



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE HISTÓRIA

DAMIANA RAENNA BEZERRA DO NASCIMENTO

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR
DE HISTÓRIA**

**CAJAZEIRAS – PB
2024**

DAMIANA RAENNA BEZERRA DO NASCIMENTO

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR
DE HISTÓRIA**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de História, da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande - campus Cajazeiras/PB, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em História.

Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa

**CAJAZEIRAS – PB
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação-(CIP)

N244c Nascimento, Damiana Raenna Bezerra do.
As contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação docente do professor de História / Damiana Raenna Bezerra do Nascimento. – Cajazeiras, 2024.
69f. : il. Color.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa.
Monografia (Licenciatura em História) UFCG/CFP, 2024.

1. Formação docente. 2. Programa Residência Pedagógica. 3. Identidade do docente. 4. Prática historiador - docente. I. Sousa, Israel Soares de. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 377.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

DAMIANA RAENNA BEZERRA DO NASCIMENTO

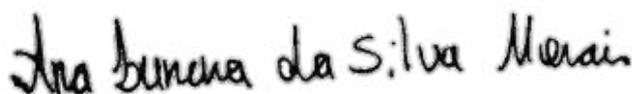
**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**

Aprovado em: 18 / 07 / 2024

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Israel Soares de Sousa (orientador)



Profa. Dra. Ana Lunara da Silva Morais



Profa. M.a Raquel Leão Bastos

Prof. Dr. (suplente)

**CAJAZEIRAS – PB
2024**

Dedico esse trabalho a minha pequena filha Allba, minha razão de lutar todos os dias e em especialmente a minha querida mãe Maria Lieda (in memoriam), cujo esforço para me educar sempre veio em primeiro lugar. Com muita gratidão.

AGRADECIMENTOS

A caminhada foi árdua, as batalhas foram difíceis, mas com pessoas, familiares e amigos que encontramos no meio do caminho, faz todo percurso vale a pena.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pelas vitórias em minha vida e por ter me concedido força e coragem para nunca desistir e ter realizado meu grande sonho em concluir essa graduação.

A minha querida mãe Maria Liêda, que infelizmente não está mais nesse meio físico, mas carrego nas minhas lembranças todos seus incentivos, me ensinando a reerguer e ser virtuosa.

Agradeço a minha filha Allba do Nascimento Sousa, que mesmo tão pequena me encoraja nesta luta.

Também quero agradecer ao meu esposo Almi Antonio da Costa Sousa, que tanto amo e que sempre esteve ao meu lado durante esta graduação.

A todos os meus familiares que sempre ficaram ao meu lado, principalmente meus irmãos: Nilo, Heberon, Roosevelt, Rosiane, Romario, Roberta e em especial minha irmã gêmea doutoranda Cosma Raissa Bezerra Do Nascimento, que sempre me motivou, ajudou e incentivou a persistir.

A minha querida sogra Maria Das Dôres que sempre acolheu nos momentos em que eu mais precisava.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Israel Soares de Sousa, pelo estímulo e colaboração nessa trajetória, e por ter acreditado em mim.

Agradeço aos professores que aceitaram fazer parte da banca examinadora e por suas contribuições neste trabalho.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

A pesquisa realizada para este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), visa examinar as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) para a formação docente e profissional dos licenciados do curso de História, com base na experiência dos residentes bolsistas do PRP. Para esta finalidade, foram pautadas diferentes abordagens, como: a elaboração de uma revisão bibliográfica sobre o histórico da formação docente no Brasil, caracterização do PRP e sua relação com a identidade do docente e análises do relatório final escrito durante a residência, identificando as contribuições da PRP com enfoques no processo de formação inicial do Historiador-docente. Esse estudo iniciou-se em 2018, decorrendo por 18 meses de imersão dos residentes na Educação Básica na escola Cecília Estolano Meireles, no município de Cajazeiras, com regência específica na turma do 6º ano do ensino fundamental. A imersão do discente no programa possibilitou uma união entre a escola e universidade, ampliando os conhecimentos dos bolsistas sobre os saberes que regem a docência, o aproximando da realidade e dos desafios da educação, além da contribuição para a criação de metodologias de ensino, que envolve desde a produção de materiais didáticos, participações de reuniões, planejamentos e contato com a comunidade escolar. Para refletir sobre os processos, contexto históricos de formação e profissionalização, e a prática pedagógica, este estudo fundamenta-se nas teorias de Nóvoa (1992), Tardif (2002), Gadotti (2006), Tanuri (2000) e Vieira e Gomide (2008). A pesquisa destacou a significância da integração entre teoria e prática em programas como o PRP, que promovem a política de valorização profissional no ensino, enfatizando sua relevância na formação dos educadores.

Palavras-Chave: Formação docente. Programa Residência Pedagógica. Identidade do docente. Prática historiador-docente.

ABSTRACT

The research carried out for this Course Completion Work (TCC) aims to examine the contributions of the Pedagogical Residency Program (PRP) to the professional and educational formation of History graduates, based on the experiences of PRP resident scholars. To achieve this goal, several approaches were employed, including: conducting a literature review on the historical aspects of teacher education in Brazil, characterizing the PRP and its relationship with teacher identity, and analyzing the final report written during the residency to identify the PRP's contributions to the development of historian-teacher practices. These perspectives formed the basis for reflections on the initial formation process of historian-teachers. The study began in 2018 and spanned 18 months, during which residents immersed themselves in Basic Education at Cecília Estolano Meireles School in Cajazeiras municipality, specifically teaching the 6th grade. The immersion of participants in the program facilitated a synergy between school and university, enhancing the scholars' understanding of pedagogical knowledge, bringing them closer to the realities and challenges of education, and contributing to the development of teaching methodologies. This involvement encompassed the production of teaching materials, participation in meetings, planning activities, and engagement with the school community. To reflect on the processes, historical contexts of formation and professionalization, and pedagogical practice, this study is grounded in the theories of Nóvoa (1992), Tardif (2002), Gadotti (2006), Tanuri (2000), and Vieira and Gomide (2008). The research underscores the significance of integrating theory and practice in programs like PRP, which promote the professional valorization of teaching, thereby emphasizing its relevance in the education and training of educators.

Keywords: Teacher education. Pedagogical Residency Program. Teacher identity. Historian-teacher practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 01: SER PROFESSOR NO BRASIL: PERCURSOS HISTÓRICOS DE FORMAÇÃO.....	13
1.2 Contexto histórico da profissionalização docente no Brasil.....	14
CAPÍTULO 02: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL: IDENTIDADE DOCENTE.....	24
2.1 Formação estruturada pelo Programa Residência Pedagógica.....	26
2.2 O PRP: Os saberes que mobilizam a formação docente.....	29
2.3 A construção da profissão docente durante a Residência Pedagógica.....	35
CAPÍTULO 03: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO HISTORIADOR-DOCENTE: EXPERIÊNCIAS E ANÁLISES DA ATUAÇÃO DURANTE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	39
3.1 Escola um espaço de formação e interação.....	42
3.2 Regência Escolar: reflexões sobre o ensino de História na turma do 6º ano.....	51
3.3 A sala como espaço dedicado à História Local.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	64

INTRODUÇÃO

O percurso pelo curso de História representou uma jornada de descobertas e transformações que ultrapassaram os limites do conhecimento acadêmico. Ao adentrar nas salas de aula e mergulhar nos estudos históricos, percebi que o curso não apenas ampliou meus horizontes intelectuais, mas também proporcionou um crescimento pessoal em diversos aspectos da minha vida. Aprendi a apreciar a complexidade do passado e a compreender como ele se reflete no presente, desenvolvendo uma visão crítica e analítica que transcende as fronteiras da sala de aula e as realidades das sociedades. Descubri o prazer de investigar, questionar e reinterpretar, e como essa habilidade pode ser aplicada em diferentes contextos, desde a vida cotidiana até a construção de projetos profissionais.

O curso de História, além de proporcionar uma formação acadêmica sólida, capacita o aluno a enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que surgem ao longo da vida profissional. Hoje, ao olhar para trás, reconheço o quanto minha jornada na Universidade foi enriquecedora e transformadora, preparando-me não apenas para uma carreira, mas para uma vida pautada pelo constante aprendizado, pela busca incessante por conhecimento e pelo aprimoramento como profissional atuante na área da educação.

Entendi que a formação do professor é um processo dinâmico e contínuo que passa por mudanças e adaptações, conforme destacado por Lima (2007). Assim, essa formação vai além da mera aquisição de conhecimentos técnicos, abrangendo o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores essenciais para a construção da identidade e valorização do educador. Nesse cenário, a formação do professor assume um papel crucial, tornando-se assunto dessa pesquisa, pois é necessário uma formação que prepare o profissional para os desafios do ambiente educacional contemporâneo, no qual a capacidade de adaptação às demandas e exigências é fundamental.

Em consonância com Beatrici e Bau (2017, p. 1), a formação do professor de História deve englobar não apenas a transmissão de conhecimentos históricos, mas também a reflexão sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento de uma postura crítica em relação ao ensino. É necessário que o professor compreenda as complexidades do processo de ensino e aprendizagem, identificando as dificuldades dos alunos e buscando soluções criativas e inovadoras para superá-las.

Nesse contexto, a decisão de participar do Programa Residência Pedagógica foi motivada pela busca constante por aprimoramento na minha formação. O programa desempenha um papel fundamental na formação inicial e contínua dos professores, através da

imersão prática dos estudantes de licenciatura nas escolas de educação básica. Ao estabelecer uma conexão direta entre teoria e prática, o programa contribui na preparação dos futuros professores para os desafios da profissão.

Conforme descrito por Libâneo (1990, p. 27), a formação do professor abrange duas dimensões principais: a teórico-científica e a técnico-prática. Ambas são igualmente importantes para a formação integral do professor, abrangendo desde a formação acadêmica específica até o domínio de técnicas e metodologias pedagógicas. O Programa Residência Pedagógica integra essas duas dimensões de maneira eficaz ao proporcionar aos futuros professores de História uma imersão prática nas escolas de educação básica, permitindo que apliquem os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade em situações reais de ensino. Essa vivência da prática durante a formação do docente desenvolve inúmeras competências pedagógicas, como a gestão de sala de aula, a elaboração de planos de aula e a implementação de estratégias didáticas diversificadas.

Investir na formação de professores é investir no futuro da educação e na formação qualitativa de cidadãos críticos e conscientes. Professores bem formados são capazes de inspirar, motivar e orientar seus alunos, construindo uma sociedade mais justa e informada. Diante dessas reflexões, surge o interesse em investigar mais profundamente o impacto do Programa Residência Pedagógica na formação docente em História. Essa pesquisa visa analisar as contribuições do programa na formação dos futuros professores e no processo de ensino e aprendizagem, destacando práticas e metodologias inovadoras que contribuem para o avanço do conhecimento na área de formação docente em História, fornecendo subsídios para o aprimoramento das políticas e programas de formação docente no Brasil.

A pesquisa foi conduzida na escola EMEIEF Cecília Estolano Meireles, em Cajazeiras, durante um período de 18 meses. Utilizando uma abordagem qualitativa, foram realizados levantamento bibliográfico, análise de documentos e observação ativa das vivências dos residentes. Essa abordagem proporcionará uma compreensão abrangente do impacto do Programa Residência Pedagógica na formação docente e no processo de ensino e aprendizagem. Atuando com alunos do 6º ano, uma fase crucial na jornada educacional, pude aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade e desenvolver novas habilidades e competências, como capacidade de adaptação, empatia e criatividade. Uma das experiências mais enriquecedoras foi a oportunidade de trabalhar com a História local como ferramenta pedagógica. Como exemplo, explorando a história da comunidade dos alunos, despertei o interesse deles pelo estudo da História e promovi uma reflexão sobre identidade e pertencimento.

