta não foi possível, coube a alguém da família contribuir nesse processo. Vale salientar que Matheus contava com todo o apoio, tanto por parte de sua mãe, como do seu pai, que se revezavam no acompanhamento das atividades do filho. Além da contribuição na realização das atividades, em relação as chamadas de vídeo, seus pais eram bastante atenciosos, sempre que acontecia algum imprevisto avisavam com antecedência e tentavam ver um melhor horário para que pudesse acontecer a atividade.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos como bolsistas da Residência Pedagógica, no subprojeto de Pedagogia/Alfabetização, tínhamos a expectativa de que pudéssemos vivenciar essa experiência de forma presencial, em interação e contato direto com os alunos, no ambiente escolar. No entanto, a realidade impôs um grande desafio, aprender uma forma de ensinar e aprender completamente nova e complexa para professores/as e alunos/as, o ensino mediado por recursos tecnológicos. Até então estávamos acostumados/as com o ensino e aprendizado vivenciados no “chão da escola”, em que a interação presencial entre sujeitos do processo educativo era a mola mestra do processo de ensino e aprendizagem.

O processo formativo vivenciado no PRP nas suas diversas dimensões: formação, observação/pesquisa e regência foram fundamentais para nos adaptar a essa nova forma de ensino e criar novas estratégias de atuação docente. Aprendemos de forma coletiva a planejar; realizar diagnóstico sobre o nível de conhecimento de leitura e escrita das crianças; confeccionar materiais didáticos para facilitar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados; dominar recursos tecnológicos/aplicativos educativos; ensinar a ler e escrever a distância através de chamadas de vídeo via *WhatsApp*, etc. Desse modo, mesmo diante dos obstáculos diversos, tivemos a oportunidade de contribuir com o aprendizado das crianças, acompanhá-las e vê-las evoluir no processo de aquisição da leitura e escrita, aperfeiçoando nossa prática e enriquecendo nossos conhecimentos no decorrer da nossa formação.

Neste sentido, é importante ressaltar o papel do/a professor/a, que precisou se reinventar para ensinar crianças e jovens em um contexto atípico em que o espaço doméstico virou sala de aula e a relação pedagógica passou a ser mediada pela tecnologia. Tais aspectos se configuram como obstáculos ao processo de ensino e aprendizagem para as crianças, principalmente para aquelas que estavam em fase inicial de alfabetização, como foi o caso da turma de primeiro ano que acompanhamos. Por fim, a experiência do ensino remoto nos propiciou a compreensão de que podemos sempre readequar e repensar docente, mas também nos fez entender que apesar dos avanços da tecnologia, nada substitui o contato e atuação presencial vivida no chão da escola.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 18 de novembro de 2021

ARRUDA, Eucídio P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Apud OLIVEIRA, Jussara de F. A. C. FERNANDES, Juliana C. ANDRADE, Elisângela L. Educação no contexto da pandemia da Covid-19: adversidades e possibilidades. In: **Dossiê - Educação brasileira e EaD no contexto da pandemia de Covid-19: perspectivas e desafios**. V. 16, n.1, 2020. Disponível em: www.revistas.ufg.br

BARBOSA, Lina Rayane G. **Alfabetização em contexto remoto: um relato de experiência da Residência Pedagógica/UEPB**. Campina Grande, PB: UEPB, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018 CAPES**. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018a. 21 p. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteúdo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA_DOCUMENTO_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018Residenciapedagogica.pdf. Acesso em: 30 novembro. 2021.

BRASIL. Portaria nº 114, de 6 de agosto de 2020. Ministério da Educação. Publicado em **Diário Oficial da Educação**. Brasília. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portarial-n-114-de-6-de-agosto-de-2020-271462938>. Acesso em: 10 de dezembro de 2021

BRASIL. Portaria GAB nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Ministério da Educação. Publicado em **Diário Oficial da União (DOU)**. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3023>. Acesso em: 12 de novembro de 2021

CARVALHO, Eliana Marcio dos S.; ARAÚJO, Ginaldo Cardoso. **Ensino Remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária**. Revista Cocar, v. 14, n. 30, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3583>. Acesso em: 21 de junho de 2021.

DEROSSI, Caio Corrêa. GEREMIAS, Bethânia Medeiros. Paulo Freire e os modelos de formação docente: a práxis como categoria. In: **Revista de Iniciação à Docência**, v.6. n. 2, 2021– Publicação: dezembro, 2021 - ISSN 2525-4332

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MARIOSA, Gilmar S.; REIS, M. da Glória Influências da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, Londrina, v. 8, dez. 2011, p. 42-53. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2022

SANTOS, Claudia dos. **Identidade docente e a residência pedagógica:** narrativas autobiográficas de uma experiência formadora. UFPB: João Pessoa, 2020, p.40. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19326?locale=pt_BR. Acesso em: 21 de junho de 2020.

CARNEIRO, Kleber T. SILVA, Bruno A. R. da. REIS, Fábio P. G. dos. As implicações do Programa de Residência Pedagógica para formação docente: das narrativas à (re) elaboração do trabalho pedagógico no ensino da Educação Física. In: **Educação** | Santa Maria | v.46 |2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.