A pesquisa conduzida durante minha participação no programa de residência pedagógica no ensino fundamental se tornou uma fonte fundamental para este trabalho, que tem como objetivos: contextualizar os processos históricos da formação docente no Brasil, contemplando os aspectos políticos, sociais e teóricos; problematizar o programa Residência Pedagógica enquanto espaço de formação, levando em consideração sua importância na construção de identidade do docente e a formação inicial; investigar as práticas docentes em História estabelecidas durante a atuação no programa Residência Pedagógica.

A estrutura do trabalho foi delineada em três capítulos. No primeiro capítulo, denominado **“Ser professor no Brasil: Percursos históricos de formação”**, foi conduzido um levantamento bibliográfico abrangente, seguido da análise sobre o histórico do professor e seu percurso de atuação ao longo da história da educação. Nessa análise, foram explorados os conceitos de renomados autores como Nóvoa (1992), Tardif (2002), Gadotti (2006), Tanuri (2000) e Vieira e Gomide (2008), os quais serviram como referência teórica para embasar as reflexões e argumentações apresentadas.

O segundo capítulo, **“Residência Pedagógica e a formação inicial: Identidade docente”**, explora o Programa Residência Pedagógica como um ambiente de formação, considerando sua relevância na construção da identidade do professor e no início da formação profissional. Este capítulo explora como a imersão na prática educacional proporcionada pelo programa não apenas complementa a formação teórica dos futuros educadores, mas também os prepara para enfrentar os desafios do ambiente educacional.

No terceiro capítulo, intitulado **“Reflexões sobre a prática do Historiador-Docente: Experiências e análises da atuação durante a residência”**, é baseado no Relatório final escrito pela autora desta pesquisa como residente bolsista do Residência Pedagógica. Nele, foi examinado a preparação do ser Historiador-docente, as metodologias diversificadas adotadas no processo de ensino-aprendizagem durante a Regência na série do 6º ano, desde os planos de aula, materiais didáticos e outros registros produzidos durante o programa. Além disso, foi observada a interação e união estabelecida entre escola e universidades. Esta análise visa compreender como esse processo influencia na formação inicial dos futuros professores de História.

CAPÍTULO 01: SER PROFESSOR NO BRASIL: PERCURSOS HISTÓRICOS DE FORMAÇÃO

"Educar é formar, socializar o homem para não se destruir, destruindo o mundo, e isso pressupõe comunicação, transmissão, reprodução."
Selva Guimarães Fonseca

Para entender o ofício do professor e o que ele representa, é necessário analisar seu contexto histórico e os processos de formação docente. Essa profissão passou por constantes transformações e eventos que afetaram a atuação e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, trazendo novos (re)significado para seu papel na sociedade. Entre as práticas pedagógicas, o trabalho do professor no contexto escolar envolve um conjunto de tarefas organizadas, incluindo, planejamento, elaboração de recursos e estratégias de ensino, e criação de atividades e avaliações, além da busca constante do aperfeiçoamento profissional, portanto, sua atuação é heterogênea e multicultural. Ser professor requer o desenvolvimento de múltiplas habilidades, competência e formação adequada, visto os inúmeros desafios que surgem diariamente em sala de aula. Contudo, o processo de formação teórico e prático do docente encontra vários obstáculos, como mencionados por Sá e Neto (2016, p.2), “a ausência de ferramentas, recursos e muitas vezes a formação mínima necessária para tal exercício, ocasionando uma desvalorização profissional e desencorajamento”. A estrutura organizativa da sociedade e das instituições educacionais influencia nas potencialidades educativas promovidas pelo professor.

Ao ponderarmos a respeito da profissionalização docente, com foco tanto na formação inicial e continuada, quanto na identidade dos professores, torna-se imperativo contemplar os entendimentos de *habitus*, isto é, a maneira como o professor se comporta, e seu campo de atuação, enquanto ambiente social. As diversas abordagens consideram o professor como um profissional detentor de saberes - conhecimentos adquiridos e desenvolvidos por meio da prática, da reflexão sobre a prática, e da própria experiência, além do enfrentamento das condições inerentes a essa profissão.

Compreendemos a importância de colocar o professor como um agente responsável e ativo no processo educacional, sendo reflexivo que investiga tanto a sua prática quanto o próprio ato de ensinar. Esse papel é preciso para a efetiva profissionalização do docente. Nessa conjuntura, muitos pesquisadores têm iniciado debates e reflexões que discutem a questão da profissionalização dos professores. Conforme nos aponta Nóvoa (1992, p. 15): “É a partir de então que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos

professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”.

Ao investigar a história da profissão docente, observa-se que os problemas existentes na educação, tem vínculos nos problemas ocorridos ao longo da história da educação. Desde a antiguidade um personagem importante do desenvolvimento da educação é o professor, sempre envolvidos cotidianamente no processo de ensino e transformando seu saber em social, não apenas por meio de conteúdos, mas também no processo de construção de sua carreira.

O Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc.” (TARDIF, 2002, p. 14).

Para entender a essência do ofício do ensino, é necessário estabelecer um diálogo entre o passado e presente, compreendendo os fatos ocorridos no contexto da formação e profissionalização de educadores nos séculos anteriores ao período recente, esta é a intenção deste capítulo. Aqui não serão tratadas soluções para os problemas atuais, mas buscaremos estabelecer uma conexão dos acontecimentos para analisar a postura do professor e a importância de uma boa formação reflexiva e crítica.

1.2 Contexto histórico da profissionalização docente no Brasil

Como veremos ao longo do capítulo, a literatura demonstra o quanto a profissão docente é antiga, desde o momento em que as sociedades começaram a se organizar, surge a necessidade de transmitir o que se sabe entre as gerações, mesmo ainda não se caracterizando como profissão. O ato de ensinar foi e é um agente condutor das relações interativas dos indivíduos que compõem o meio social. Nas palavras de Brandão (2007, p. 12) “quando a sociedade separa e aos poucos opõe: o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe”, permite que o saber seja dividido e compartilhado transformando “todos” em educador.

De fato, as transformações da educação estão ligadas com as (re)configurações das sociedades, como acredita Gadotti (2006, p. 17), “a educação tem um papel importante no próprio processo de humanização do homem e de transformação social, embora não

preconize que, sozinha, a educação possa transformar a sociedade.” A educação dá suporte para o homem potencializar seu desenvolvimento e torná-lo sujeito de sua própria história.

Gadotti (2006), destaca que a prática de ensinar, ou seja, o de aprender e conhecer, fez com que os homens difundissem o conhecimento e comessem uma série de reflexões, mesmo sendo algo involuntariamente. Como salienta o autor, “a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos”. (GADOTTI, 2006, p. 21).

A exemplo disso, como mostra Brandão (2007, p 16), desde a antiguidade os gregos “sempre conservaram a ideia de que todo o saber que se transfere pela educação circula através de trocas interpessoais, de relações física e simbolicamente afetivas entre as pessoas.” Através disso, o saber era reproduzido por meio do ensinar para que se fazer, ou seja, o que era instruído naquela sociedade, baseava-se nos saberes da agricultura, pastoreio, artesanato, nas normas de trabalho, além dos princípios de honra, tudo isso fazia parte do que se pregava como educação na cultura grega.

Os saberes produzidos estavam vinculados sempre aos saberes da sociedade, Tardif (2002, p. 215) mostra que o “saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade”. Além disso, Tardif (2002) trata que historicamente, “os professores foram, no passado, associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação” (TARDIF, 2002, p. 243), assim a profissão do professor por muito tempo foi tida como algo fácil, simples e meramente vocacional, sem uma formação adequada para o aprimoramento do exercício profissional. O ato de ensinar, era, portanto, algo sem estratégias, metodologia e sem necessidade de práticas pedagógicas, onde qualquer sujeito estava competente para lecionar, mesmo sem ter conhecimentos adequados.

Na Idade Média, a educação foi totalmente administrada pela igreja que a utilizava para fins de evangelização e dominação social de maneira gradativa. O conhecimento era direcionado para elite pelos clérigos e padres das paróquias, que mesmo sem uma formação adequada, atuavam espalhando ensinamentos da palavra cristã. Nessa época, precisava apenas da leitura para exercer a ocupação de professor. Uma mudança significativa veio com as reformas religiosas, Tanuri (2000, p. 62) descreve que a Reforma e Contrarreforma, “deram os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores”. Com isso, vão surgindo escolas voltadas ao preparo e formação de professores, está estreitamente associada à “[...] institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implantação e difusão

das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população”.

No Brasil, a instrução do ensino foi implementada pelos jesuítas, com a função de catequizar e instruir o povo, caracterizando assim, a primeira instituição escolar no Brasil, como os sacerdotes e padres recebiam preparos para educar os homens, através da transmissão oral, eles pregavam a fé cristã e os ensinamentos religiosos.

A metrópole, preocupada em reproduzir seu próprio modelo educacional, evidenciava total inadequação às características da colônia, carente de educadores preocupados com o desenvolvimento das habilidades dos indígenas e a compreensão de seu papel na nova sociedade que surgia.

Destarte, os primeiros professores brasileiros receberiam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã que privilegiavam a retórica com a eloquência ciceroniana como marca na formação de representantes da Companhia de Jesus. Essa formação, recebida em Portugal ou, mais tarde, no Brasil, constituía a primeira e marcante influência externa na formação de professores da terra recém conquistada. (VIEIRA E GOMIDE, 2008, p. 3837).

Esse cenário foi mudado mediante das diversas reformas no modelo de educação, como foi o caso da Reforma Pombalina, que desconfigurou o modelo de ensino jesuítico, através de Aulas régias, e com influências iluministas da cultura portuguesa, construía, lentamente, a formação de professores de acordo com que era praticado em Portugal, com a incrementação de um ensino voltada para a leitura, escrita e cálculo.

Com a chegada da família real e a permanência da Coroa Portuguesa, muitas transformações aconteceram no ensino, pois as escolas públicas ficaram sob o domínio do estado, visando educar para o interesse do país e não apenas da ordem religiosa, através de implementação de academia, cursos e escolas.

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. (NÓVOA, 1995. p.15).

Formava-se, assim, um sistema de educação, baseado na prática e sem uma base teórica, no qual é necessária uma concessão do Estado para dar suporte legal para lecionar, através de exames e um conjunto de regras de comportamentos. Poucos conhecimentos fundamentais eram exigidos, como escrever, ler e contar, não havendo uma especialidade

para ensinar, além disso, a docência era tida como cargo secundário. Em decorrência a esses fatos, a profissão docente sofreu alguns abalos, sempre mediadas por instituições que não traziam até então o preparo necessário, como aponta Nóvoa (1995):

Contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isso se explica por duas razões: primo, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela igreja, depois pelo estado; segundo estas duas instituições exerceram uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas. (NÓVOA, 1995, p. 120).

A extensão do domínio do Estado sobre o ensino, implementou um sistema para organizar a educação primária e secundária, com a consolidação das Escolas Normais, voltadas para instrução e formação de professores para atuarem no ensino, visava formar pessoas de acordo com a norma, seguindo princípios e regras, mas era um ensino bastante rudimentar. O Estado assumiu papel decisivo no fornecimento de qualificação profissional, tendo como objetivo, como aponta Nóvoa (2019), de fabricarem uma identidade cívica e nacional. “A escola pública, laica, gratuita, obrigatória e única é um elemento central no processo de construção dos Estados-nação.” (Nóvoa, 2019, p. 2)

Nesse novo cenário escolar educativo, o professor permeia o direcionamento do saber e estabelece forte impacto social, “são eles os responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam as disciplinas, as matérias do programa, em aulas dadas simultaneamente a todos os alunos; e asseguram a disciplina, as regras de comportamento e de conduta dos alunos”. (NÓVOA, 2019, p. 3).

As escolas normais passaram a ser direcionadas à especialização da formação de professores, promovendo uma educação pública a serviço do Estado. Um modelo idealizado e estruturado do ensino por meios escolares, como aponta Nóvoa (2019, p. 3), é na escola que vai “assentar num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças e num modelo organizacional bem estabelecido.” Isso provocou grandes mudanças na atuação dos professores, pois foi nesse momento que surgiu a preocupação em torno da preparação profissional, constituindo um grande passo para o processo de qualificação docente, mediante um estabelecimento específico para o preparo dos professores que até então não existia, contando com organização e estrutura própria, por meio de um ensino baseado em conteúdos, divisão de materiais e aplicação de exames, abriu-se o espaço para formação de novos alicerces na construção do docente, não ficando restrita ao ensino

base, como o ensinamento das primeiras letras ou da leitura, mas avançando para uma formação que englobasse além da prática embasamento teóricos.

As primeiras escolas normais brasileiras estabelecidas por iniciativa das Províncias, organizadas seguindo modelos culturais europeus e atreladas à tradição colonial e no projeto nacional das elites, a função das escolas era habilitar as pessoas ao magistério, como aponta Tanuri (2000):

A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. Os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a: “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever”. (TANURI, 2000, p. 64).

O ensino estabelecido no Brasil nestas escolas de formação era limitado, em termos de conteúdo, ao plano de estudos, também estavam presentes diversas deficiências didáticas. Devido à baixa eficiência desse sistema, o modelo de escola não foi bem sucedido, segundo Tanuri (2000) justifica que tal causas e consequências se dava pelo fato da “sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar.”(p. 65). Além da falta de interesse da população para a profissão docente e dos baixos amparos financeiros, a mesma sociedade não compreendia a necessidade de formação especializada e específica para o magistério.

Um fato interessante durante o Império Brasileiro é que as primeiras escolas de formação eram destinadas ao sexo masculino, até mesmo com os avanços na possibilidade do ensino destinado às mulheres, as escolas primárias tinham um currículo reduzido e diferente para o sexo feminino. Nesse momento, as competências femininas eram destinadas para o trabalho doméstico. Com a influência da Revolução Industrial deu-se passo positivo para novas transições no cenário da educação brasileira, uma vez que, com a ampliação do desenvolvimento das indústrias e aumento no recrutamento de mão de obra masculina configurou-se uma remodelação do cenário de homens em sala de aula para os trabalhos nas indústrias, possibilitando o aumento da participação das mulheres no ensino. “A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos.” (TANURI, 2000, p. 66).

Diante disso, o Estado era alinhado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes, esses marcos de criação das escolas primárias e secundárias, principalmente dos

cursos superiores, foram favoráveis para transformações institucionais educacionais, ficava designado aos estados e municípios a instrução primária e a profissional, inclusive o ensino normal. Com a Constituição da República de 1891 que vingou até a Revolução de 1930, fez a dissolução das províncias transformando cada uma em Estados como a “descentralização do poder, a transformação do curso preparatório para o ensino superior, novas faculdades, a dualidade do sistema de educação brasileiro, a educação estava num processo de autonomia” (ROMANELLI, 1986). Dessa maneira, o sistema educacional, reflexo da sociedade brasileira, consolidando desse sistema dual de ensino que institucionalizou a distância entre a educação da classe dominante, composta por escolas secundárias acadêmicas e instituições de ensino superior, e a educação popular, constituída por escolas primárias e escolas profissionais.

Nesse sentido, podemos dizer que a Primeira República foi repleta de projetos de lei, com a criação e manutenção de escolas normais como um dos meios de difundir o desenvolvimento do ensino primário em todo o país. Nesse percurso, toda estrutura educacional foi relativa às necessidades econômicas e da organização da sociedade desse período, assim como a formação dos professores que precisavam ser condizentes com o cenário da educação.

Como enfatiza Nóvoa (1995), os professores são os protagonistas na operação histórica da escolarização, eles são os responsáveis por assumir a tarefa de promover o valor educação: “ao fazê-lo, criam as condições para a valorização das suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional” (Nóvoa, 1995, p.18) . Foi com as escolas normais, que houve muitas das conquistas educacionais ao ponto de proporcionar mais exigências, prolongamento do currículo e melhorias no nível acadêmico, essas reivindicações vão se pendurar durante os séculos XIX ao XX. Ainda segundo Nóvoa:

As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o "velho" mestre-escola é definitivamente substituído pelo "novo" professor de instrução primária. [...] Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional. (NÓVOA, 1995, p.18).

Ao longo de muito tempo no Brasil, a educação foi profundamente marcada por pequenos progressos e constantes retrocessos, foi somente a partir dos séculos XX, que foi empreendida uma ruptura na estrutura da educação com rumos diferentes, pois o ensino começou a ser ampliado, surgindo movimentos de aspirações sociais e culturais que

promoveram reformas profundas na formação dos docentes. Nesse momento os protagonistas são os professores, possuindo grande valor simbólico para a educação.

O século XX é marcado por acontecimentos decisivos no processo da educação, permeados de conflitos e contradições, guerras, ascensão do nazismo e fascismo. Durante esse período, também ocorreram diversas lutas operárias e estudantis, tudo isso fez com que esse século fosse marcado por lutas pela educação. Esses acontecimentos potencializaram a comunicação e democratizaram o conhecimento, mesmo que de maneira ainda incipiente para as camadas menos abastadas, tornando-se uma verdadeira revolução técnico-científica, condicionando mudanças nas mentalidades e na postura do professor, como aponta Bittar (2009, p.87) “A escola sofreu processos de profunda e radical mudança nesse século: expandiu-se e, ao mesmo tempo, adquiriu caráter mais ideológico”, colocando-se como centro, uma das inovações para esse período foi o surgimento da Escola Nova, que foi uma das grandes influenciadoras para o debate educacional do século XX e abalo da escola “tradicional”

O Movimento da Educação Nova ampara uma conjugação de projetos culturais, científicos e profissionais, sendo consequência de uma lenta evolução cultural, tornando a escola o propagador das ciências sociais.

Os Institutos de Educação representaram uma fase nova e foram concebidos como espaços de cultivo da educação, compreendidos não somente como objetos de ensino, mas também de pesquisa. As duas primeiras iniciativas tiveram a inspiração no ideário da Escola Nova. (BORGES, ET AL., 2011, p.98).

No início do século XX, as grandes tendências eram a afirmação do estado sobre o aparelho escolar e crítica a velha escola construída pelas revoluções burguesas. A Nova Escola se caracterizava pelo “ativismo pedagógico” levando a uma renovação na escola, como inspiradas nas escolas desenvolvidas nos EUA, com um espírito experimental que marcavam as práticas pedagógicas do sistema educacional.

O pós primeira e segunda guerra trouxe mudanças inspiradas pelo Iluminismo, fortaleceu a ideia de Estado de direito e ideário liberal. O debate caminhava para a construção de um sistema nacional de educação regida pelo governo central, como salienta Vieira e Gomide (2008):

Após a segunda guerra mundial o estado brasileiro se consolidou visando a pensar, pela primeira vez na história da educação no Brasil, sua economia, sua inserção no desenvolvimento capitalista, sobre sua própria educação e conseqüentemente, sua política para formação de professores. (Vieira, Gomide, 2008, p.3842)

O ano de 1930 é um marco decisivo na organização política e econômica do estado brasileiro. Nesse momento, é implantando definitivamente o capitalismo no Brasil, com a educação nova, que caminhava para os aspectos coletivo e social, com metodologias ativas, atentas aos problemas sociais e diante ao desenvolvimento econômico, a escola não poderia ficar alheia ao processo e precisava estar ligada ao progresso social. Nesse ponto, foi confiado à escola o papel político de transformar a face da sociedade, com surgimento de ideias inovadoras para a relação de escola e sociedade, no qual a escola tradicional não proporcionava isso em seus aspectos metodológicos, pois era um ensino “de cima para baixo”, e a educação nova valorizava a experiência através de atividades práticas, o “aprender fazendo”, colocando os educandos como o protagonista central do processo de aprendizagem. Mas, vale ressaltar que essa proposta educacional estava voltada para a burguesia, enquanto às camadas trabalhadoras, restava a educação para formação de mão-de-obra.

O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional. (TANURI, 2000, p.72)

A partir de então, a educação é tratada como uma questão nacional, que desde a década de 1930, cria-se discursos para a necessidade de formar um sistema nacional de ensino único, assim, foi implementado uma Política Nacional de Educação, que tinha como objetivo alargar o nível de educação, minimizar as desigualdades sociais ao acesso a escola, democratizar ambiente escolar com a participação da comunidade e professores para produzir o projeto pedagógico. Essa lei estava ligada às necessidades da sociedade, especialmente à crescente demanda por mão de obra qualificada para as indústrias. Apesar das dificuldades econômicas da época, muitos governos reconheceram a importância de investir na educação como forma de impulsionar o desenvolvimento industrial e econômico. A implementação dessas políticas desempenhou um papel crucial no desenvolvimento econômico e industrial de muitos países durante esse período.

Tudo isso potencializado na era Vargas, no qual a educação foi utilizada como uma ferramenta de propaganda para promover os valores e ideais do governo, quando foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946, que como a intenção de organizar a formação de professores e promover a articulação dos níveis de ensino. Essa Lei propunha fazer uma regulamentação do cotidiano do ensino, como horas semanais e trabalhos a serem

produzidos pelos alunos, além disso, o diploma do professor passou a valer nacionalmente tendo uma estrutura geral para a formação, como também uma formação especializada (CALDAS 2021).

Mesmo existindo vertentes religiosas e predomínio da pedagogia tradicional, as primeiras décadas do século XX foram marcadas pelas ideias liberais, com aspirações de uma educação universalizada, idealizando cidadãos esclarecidos. Foi também um momento de separação da versão tradicional da pedagogia para a preparação da implementação da nova pedagogia. Martins (2010) enfatiza que entre 1932 e 1947, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova orquestraram, equilibradamente, a educação no país; equilíbrio, porém, superado entre 1947 e 1961, quando as influências da pedagogia nova se tornaram predominantes.

Com o advento das mudanças sociais, o avanço cada vez mais da industrialização e modernização do país, impulsionaram educação e a democracia e fazia novas concepções pedagógicas produtivistas e tecnicistas. Essa nova ordem social demandava dos indivíduos formação que se adequasse aos novos tempos.

Nesse período e no seguinte, a educação sofreu fortes influências da tendência liberal tecnicista, cuja ideologia era/é formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar. (Borges, et al., 2011, p. 100).

Essas mudanças se intensificaram com o desencadeamento do golpe civil-militar em 1964, trazendo novas adequações no currículo e legislação do ensino. A Substituição da Escola Normal pela habilitação específica do Magistério, reduzia a docência em uma habilitação, resultando em um quadro de precariedade preocupante. Só a partir de 1980, com o processo de abertura democrática no país, que se configurou uma nova formulação para a formação do professor com a quebra do ensino tecnicista, intensificaram a área da educação, uma formação mais reflexiva diante a realidade da sociedade.

Nesse prisma, diversos educadores produziram e explicitaram concepções avançadas sobre a formação docente, destacando o caráter sócio-histórico da formação, a necessidade de um profissional com formação ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir nas condições da escola, da educação, da sociedade e transformá-las. (BORGES, ET AL., 2011, p. 100).

Com isso, houve uma ampliação do ensino superior, na luta por uma melhor qualificação profissional, e o aumento das demandas sociais durante todo percurso da implementação de escolas para amparar a formação superior no Brasil. A consolidação das

universidades foram marcos históricos que até hoje perpetua na nossa sociedade, pois são direcionadas para ensino, pesquisa e extensão, além da preparação de diversas áreas profissionais, principalmente a formação de professores, para o exercício do ensino e aprimoramento da profissão docente.

A cada proposta focada para a formação do professor no Brasil, foram encontradas distintas realidades educacionais de cada época, que favoreceram singularmente para a construção do discurso e empates por uma educação de qualidade. Como aponta Vieira e Gomide (2008, p.1): “No decorrer da história, o modo de produção, a concepção de estado, sociedade e educação e sua influência para a política de formação de professores desenvolvida na realidade educacional brasileira de cada época.”

Estamos iniciando o século XXI com grandes resquícios do século passado e muito a construir nesse novo século no que se refere a prática de ensinar, que ainda continuam baseadas nas palavras e trocas de conhecimento entre aluno e professor, mesmo em meio a tanta tecnologia. Nesse ponto, a formação do professor precisa ser voltada para as realidades educacionais e não apenas uma visão determinada da profissão. Dispor de um conjunto de saberes culturais, pedagógicos e didáticos, construindo uma educação democrática para romper com as desigualdades e os problemas existentes na educação principalmente a básica.

As conquistas ao longo dos tempos foram evidentes, a busca por conhecimentos adequados e competências adquiridas ao longo dos períodos, a preocupação em desenvolver nos docentes uma boa formação, possibilitou as universidades a implementação projetos e programas que beneficiem os futuros docentes em suas profissões, a exemplo disto, temos o Programa de Residência Pedagógica, sendo espaço para a formação inicial através de atividades teórico-metodológicas, contribuindo para a construção da identidade profissional docente, como veremos a seguir.

CAPÍTULO 02: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL: IDENTIDADE DOCENTE

As constantes mudanças na formação docente, principalmente nos Institutos de Ensino Superior, desencadearam transformações no preparo profissional e acadêmico dos futuros educadores. Diante desse cenário, emergiram diversas discussões sobre a construção e formação dessa identidade educadora. Atualmente, as políticas nacionais de formação de professores desenvolveram nas Instituições de Ensino Superior (IES) uma série de suportes e programas com intenção de aperfeiçoar a formação inicial dos licenciados com bolsas permanências e programas de iniciação científica. É nessa perspectiva que surgiu o Programa Residência Pedagógica (PRP), que atua como colaboradora para a preparação inicial da docência, auxiliando na criação ou aperfeiçoamento de habilidades que marcaram a carreira dos bolsistas que compuseram e compõem esse Programa.

O programa Residência Pedagógica, foi implementado no ano de 2018, instituído segundo a Portaria Nº 38 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que teve como proposta, articular teoria e prática na formação docente através da parceria das instituições e escolas da rede pública, que visa:

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. (BRASIL, 2018, p. 1).

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), no Curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, campus Cajazeiras, na sua primeira vivência no sertão da Paraíba, contava com vinte e dois participantes, partindo da concepção de imersão dos docentes na rede escolas da Educação Básica, segundo Mota et al. (2018, p. 3), o PRP tem como “objetivo de aperfeiçoar, induzir, fortalecer e promover a formação adequada da prática nos cursos de licenciaturas, consolidando a relação entre Universidade e Escola”, sendo desenvolvido em um ambiente de colaboração, fortemente relacionado ao desafio de renovar a formação prática dos estudantes das licenciaturas, o programa se compõe:

Como uma forma de complementar os estágios das licenciaturas para os discentes, a residência é composta por duas fases, a primeira consiste em observar, ou seja, intervir em acompanhamento pedagógico em sala de aula juntamente com o professor da escola e um docente da instituição formadora, e a segunda fase consiste na regência em sala de aula. (MOTA et al. 2018, p. 3).

O Programa Residência Pedagógica tem como propósito enriquecer a formação dos futuros professores, por meio da imersão no ambiente escolar, proporcionando uma experiência completa e prática dos diferentes cenários que compõem a realidade da escola. De acordo com Freitas et al (2020), enfatiza-se a essencialidade de vivenciar a prática e engajar-se em discussões sobre ela durante a formação inicial. A interação com experiências práticas contribui substancialmente para a construção de sólidas bases teóricas, as quais são cruciais para orientar as ações docentes no futuro. Nesse contexto, evidencia-se de forma clara e incontestável a relevância da Residência Pedagógica (RP) na formação inicial de professores (FREITAS et al, 2020). Esse preparo inclui, segundo a CAPES (2018), participação em sala de aula, orientação pedagógica, observação e análise de aulas e ambiente escolar e elaboração de relatórios e reflexões, portanto:

[...] consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente (CAPES, 06/2018, p. 1).

A conexão estabelecida pelo programa entre a formação inicial e a formação continuada envolve uma imersão complexa nas experiências dos residentes no contexto das práticas pedagógicas, demandando atenção, planejamento e dedicação.

A concepção de Residência Pedagógica, segundo Nóvoa (2019), baseia-se na residência médica, para ele torna-se um espaço de transição entre formação e profissão. A residência pedagógica serve de entrada para a profissão nas diversidades de suas dimensões e não apenas referencial pedagógico, é uma possibilidade de tornar a escola espaço de acampamento e acolhimento entre os professores mais experientes com os formandos, perpetuando processos coletivos de trabalho. Freire (2009) ressalta que todo ato de ensino pressupõe um aprendizado, e todo aprendizado pressupõe um ensino. Nesse sentido, os estudantes matriculados em programas de licenciatura devem buscar uma imersão equilibrada tanto no papel de ensinar quanto no de aprender, a fim de compreender plenamente as perspectivas de seus futuros alunos. Assim, os estágios supervisionados emergem como um ponto crucial durante a fase de formação inicial de professores, marcando o início da construção de sua base de conhecimentos práticos e experienciais (LUCAS et al., 2016).

2.1 Formação estruturada pelo Programa Residência Pedagógica

Os Residentes têm várias referências, pois são acompanhados pelo coordenador do IES e um professor da escola-campo, intitulado preceptor, assim os supervisores pedagógicos e professores experientes auxiliam os bolsistas na reflexão sobre suas práticas, oferecendo orientações para a melhoria do ensino e do aprendizado (CAPES, 2020). Como aponta Silva (2020, p. 12), “o programa decorre da realização das práticas pedagógicas, que ocorrem por meio das intervenções, acompanhamentos pedagógicos e das atividades realizadas na escola-campo que são propostas aos residentes, inseridos diretamente na sala de aula.” O programa proporciona 440 horas de atuação, através de imersão da escola, planejamento e regência contribuindo para as formações iniciais e incrementação de saberes práticos e pedagógicos que melhoraram a prática docente nos cursos de licenciaturas, incluindo o de História. Sendo que destas:

60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. (BRASIL, 2018, p. 1-2)

O período de imersão, além de proporcionar aos licenciados conhecerem o contexto e cultura da escola, as interrelações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes (BRASIL, 2018, p. 18).

A formação estruturada pela CAPES (2018, p.1) idealiza a articulação entre teoria e prática, construção de metodologias e didáticas, permite ao licenciado a produção de materiais através de coleta de dados e diagnóstico sobre a aprendizagem e o ensino escolar. Lira, Ferreira e Duarte (2018) defendem que o Programa de Residência Pedagógica representa uma evolução em relação ao estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no Brasil, permitindo que os estudantes se envolvam diretamente em escolas de educação básica a partir da metade de seu curso. Nesse sentido, o PRP além de ampliar a relação entre IES e escola, permite uma aproximação do que é ensinado na instituição e o que é repassado na rede de ensino público. Essa abordagem de dupla formação, que anteriormente levantava questionamentos devido à sua falta de alinhamento com as necessidades reais das escolas, encontrou um novo estímulo graças à interação durante a formação do licenciando com a escola, proporcionada pelo programa. O Programa Residência Pedagógica não se limita à formação para a instrução em sala de aula, mas também visa capacitar os futuros professores

a compreenderem e analisarem problemas do ensino, tomar decisões, saber investigar e questionar as práticas no plano curricular. Esse contexto tem impulsionado o protagonismo dos licenciandos nas escolas nesse ínterim do seu processo de formação docente, permitindo que a capacitação dos futuros educadores esteja mais em sintonia com a realidade e as demandas das instituições de ensino, refletindo diretamente no seu desenvolvimento singular.

A construção de vínculos entre as instituições e escolas, vivenciada durante a residência, como demonstra Nóvoa (2019), aponta um elemento comum da formação, que é a união dos espaços de formação, através da vinculação dos professores da rede básica com as instituições, que segundo ele “é um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Nesta casa comum, faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente”. Essa relação associa o conhecimento profissional docente com a da cultura profissional dos professores.

Nesse ponto, precisamos pensar nas formações, como a obtida na escola, sendo ambiente de convivência, aprendizagem e desenvolvimento profissional, assume o papel de espaço formativo e de trabalho simultaneamente, como enfatizado por Perrenoud (2001). De acordo com suas observações, a escola enfrenta inevitavelmente uma multiplicidade de conflitos, sendo desafiada a harmonizar tradição com inovação, conciliar o velho com o novo, demandando, ainda, um modelo organizacional específico, que segundo ele:

Deve se renovar sem se desfazer, absorver novos saberes, novos programas, novos métodos e novas tecnologias sem renegar a herança e sem deixar entender que tudo o que se fazia antes não tinha nenhum sentido. Na escala da sociedade, a educação e o ensino oscilam entre reprodução e mudança, transmissão de uma herança e preparação para uma nova sociedade, continuidade com o passado e antecipação do futuro. A escola, por sua própria natureza, é uma confluência entre o velho e o novo, tanto para as pessoas quanto para o sistema e, por isso, está no centro do debate que sempre renasce entre antigos e modernos. (PERRENOUD, 2001, p.33).

Complementando a perspectiva de formação, Brancher (2006) faz uma análise dos processos formativos, para ele, esse movimento representa uma nova perspectiva para identificar lacunas, que podem estar presentes na formação universitária e em outros meios de formação. Essa formação, embora seja uma construção contínua e pessoal para os professores, também pode ser fortalecida e enriquecida por meio do ambiente escolar e da comunidade em geral. Nesse sentido, é fundamental compreender as instituições como locais coletivos de formação, ainda ressalta que:

Embora estes processos formativos acabem se realizando em locais múltiplos, sempre são vividos pelo professor e como ele significa estes momentos formativos, as informações perpassam pela subjetividade e pela formação pessoal e profissional do professor em questão.” (BRANCHER, 2006, p.73).

Para Marcelo Garcia (1999), a formação de professores deve ser orientada para a construção de práticas educativas significativas e eficazes. Segundo esse autor, a formação de professores se distingue de outras formas de capacitação em três dimensões. Primeiramente, envolve uma formação dual, que requer a integração da formação acadêmica (científica, literária, artística etc.) com a formação pedagógica. Em segundo lugar, a formação de professores é uma forma específica de treinamento profissional, ou seja, ela visa preparar profissionais, o que, como mencionado anteriormente, nem sempre é uma característica inerente ao ensino. Em terceiro lugar, a formação de professores também é uma formação para aqueles que formarão outros, o que enfatiza a importância do alinhamento entre a formação de professores e sua prática profissional.

Entretanto, conforme observado por Nóvoa (2019), esta ligação entre as dimensões é uma missão complexa, pois requer a superação da hierarquia do conhecimento enquanto se forja uma nova concepção de formação. Isso é exemplificado por iniciativas como a Residência Pedagógica, que desempenha um papel fundamental na inserção dos estudantes na vida profissional e na promoção da formação contínua dos professores. Tais abordagens visam fortalecer os laços entre a escola e os licenciados, estimulando uma reflexão coletiva sobre o trabalho pedagógico.

O PRP constituiu uma comunidade de formação, por meio de várias ligações para dar condições de uma boa formação docente, com abertura de diálogo entre as universidades, escolas e professores. Ele também oportuniza valorização e desenvolvimento profissional, através de uma mobilização de conhecimentos entre uma rede de parcerias. Essas relações constroem novas práticas e troca de saberes para a formação, pois como Nóvoa (2019, p.10) destaca “ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente e nem constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas nem domina completamente a profissão”.

As escolas e universidades precisam umas das outras para obtenção de um sucesso na formação docente, que começa nas universidades e continua nas escolas fazendo a construção e mobilização dos saberes se agregarem em uma só realidade. É crucial reconhecer que o crescimento pessoal e profissional dos educadores está intrinsecamente ligado a uma natureza prática, em contraposição à tendência de considerar a docência como um conjunto restrito de

técnicas (NÓVOA, 1995). A formação deve ultrapassar a mera concessão de qualificação para o exercício da profissão de professor; espera-se que a formação contribua ativamente para a prática docente, visto que esta não é uma atividade meramente burocrática que demanda apenas habilidades técnicas (PIMENTA, 1996). Como observado por Iza et al. (2014), “a identidade construída por cada professor está enraizada em traços pessoais e na jornada percorrida ao longo de sua carreira profissional”.

2.2 O PRP: Os saberes que mobilizam a formação docente

“O professor é um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar” (Dassoler, 2012, p.1). Fica evidente que a formação do professor é um elemento indispensável para a prática educativa, a qual se estabelece como o cerne de sua profissionalização constante no ambiente escolar, nesse sentido, a educação se revela como um processo de humanização. Conforme afirmado por Pimenta (2010), a educação é a via pela qual os seres humanos se integram à sociedade e evoluem como indivíduos.

Compreender a formação docente é reconhecer que ser um professor significa assumir o papel de um educador que lida diretamente com indivíduos. Essa percepção conduz esse profissional da educação a um contínuo processo de desenvolvimento, a uma busca incessante por conhecimento através das ferramentas que sustentam sua atuação pedagógica e influência social, como aponta Martins (2010) a formação:

A formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. (MARTINS, 2010, p.14).

As modificações na sociedade, o processo de globalização e os avanços tecnológicos, projetaram nos meios educacionais transformações profundas e mudanças nas instituições de formação. Esse processo de mudança exige adaptação do profissional educador. Segundo Lopes (2019), “os professores precisam ser flexíveis e se adaptar às novas exigências”. Muitas vezes, “as mudanças obrigam os professores a ajustarem o seu trabalho e a sua identidade a novos papéis e a uma organização do trabalho diferente da anterior, à qual já estavam adaptados.” (p.39). Espera-se que os educadores enfrentem novos desafios pedagógicos, como capacitar os alunos para um mercado de trabalho dinâmico, preocupar-se

com a empregabilidade dos estudantes e integrar as mais recentes tecnologias em seu ensino, esses desafios são cruciais para o desenvolvimento dos educadores.

O programa Residência Pedagógica tem um papel significativo para essas transformações ao olhar e repensar o lugar dos licenciandos e profissionais da educação. Com a ampliação dos conhecimentos nos meios institucionais, a figura do docente precisou acompanhar essas mudanças, buscando novos modelos de formação para superar os modelos antigos da educação. A formação dos professores vem sendo cada vez mais urgente nos ambientes escolares e no contexto atual, o docente precisa de ousadia e saberes diferenciados (Perrenoud, 2001).

Nessa perspectiva, o ponto de partida durante o PRP, foi a prática docente e os meios de aprendizagem para a formação inicial dos licenciandos enquanto professores. Para Tardif e Lessard (2008 p. 8), a docência é compreendida como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu "objeto" de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”, ou seja um trabalho interativo sobre o outro. No que se refere ao processo de aprendizado, dependendo do tempo e da necessidade, requer educação formal e estruturada, que é coordenada em uma interação política entre família, sociedade e Estado. A escola é o ambiente dedicado a essa educação formal, sendo uma instituição social específica (Marques, 2000). Esta jornada de aprendizado é contínua e nunca está completa, começando com a formação básica do cidadão e progredindo por meio de estudos sistemáticos, pelos quais a sociedade certifica seus profissionais. A continuidade dessa jornada se estabelece de maneira mais orgânica através das aprendizagens que são reconstruídas na experiência profissional, quando são revisitadas em novos contextos e desafios, estreitando a ligação entre prática e teoria (MARQUES, 2000).

O programa PRP além de proporcionar aos licenciandos uma formação acadêmica compactada com a realidade, introduz os residentes nos diversos saberes para além da universidade, mediante o contato com o ambiente escolar e com as práticas pedagógicas na sala de aula, formulando teorias e saberes práticos. Para Pimenta (1997), o que se espera da licenciatura é que “desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer”. (p. 6).

Os desafios trazidos pela PRP desenvolvem nos licenciandos atividades investigativas e reflexões diárias, alavancando positivamente suas habilidades profissionais ao praticar sua docência. A residência direciona a busca pela “identidade” profissional, por meio da significação e revisão da prática social de ensinar ao se tornar um professor:

Pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere 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 anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2012, p.19).

Cada licenciado cria seu percurso singular ao embarcar na experiência vivida durante a residência, que é uma base para estabelecer sua identidade profissional. Segundo Pimenta (1997), para a construção da identidade são necessários três saberes da docência, sendo eles: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. A experiência constitui o primeiro saber da docência, essa experiência segundo ele, “socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas”, são também aqueles que “os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho”. (Pimenta, 1997, p.7).

Quando os residentes entram na formação de professores, eles trazem consigo saberes adquiridos em suas experiências como alunos, incluindo suas percepções sobre bons e mal professores, bem como as dificuldades que os professores enfrentam. De acordo com Tanuri et al. (2003), a formação de um professor é um processo contínuo que se estende ao longo de sua vida, tanto antes como depois da graduação. Lucas et al. (2016) destacam que a construção da identidade docente é influenciada por fatores externos à formação acadêmica, incluindo a influência da origem familiar. Nesse sentido, é essencial que os cursos de licenciatura proporcionem experiências integrativas, a fim de conectar conhecimentos específicos com as preocupações práticas e educacionais (TANURI et al., 2003).

Alguns dos residentes possuem alguma experiência docente, seja por meio do magistério no ensino médio ou por atuarem como professores mesmo sem tanta competência. No entanto, a transição de o aluno se ver como professor é um desafio que os cursos de formação inicial devem ajudar a superar, contribuindo para a construção de sua identidade como professores. Além disso, os saberes da experiência também incluem o conhecimento que os próprios professores adquirem em sua prática diária, bem como a reflexão sobre sua prática, muitas vezes mediada pela de outros educadores.

No que se refere ao saber do conhecimento, estrutura-se no campo de atuação específica, na seleção de conteúdos e na contextualização das informações, para Pimenta (2012), o conhecimento deve ser questionado, não basta produzir conhecimento, “mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar

consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”. (Pimenta, 1997, p. 8). No entanto, o conhecer vai além de simplesmente se informar e que não é suficiente apenas expor os alunos aos meios de informação, mas sim orientá-los a operar com essas informações para alcançar o conhecimento, então Pimenta (1997) acredita que a escola e os professores têm um papel importante a desempenhar, devem atuar como mediadores entre a sociedade da informação e os alunos, promovendo o desenvolvimento da reflexão e ajudando os alunos a adquirir a sabedoria necessária para a contínua construção do ser humano.

Os saberes pedagógicos, configura-se na consolidação de práticas docentes, através do entendimento e reflexões sobre educação, pedagogia e didática, Pimenta (1997) indaga sobre o saber ensinar, pois “não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.” Os saberes pedagógicos são essenciais para a prática educacional, especialmente ao enfrentar desafios práticos. A relação entre teoria e prática na educação é crucial, com a prática moldando a teoria e vice-versa. Os cursos de formação inicial têm um papel fundamental, incentivando a pesquisa sobre a prática docente e promovendo a pesquisa como parte da formação.

A atuação dos residentes precisa estar baseada em diversos saberes para o exercício e domínio da profissão através de formação consistente, consistindo em “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tardif, 2002, p.54). Tardif também identifica quatro categorias de saberes envolvidos na prática docente: os saberes adquiridos na formação profissional, que incluem conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia; os saberes relacionados à disciplina ensinada; os saberes relativos ao currículo; e, por fim, os saberes oriundos da experiência prática.

Os saberes da formação profissional incluem conhecimentos baseados em ciências e erudição transmitidos durante a formação de professores. Isso engloba também os conhecimentos pedagógicos sobre técnicas e métodos de ensino validados cientificamente e ensinados aos professores durante sua formação. Já os saberes disciplinares são conhecimentos reconhecidos em diversas áreas do conhecimento, como linguagem, ciências exatas, ciências humanas e biológicas. Esses saberes são produzidos e acumulados ao longo da história pela comunidade científica e são compartilhados por meio de instituições educacionais. Referente aos saberes curriculares são conhecimentos sobre como as instituições educacionais gerenciam e transmitem os saberes disciplinares aos estudantes, principalmente por meio de programas escolares que incluem objetivos, conteúdos e métodos

que os professores devem aprender e usar. E por último os saberes experimentais, originados na prática dos professores, surgindo de suas vivências na escola e suas interações com alunos e colegas. Esses saberes “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (Tardif, 2002, p. 38).

As contribuições de Nóvoa e Gauthier (1992) na abordagem da profissionalização docente, frisa que a atividade de ensino estende em diversas saberes: o ensino como uma prática desprovida de saberes, onde o professor meramente transmite conhecimentos produzidos por outros, sem levar em conta seus próprios conhecimentos adquiridos por meio de sua prática educativa. Por outro lado, há dimensão de saberes desvinculados da prática, conhecimentos gerados sem conexão entre a realidade escolar e o campo científico, isto é, saberes que não levam em consideração as situações e condições reais do exercício da docência, bem como as necessidades dos alunos.

Os residentes são motivados a explorar esses diferentes saberes apresentados, direcionando pelas realidades escolares e institucionais, contribuindo para sua identidade como professores. Mas o que se entende em construir a identidade? A concepção de “Identidade” do professor estende-se à sua autoafirmação ao passo em que o professor é um sujeito autônomo capaz de agir e pensar por si. Essa identidade é construída historicamente por meio de processos evolutivos de determinados contextos e realidades de cada escola que atua, além de estar em constante transformação, tendo como sua profissão a dinâmica da prática social e da reflexão sobre as realidades sociais, buscando modificá-la. A identidade profissional, além de ser uma evolução pessoal, também é coletiva, como define Pimenta:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão pegas de saberes válidos às necessidades da realidade (PIMENTA, 1997).

Em conformidade com Lopes (2019), a identidade é um processo dialético que envolve um diálogo contínuo entre a sociedade e o sujeito, operando em ambas as direções. Isso significa que, ao mesmo tempo em que a estrutura social e o contexto em que o professor está inserido podem influenciar a formação e a manutenção de sua identidade, as identidades individuais que os professores constroem e como elas interagem com a estrutura social também têm o potencial de modificar essa estrutura.

Segundo Silva (2020), a constituição da identidade profissional do professor não se restringe a formação inicial, podendo ser complementada por práticas pedagógicas, trocas de

experiências e saberes, com outros profissionais da área especializada, ao longo da docência. No decorrer do desenvolvimento da identidade como professor, o licenciando, com base nos saberes e conhecimentos adquiridos, terá a capacidade de moldar e remodelar sua própria identidade, com o propósito de aprimorar seu crescimento profissional.

Dentro da discussão sobre atuação docente, cada licenciado constrói através de suas escolhas, teorias, práticas e diferentes maneiras de posição e visão do mundo. O ser professor desenvolve uma rede de relação ao longo de carreira, no qual a formação precisa estar adequada às exigências e demandas das sociedades envolvidas. Durante a Residência, os docentes precisaram ser “reflexivos”, questionando suas práticas e suas atuações, deparando com decisões e consciências complexas, incertezas, singularidade e conflitos, igualmente assim, a situações e problemas que serão desvendados pelo professor durante sua atuação em sala de aula.

A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 2012, p.29).

Conforme Tardif (2000), o conhecimento não é algo que vagueia no vazio; o conhecimento dos professores é individual e está intrinsecamente ligado à sua identidade, história profissional e experiência de vida. Ele é adaptado pelas interações com os alunos em sala de aula, bem como pelas relações com outros membros da comunidade escolar e outros fatores relevantes na escola, entre outros elementos.

Esse conhecimento é moldado e aprimorado por meio de interações com os alunos em sala de aula, bem como por meio das relações estabelecidas com outros membros da comunidade escolar e diversos fatores relevantes dentro da instituição educacional. Dessa forma, o docente tece uma complexa rede de interações que envolve licenciados, coordenadores, preceptores, universidade e escola, como ele mesmo descreve:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar com os alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra-prima a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde não estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (Tardif, 2002, p. 49).

A formação da identidade do professor está intrinsecamente relacionada a uma intersecção complexa de fatores, que incluem a percepção social da profissão, suas tradições e até mesmo suas contradições (IZA et al., 2014). No que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos docentes, as abordagens mais eficazes são aquelas que têm origem no ambiente escolar e nas atividades cotidianas dos professores, em contraste com as práticas convencionais de formação, onde teoria e prática são dissociadas (MARCELO, 2009; PIMENTA; LIMA, 2006).

Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica foi concebido para aprimorar a formação inicial do futuro educador. A PRP não aborda apenas questões práticas, preparatórias ou disciplinares, mas também incorpora a base teórica que sustenta o ensino, bem como considera as dimensões culturais, políticas, ideológicas e simbólicas, juntamente com a riqueza da experiência acumulada tanto no ambiente acadêmico quanto no escolar. Dessa forma, durante o período de residência, busca-se construir o perfil de um “professor reflexivo”, que é formado por meio da fusão dos conhecimentos específicos necessários para a docência com a integração da formação e da profissão docente.

2.3 A construção da profissão docente durante a Residência Pedagógica

Recentemente, tem sido evidente o empenho considerável por parte das universidades em integrar os estudantes de licenciatura nas escolas, promovendo uma interação mais próxima com a prática docente e o ambiente escolar, contribuindo assim para a formação inicial dos professores. Conforme apontado por Rocha (2013), cabe às instituições de ensino superior a responsabilidade de estruturar os currículos dos cursos de licenciatura de forma a promover a integração entre as disciplinas pedagógicas e específicas, garantindo a coexistência harmoniosa entre a teoria e a prática. A profissionalização docente se torna importante, pois é dada a partir do primeiro momento da formação ao passo que irá conhecer os caminhos e pluralidade das dimensões da profissão escolhida, no caso da educação, o profissional terá contato direto com os mundos que regem a educação e conhecimento científico.

No percurso da Residência Pedagógica, cada residente é um agente ativo na sua própria formação e prática profissional, ao permitir o desenvolvimento da criatividade e autonomia de atuação. Ela propicia a consolidação de conhecimentos profissionais aos bolsistas, a cada atuação é constantemente reexaminada e analisada criticamente. Para além de sua contribuição para a formação inicial dos estudantes participantes, o Programa de

Residência Pedagógica (PRP) se destaca como uma oportunidade de formação contínua para os preceptores, pois possibilita o seu reingresso nas instituições de nível superior. Essa abordagem resulta em um impacto ainda mais significativo no cenário da educação básica (MOREIRA; MOURA, 2020).

No predomínio dos conhecimentos adquiridos através de experiências e trocas de saberes, serve como base para a construção da identidade, por meio de fundamentos teóricos e metodológicos desenvolvidos pelos licenciandos, permitindo o seguimento de uma profissão docente, “que irá assegurar que as pessoas que a exercem tal profissão tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte dela, ou seja, possuam competência profissional”. (Marcelo Garcia, 1999, p.22).

É imperativo refletir sobre a profissão, à luz das palavras de Nóvoa (2019), que considera o local de formação como o local da profissão. Nesse contexto, é essencial compreender a interação entre três espaços que compõem uma tríade crucial: o espaço profissional, o universitário e o escolar, ele aponta que o potencial do professor reside na profissão, desde que haja uma relação frutífera entre os três vértices do triângulo. As possíveis transformações no contexto escolar diante das reflexões, questões e desafios inerentes à prática docente, estreitam os laços entre escola e universidade, e assim, proporcionam uma aproximação significativa entre essas duas esferas. Através da Residência Pedagógica, a formação profissional dos licenciados se estabelece pelo contato constante com esses dois espaços, possibilitando desenvolvimento profissional, pessoal e institucional.

Diante disso, nossa atuação como residentes com a profissão docente é um processo conflituoso, contínuo e complexo, com busca de conhecimentos que exigem da prática docente decisões particulares em situações difíceis em sua formação, precisa haver um desejo e firmeza em suas ações, pois esse impacto não servirá somente para o profissional, mas também para a vida dos educandos, visto que o professor contribui para formação dos alunos, nesse sentido o professor se forma para formar. Como aponta Perrenoud (2001), os professores devem encontrar um caminho intermediário entre a unidade e a diversidade, tanto no que se refere aos percursos e à formação dos alunos quanto ao que se refere às práticas pedagógicas, aos valores e às representações dos profissionais.

Nóvoa (1987), enfatiza que a caracterização de uma profissão está intrinsecamente vinculada ao prestígio e reconhecimento conferidos pela sociedade. Quando se trata da profissão docente, o movimento da profissionalização desempenhou um papel significativo na definição do status ocupado pelo professor na sociedade.

Nóvoa (1999) destaca as diferentes características fundamentais da profissão docente: a atividade do professor requer comprometimento e dedicação, muitas vezes sendo um trabalho em tempo integral; uma formação apropriada e específica adquirida em cursos de nível superior é fundamental para o exercício do magistério, que habilitação do indivíduo para o ensino; além disso, a presença de associações e sindicatos confere à categoria um caráter de classe profissional, com direitos e responsabilidades bem definidos.

A indiscutível relação que prevaleceu na Residência Pedagógica entre a formação e a profissionalização docente não pode prescindir da análise da responsabilidade e autonomia dos próprios envolvidos, caso contrário, toda essa ideia se tornaria mera utopia, pois o como destaca Altet (2001) professor profissional, em sua essência, é alguém que compreende e esclarece o processo de ensino em situações específicas, sendo um profissional que se dedica à interação das significações compartilhadas, além disso, o autor define o ensino como um processo interpessoal e intencional, que utiliza a comunicação e o discurso para favorecer a aprendizagem e ensino, sendo assim uma prática relacional.

Com isso, ao decorrer da Residência Pedagógica, os licenciados precisavam refletir sua experiência subjetiva, o conhecimento, seus pensamentos e as práticas, elaborar hipóteses e conceitos. Ao aspirar uma formação que desenvolve professores na tendência reflexiva, o programa permitiu construir uma política de valorização profissional dos docentes e das instituições de ensino, essa prática dá subsídios para melhoria das condições de trabalho, uma vez que fornecerá formação continuada, pois o conhecimento e a sociedade está em constante transformação, precisa estar atento a formação dos alunos, pois também vivências transformação culturais, isso permite ao professor está em constante ressignificação da sua identidade.

Seguindo a ideia de Donald Schön (2000), propõe uma formação profissional profundamente reflexiva, fundamentada na integração entre teoria e prática, enfatizando o processo de reflexão-na-ação através de pensamentos críticos. Isso prioriza a aprendizagem por meio da experiência direta no ensino, valorizando a prática pedagógica docente e a forma de perceber os problemas.

Apesar dessa base questionadora, não podemos deixar a prática ser supervalorizada e sucumbir à teoria, ambas tem que andar lado a lado no processo da profissionalização, a Residência Pedagógica ampliou às ideias propostas pela epistemologia da prática no que se refere à formação docente, surge o conceito de “práxis”, que tem como objetivo difundir um caráter crítico e reflexivo na relação entre teoria e prática, como aponta Freitas et al. (2020, p.

6) “não há como desenvolver certas habilidades apenas pelo olhar teórico já que, na atuação docente faz-se necessário tomar decisões, resolver problemas imprevisíveis da prática, articular conhecimentos e habilidades para atingir os objetivos propostos.”

Essa troca antes vista a teoria era produzida nas universidades e a prática nas escolas, foram deteriorada, uma vez o que era pensado nas universidades não se adequa a realidades das escolas, mesmo tendo a existência do estágio supervisionado para a formação inicial, era tido como reprodução de atitudes e fazeres sem obter uma relação efetiva entre escola e instituições, que segundo Freitas et al. (2020) práticas referentes ao estágio curricular supervisionado eram muitas vezes distante entre o discurso acadêmico e a prática docente realizada nas escolas, havendo assim, dicotomia entre teoria e prática, falta de orientação e direcionamento no estágio obrigatório, bem como a falta de registros reflexivos, evidencia um desequilíbrio na edificação do conhecimento docente, mas com o programa Residência Pedagógica houve o comprometimento entre ambas as partes por meio da reflexão de uma formação sólida, não limitada apenas à teoria, mas na abrangência e na observação, através da prática e reflexão, não diminuindo a importância do estágio, mas mostrando a importância de concretizar as relações das redes de formações.

A práxis, como explica Pimenta (1995, p.63) é indissociável, em que a prática docente é uma sintonia dos conhecimentos acumulados ao decorrer da formação, combinados com a experiência adquirida ao longo da vida como um agente social, empregada na realização de suas funções. Portanto, a prática docente é “uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional da transposição da realidade existente”. (PIMENTA, 1995, p.63).

Na empreitada da Residência Pedagógica, os significados do autorreconhecimento desses profissionais emergem primordialmente de questões pedagógicas, que estão ligadas à promoção e ao aprimoramento da aprendizagem de seus alunos (GALINDO, 2004). Diante disso, a atuação do programa Residência Pedagógica, ao inserir os licenciados nas escolas da rede básica de educação, não só facilitou o vínculo e imersão no espaço que tornará nosso campo de atuação, mas também promoveu a mobilização e construção de conhecimentos pedagógicos através da criação de materiais didáticos que foram desenvolvidas por meios das habilidades didático-pedagógicas dos docentes ao realizar diversos trabalhos escolares durante a formação e atuação docente, trabalhos esses que foram registrados por meio de relatórios que contribuiu para a elaboração deste trabalho e fornecerá orientação para o próximo capítulo.

CAPÍTULO 03: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO HISTORIADOR-DOCENTE: EXPERIÊNCIAS E ANÁLISES DA ATUAÇÃO DURANTE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, exploramos a experiência historiador-docente durante a Residência Pedagógica na escola Cecília Estolano Meireles, no município de Cajazeiras, Paraíba. Nosso objetivo foi compreender a atuação de discentes na Residência Pedagógica no desenvolvimento de habilidades práticas, o que lhes permitiu a compreensão da interconexão entre a teoria e a prática educacional e na aquisição de conhecimentos necessários para a formação do futuro docente de História. O relatório final desenvolvido no Programa Residência Pedagógica foi utilizado como base para as reflexões sobre o processo de formação inicial do professor historiador. As informações sobre as etapas da Residência no contexto escolar e as práticas são apresentadas com a intenção de aprofundar sobre as bases da formação do historiador durante suas experiências no Programa.

A profissão do Historiador abrange vários espaços, e a docência é um dos seus campos de atuação, como apontado por Fonseca (2003) a maioria dos historiadores busca a formação para atuar como professores, tornando o ensino não apenas uma tarefa, mas a própria essência de sua profissão - o magistério. Quando um discente se torna um professor, o conhecimento adquirido é ensinável, transmissível e aplicável.

O ensino de história tem assumido um papel cada vez mais importante na vida dos estudantes, tanto na formação e preparação, quanto na construção da identidade, permitindo ao sujeito ser crítico, reflexivo, formador de opinião e consciente sobre os processos históricos. Fonseca (2005), aponta que a proposta do ensino de História passa a valorizar a problematização, a análise e a crítica da realidade, transformando professores e alunos em produtores de história e por meio da transmissão dos seus conhecimentos em sala de aula, tornam-se todos “sujeitos históricos” do cotidiano. Nessa situação, a percepção do espaço e as experiências vivenciadas durante a Residência Pedagógica é um guia de análise, fundamentalmente importante para a formação de professores de História.

O contato direto com o ambiente escolar durante o período da Residência Pedagógica proporciona aos futuros historiadores-docentes saberes que potencializam o ensino, ao conhecer as nuances da escola e os desafios da educação. A construção desses saberes na atuação docente durante a sala de aula, contribui para criação de métodos de aprendizagem, por meios práticos e teóricos, que permitam aos alunos compreenderem os processos e

contextos históricos do passado e do presente, bem como construir conhecimentos imprescindíveis a sua formação e atuação política. Na concepção de Schmitt (2012):

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemas.” (p. 57).

A citação de Schmitt (2012) destaca a visão do professor de História como um facilitador essencial no processo educacional. A afirmativa de que o professor pode instruir os alunos na aquisição das ferramentas necessárias para o trabalho histórico ressoa com a ideia de capacitar os estudantes não apenas com conhecimento factual, mas também com habilidades analíticas e metodológicas. O "saber fazer" e o "saber fazer bem" indicam a ênfase na qualidade e na eficiência na abordagem histórica, sublinhando a responsabilidade do professor em cultivar não apenas o conhecimento, mas também a aptidão para a prática histórica. Além disso, a parte em que Schmitt menciona o papel do professor em ensinar os alunos a levantarem e reintegrar problemas em um contexto mais amplo destaca a importância do pensamento crítico na disciplina histórica.

Em um olhar mais profundo para a formação de historiadores e a relação com o ensino história, o entendimento de Fonseca (2003) também mostra que na formação de historiadores e na sua relação com o ensino de história existe uma dicotomia persistente entre o ambiente universitário e o espaço escolar. Suas observações ressaltam que ainda existe um distanciamento significativo entre a formação universitária e o espaço escolar, em que as instituições são tidas como espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações, enquanto a escola, o lugar da transmissão, em que o livro didático, muitas das vezes, é a única fonte historiográfica utilizada. Logo, a produção de conhecimento nas universidades e sua difusão no meio escolar, tornando-se processos isolados, produzindo uma visão errônea de unilateralidade e simplificada em que o professor era o detentor do conhecimento e apenas precisa dominar os conteúdos.

Com os crescentes debates e formulações que buscam uma abordagem mais integrada e interdisciplinar na formação de professores de história, observa-se uma mudança significativa no cenário educacional. Essa transformação está sendo impulsionada pela atuação efetiva dos docentes nos meios educacionais, quebrando barreiras e promovendo uma visão mais dinâmica e contextualizada do ensino de história. O exercício da docência como afirma Fonseca (2003) consiste no domínio, na transmissão e na produção de um conjunto de

saberes e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar, então, o professor é condutor e mediador dos saberes, necessitando desenvolver ao longo da sua formação, competências e habilidades que ajudam no seu aprimoramento profissional na elaboração de uma educação mais envolvente. A atuação efetiva dos professores nesse contexto reflete um comprometimento com a renovação do ensino de história, superando a abordagem estática centrada no livro didático.

Dentro desse contexto, é necessário fazer uma análise das políticas educacionais para a formação e a contribuição das universidades para a formação inicial na atuação do professor. Segundo Fonseca (2003), a formação do professor conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, foram pontuados oito itens para orientar os problemas historiográficos, entre eles: “o perfil do profissional, às competências e habilidades, os conteúdos, a estruturação dos cursos, a duração mínima, os estágios e atividades complementares, a formação continuada e a conexão com a avaliação institucional.” (p. 65). Acrescenta-se que diante dos textos apresentados pela Diretrizes, a formação nos cursos de história deve qualificar o historiador na pesquisa, o preparando para atuar em todos os campos.

Por consequência, a pesquisa como meio de investigação produz fontes fundamentais para a construção do conhecimento do historiador-docente. De fato, a pesquisa realizada pelos residentes em relação à sua própria prática pode beneficiar sua formação ao adotar uma abordagem mais cuidadosa ao formular suas questões de pesquisa e ao conduzir projetos de intervenção nas escolas. Alarcão (2001) destaca que há dois princípios que norteiam a profissão do professor: primeiro estabelece que qualquer professor digno desse título, em sua essência, é um pesquisador, e sua pesquisa está intrinsecamente relacionada à sua função de educador. No segundo, a formação para se tornar um professor-pesquisador envolve o desenvolvimento de habilidades para conduzir pesquisas dentro da educação, investigar questões relacionadas à educação e aplicar essa pesquisa para aprimorar a prática educacional, compartilhando seus resultados e processos, particularmente com colegas (Alarcão, 2001, p. 06).

A reflexão e questionamento são outras atividades frequentemente realizadas pelos professores de maneira intuitiva, sem seguir as formalidades típicas da pesquisa acadêmica, com isso, o conhecimento gerado pelos residentes na investigação sobre a sua prática pode ser útil a outras comunidades profissionais e instituições.

Eisner (1998, p. 248), postula que “o propósito da pesquisa e avaliação educacional é contribuir para a construção do conhecimento, enriquecendo a compreensão da educação e

orientando seu aprimoramento”. O autor também menciona dois métodos de pesquisa no campo educacional, a saber, os estudos qualitativos e quantitativos, em que os pesquisadores da educação utilizam esses métodos, para empreender ações socialmente benéficas com o intuito de promover o bem público. Na Residência Pedagógica, a produção do relatório de pesquisa serve como método qualitativo. Na perspectiva de Eisner (1998), a pesquisa qualitativa em educação se concentra, em grande parte, na compreensão das interações entre professores e alunos em contextos de grupo, como salas de aula. Para atingir esse objetivo, são considerados outros propósitos igualmente relevantes da pesquisa qualitativa, é crucial direcionar a atenção às escolas e as salas de aula de interesse, observando-as e utilizando dessas observações como uma fonte valiosa para interpretação e avaliação (Eisner, 1998, p. 28).

Ainda sobre a visão do autor supracitado, a condução de uma pesquisa qualitativa exige sensibilidade para compreender o contexto no qual os sujeitos observados estão imersos. É fundamental interpretar as ações realizadas para atribuir significado, tornando assim o estudo qualitativo intrinsecamente interpretativo. A interpretação dos fatos é influenciada pelo ponto de vista do pesquisador, que, com base em sua análise, atribui significado às ações, eventos e circunstâncias observadas.

A relevância da pesquisa qualitativa durante a Residência Pedagógica é integrar uma atividade desenvolvida para o preparo do professor com a pesquisa necessária para o trabalho de conclusão de curso (TCC). Em vez de realizar a pesquisa em um momento separado, a residência é concebida de modo a abranger todos os aspectos da experiência escolar, ao observá-la em sua totalidade, propiciando acima de tudo, uma oportunidade de aprendizado para os licenciados conhecerem os espaços que integram a escola e a ação do ser professor, fornecendo um rico conjunto de informações por meios dos relatórios dos residentes que podem ser utilizadas como fonte para a pesquisa diante do contexto da formação.

3.1 Escola um espaço de formação e interação

A Residência Pedagógica oferece ao historiador-docente a oportunidade de exercer efetivamente o papel de professor. Durante a graduação, a experiência de ensino proporcionada pela Residência potencializa as metodologias, habilidades e o desenvolvimento de técnicas adquiridas e aprimoradas ao longo do curso. Essa bagagem é posteriormente aplicada no ambiente escolar, preparando o futuro professor para desempenhar um papel significativo. Baseando-se na imersão dos alunos, dedicamos dezoito

meses consecutivos participando ativamente de todas as atividades na escola designada, sob a orientação ativa do professor preceptor. Esse período de prática intensiva contribui para o diálogo almejado entre o conhecimento teórico e os momentos de prática, promovendo uma formação mais completa e eficaz para os futuros educadores.

Utilizamos os registros do Relatório produzido durante a residência como nossa principal fonte de dados. Dentro desse documento, destaquei três pontos cruciais que serviram como base para reflexões e aprimoramentos em nossa atuação dentro do programa: a ambientação e conhecimento da escola, a avaliação e a socialização. Esses elementos foram prioritários na análise, fornecendo percepções valiosas para o aprimoramento contínuo de nossa participação no programa. Ao focarmos nesses aspectos específicos, buscamos uma compreensão mais aprofundada do ambiente escolar, refinamos nossas práticas de avaliação e fortalecemos os laços sociais, contribuindo assim para uma experiência mais enriquecedora e efetiva durante a residência pedagógica.

De acordo com Mota et al. (2018), essas fases do programa são de extrema importância, pois é durante esse período que os licenciados adquirem noções práticas complementares de conhecimento adquiridos durante a graduação. O autor enfatiza que a residência pedagógica é concebida como um direito dos estudantes em formação, em que o programa cria um espaço de conhecimento mútuo, necessitando que o docente para o exercício e preparo da aula empregue métodos estratégicos e promova uma interação social. Os reflexos da utilização metodológicas implicam em harmonias na rotina escolar, sendo a escola a atuante, mediando competentemente e promovendo o equilíbrio entre o processo de aprendizado com as interações sociais dos residentes.

A ambientação do espaço escolar pelo docente durante a Residência Pedagógica ocorre de maneira progressiva. O processo de familiarização e compreensão da escola foi conduzido de forma sistemática, abrangendo uma carga horária de 55 horas. Essa abordagem permitiu uma imersão gradual no cotidiano escolar, possibilitando o desenvolvimento de uma rede de relações através de colaborações e parcerias. Essa metodologia destaca a importância da proposta do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em orientar o residente a buscar um entendimento aprofundado do contexto e da cultura escolar. Isso envolve não apenas o conhecimento dos alunos, suas relações e interações sociais, mas também a compreensão de suas condições familiares e outros aspectos relevantes, conforme destacado pela CAPES (2018, p.18).

A escola-campo de imersão Cecília Estolano Meireles consiste em um espaço agradável, que atende as necessidades dos alunos e da comunidade. Devido ao seu

comprometimento em desenvolver uma educação de qualidade, proporciona aos alunos e funcionários um espaço para moldarem sua identidade como seres humanos, estudiosos, pesquisadores e cidadãos. A escola está aberta para a realização de projetos benéficos para o crescimento dos alunos, como é o caso da Residência Pedagógica. Além disso, ela desenvolve ações que atendem algumas carências dos alunos, como a semana interdisciplinar, projeto de leitura e o dia da criança. Ela também promove planejamentos e reuniões com os pais, entre outras atividades reformuladas e desenvolvidas durante o ano. A seguir, é possível visualizar algumas imagens do ambiente escolar:

Imagem 01 - Muro frontal da Escola Cecília Estolano Meireles



fonte: registro da autora

Conforme Gauthier et al. (2006), o conhecimento dos docentes sobre os programas escolares é uma parte fundamental de seus saberes. Na elaboração dos programas, é necessário selecionar e adaptar os conhecimentos e saberes que foram produzidos e validados socialmente para torná-los apropriados como conhecimento escolar. A formação inicial dos residentes no programa abrangeu a compreensão da escola como uma instituição que desempenha um papel fundamental na formação integral do cidadão. Isso incluiu nossa participação em planejamentos, reuniões e formações oferecidas na escola, ocasionando discussões sobre direitos e responsabilidades, aspectos emocionais, valores éticos, culturais e habilidades, visando a criação de indivíduos com um pensamento crítico.

O professor possui um conjunto de conhecimentos sobre a escola que é desconhecido pela maioria das pessoas comuns e por profissionais de outras áreas (Gauthier et al 2006). Esses conhecimentos são específicos da profissão de professor e não estão diretamente ligados à ação de ensinar, mas que moldam a maneira como ele e outros profissionais da área se relacionam com sua profissão. Essa categoria de conhecimento influencia a existência profissional do professor. Assim, ao conduzir o diagnóstico da escola-campo, os docentes orientadores forneceram ferramentas para a coleta e análise de dados na instituição, como um dos instrumentos dessa observação da escola-campo foi fornecido o Plano Político-Pedagógico (PPP).

No relatório desenvolvido, o PPP mais recente fornecido pela escola foi do ano de 2018. Embora ainda não tenha atingido sua versão final, o PPP da escola é composto por várias seções, que incluem uma apresentação, justificativa, missão, histórico da escola, descrição da estrutura física, detalhes sobre recursos (tanto administrativos quanto pedagógicos), informações sobre o corpo técnico, recursos financeiros e materiais, diagnóstico e outros aspectos relevantes. O PPP destaca-se pela sua notável organização e estrutura, sendo elaborado de maneira colaborativa pela equipe escolar, que compreende tanto a gestão quanto os docentes. Sua construção é resultado de discussões e reuniões aprofundadas entre os professores, a direção da escola e a comunidade educacional em geral, incluindo a participação ativa de pais e alunos. Essa abordagem coletiva assegura a representação diversificada de perspectivas e contribui para um PPP mais abrangente e alinhado com as necessidades e valores da comunidade escolar.

De acordo com as informações disponíveis no Plano Político-Pedagógico de 2018, esta instituição teve sua origem entre os anos de 1962 e 1970, sob um nome diferente, mas permanecendo no mesmo local. No entanto, naquela época, a escola não possuía a estrutura que tem atualmente, contando apenas com duas salas de aula. O PPP traça a trajetória desde o momento de sua criação, quando foi denominada "Escola de 1º Grau Arsênio Rolim Araruna". Ele descreve as primeiras gestoras da escola e a mudança subsequente para a denominação atual, em homenagem à professora Cecília Estolano Meireles, que lecionou em Cajazeiras nos anos de 1975 e 1976. A partir da década de 1980, o PPP documenta as reformas pelas quais a escola passou até chegar à sua estrutura física atual. Atualmente, a escola conta com nove salas de aula bem ventiladas e iluminadas, bem como uma sala dos professores, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma secretaria, uma diretoria, uma cozinha e um almoxarifado.

O PPP ressalta a participação ativa da comunidade escolar ao longo da história da escola, desde a sua fundação, quando surgiu da necessidade de atender às famílias da comunidade local que estava crescendo na época. Essa colaboração continua até os dias atuais, com as famílias participando ativamente da vida da escola, inclusive por meio de atividades voluntárias. Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico, fica claro seu papel crucial como um guia que auxilia a escola e a todos os envolvidos em estabelecer ações para atender às necessidades e desafios que a instituição enfrenta.

Como colocado anteriormente, esses dados não se limitam apenas à descrição física da escola, mas envolvem a possibilidade de expansão das abordagens pedagógicas. Portanto, descrever os múltiplos espaços da instituição pode ser uma fonte de análise que ajuda a compreender como os residentes constroem seus conhecimentos pedagógicos. Desta forma o PPP, concretiza um programa de ensino direcionado para a formação de cidadãos críticos, justos e solidários, que valorizem sua própria cultura e os conhecimentos dos outros, demonstrando respeito pelas diferenças culturais, físicas e emocionais, em busca de uma cidadania plena para todos.

De acordo com Young (2007), as escolas possuem a responsabilidade conclusiva de desempenhar um papel significativo na promoção da igualdade social. Nesse contexto, é fundamental que as instituições de ensino abordem com seriedade a estrutura de conhecimento incorporada no currículo, mesmo quando isso aparentemente entra em conflito com as preferências individuais dos alunos. A ênfase aqui reside na importância de proporcionar uma educação que não apenas atenda aos interesses imediatos dos estudantes, mas que também contribua para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Dessa forma, a escola demonstrou um comprometimento notável na busca de meios para alcançar esses objetivos, especialmente na confiança, liberdade e apoio que oferece para as iniciativas que buscam a melhoria do ensino, como o programa de residência, pois para o desenvolvimento do Programa se dê maneira eficaz é necessário que haja uma relação de confiança e suporte entre a escola, universidade e discente residente (SILVA, 2020). A escola nos acolheu de maneira calorosa e demonstrou constante incentivo à autonomia em nossas ações.

Desde modo, para Tardif e Lessard (2008) a escola é um lugar de trabalho, não sendo apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. A escola é o resultado de convenções sociais e eventos históricos que se manifestam em estruturas organizacionais consistentes ao longo do tempo. Ela representa um ambiente

social em que diversas pessoas interagem por meio de relações de diferentes graus de formalidade. Na escola, ocorrem tensões, negociações, colaborações, conflitos e ajustes variados nas relações entre esses indivíduos, seja de forma circunstancial ou de maneira mais profunda.

A avaliação dos alunos é outra temática trabalhada no relatório, com carga horária de 75 horas para o seu desenvolvimento. No que diz respeito ao método avaliativo, a abordagem foi elaborada por meio do acompanhamento contínuo da aprendizagem dos estudantes no 6º ano. Este processo englobou diversas formas de avaliação, incluindo a participação ativa dos alunos durante as aulas, o comportamento em sala de aula e a pontualidade na realização das tarefas de casa. Ao adotar uma avaliação contínua e diversificada, buscamos capturar de maneira abrangente o desempenho e o progresso dos alunos, considerando não apenas o conhecimento acadêmico, mas também habilidades comportamentais e o engajamento nas atividades escolares. Esse enfoque multifacetado visa oferecer uma visão mais completa e holística do desenvolvimento dos alunos ao longo do processo educacional.

Segundo Neta e Junio (2012, p.1), a avaliação é um processo significativo para a reflexão da prática escolar, docente e, conseqüentemente, social. Sua execução tem o potencial de fomentar a reflexão e promover mudanças na prática pedagógica, impulsionando o crescimento ao longo do processo de formação. Assim, durante a Residência Pedagógica, procuramos fazer uma avaliação formativa. Na avaliação foi instigado aos alunos a fazerem leituras compartilhadas e interpretações dos textos contidos no livro, nos auxiliando a detectar as carências e dificuldades do processo de aprendizagem de cada aluno, e sua evolução adquirida sobre os conteúdos trabalhados em sala durante o percurso da residência. Também foi levada em consideração a faixa etária, que abrangia alunos entre 10 à 14 anos, com um número considerável de alunos repetentes. Para eles foram desenvolvidas apresentações das atividades de forma desafiadora e envolvente, adaptadas às deficiências e às suas vivências diárias na sala de aula.

Ainda nos estudos de Neta e Júnio (2012), a prática de avaliação é direcionada tanto a educadores quanto a aprendizes, uma vez que possibilita a coleta de informações e a compreensão dos aspectos relacionados ao processo de aprendizagem dos estudantes. Isso permite a identificação de progressos e desafios, ao mesmo tempo em que oferece aos professores a oportunidade de analisar o desenvolvimento de sua abordagem formativa.

Imagens 02- Atividades Avaliativas



fonte: registro da autora durante a Residência

Foram desenvolvidas apresentações do trabalho, elaboração de oficinas e dinâmica para avaliar o nível de aprendizagem por meio da premiação para incentivar e instigar o aluno. Essa abordagem visa tornar o processo de aprendizado mais agradável e eficaz, promovendo uma maior interação entre o educador e os alunos e, ao mesmo tempo, gerando resultados mais significativos na busca pelo aprendizado mais sólido e profundo.

Esse método aplicado não busca evitar a avaliação tradicional, mas sim, visa criar atividades que promovam a interação dos alunos com o conteúdo, pois foram aplicadas avaliações como provas, trabalhos, notas por participação e revisão das atividades, contando com colaboração constante da professora para explorar maneiras de inovar na abordagem do conteúdo. Para Viana (2012), essa abordagem é essencial que o educador empregue uma variedade de métodos de coleta de dados de avaliação, a fim de observar e documentar o progresso do aluno. Essa análise permite ao professor identificar as oportunidades de intervenção necessárias para promover a aprendizagem do estudante.

Durante o processo avaliativo, um fato interessante foi um sistema de avaliações da escola. Nesse sistema, as avaliações são concentradas em uma única semana devido à disponibilidade limitada de material para elaborar as provas. Contudo, essa prática gera exaustão nos alunos, causando pressões emocionais e psicológicas. Um exemplo disso foi quando um aluno estava chorando, pois já havia realizado um teste e precisava se preparar para uma avaliação de História. Isso evidencia o impacto negativo dessa pressão no desempenho dos alunos. Produz, segundo Luckesi (1999), um tipo de avaliação para

classificar e não diagnosticar, gerando um tipo de média, no qual, “não revela nem o valor anterior do desempenho nem o posterior mas, o enquadramento do educando a partir de posicionamentos estáticos e autoritários a respeito da prática educacional”. (p. 36).

Esse processo ocasionou em um resultado insatisfatório durante as avaliações, mesmo as avaliações contendo questões simples e previamente discutidas nas atividades e revisões. Diante desse cenário, decidimos que não seria avaliado apenas o conhecimento dos alunos no momento das provas. Optamos por implementar uma avaliação contínua para melhorar o processo de ensino e aprendizado. Como exemplo, introduzimos outras formas de avaliação, como trabalhos, seminários e compromisso com as atividades de casa. Essa abordagem visa estimular a participação ativa e a interação dos estudantes nas aulas, buscando, assim, uma avaliação mais abrangente e constante para aprimorar continuamente o processo de ensino e aprendizado.

As contribuições de Perrenoud (2004) podem ser uma fonte de auxílio na superação dos desafios que os professores enfrentam em sala de aula, incluindo a compreensão das dificuldades de aprendizagem, a concepção de estratégias apropriadas e a sua implementação, bem como o fornecimento de uma educação personalizada para todos os alunos e a busca constante de otimização das situações de aprendizagem.

Com isso, procuramos também fazer uma autoavaliação, levando em conta que ensino, aprendizagem e avaliação são inseparáveis e necessários para refletir sobre atuação enquanto residentes e docentes. Conforme afirma Luckesi (1999, p. 44) “avaliação deverá verificar a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas a partir dos mínimos necessários”, por isso, o nosso desempenho e planejamentos prévios são necessários para definir antecipadamente o conhecimento essencial que o aluno deve adquirir de maneira eficaz.

Nesse ponto, a autoavaliação serviu para um constante aprimoramento da prática docente, conforme enfatizado por Melo (2005, p. 4) “A avaliação como prática de investigação traz reflexos na ação docente quando o professor valoriza o diálogo, procura compreender o que o aluno pode vir a saber/fazer orientando sua ação no sentido de favorecer esse processo”. Durante as reflexões sobre o papel de ser professor, fui confrontado com a complexidade do ensino. Ao avaliar minha atuação, deparei-me com momentos de angústia diante dos desafios, os quais me levaram a questionar minhas próprias capacidades. Contudo, ao observar a realidade da escola, compreendi a importância de persistir na luta por proporcionar a cada indivíduo uma educação de qualidade.

A presença de notas baixas revelou que muitos alunos frequentam a escola por motivos que ultrapassam o mero aprendizado acadêmico. Essa constatação impulsionou-me a continuar buscando maneiras de aprimorar minha prática, uma vez que o ato de lecionar em uma escola pública se revelou diferente do que eu havia imaginado. Entretanto, esse ambiente também se mostrou desafiador, demandando uma reavaliação constante de nosso papel como educadores. Esse papel não se resume apenas a transmitir conhecimento, mas configura-se como um espaço que promove a convivência e celebra a diversidade de ideias, crenças e valores.

O último tema abordado durante o programa de Residência Pedagógica foi a socialização com carga horária de 25 horas, permitindo aos residentes interações e compartilhando conhecimentos, valores e interesses entre a escola e todos os participantes do programa.

Através de uma ação pedagógica e de um trabalho de socialização, o educador pode criar atividades que desempenhem um papel fundamental na promoção da autoestima e autonomia das crianças dentro de seu ambiente. Essas atividades devem oferecer oportunidades para os alunos vivenciarem novas situações e experiências, como enfatizado por Machado (1996). Dessa forma, os licenciados adquirem estímulos e novas experiências, ampliando a visão sobre métodos de ensino.

Imagem 03- Momentos de socialização



fonte: registro da autora durante a Residência

A Socialização das vivências e práticas pedagógicas no programa foi executada por meio de reuniões e encontros formativos que proporcionou contribuições valiosas, através de discussões em grupo e por meio de orientações com a preceptora e coordenadora para excursões e auxílios na criação de atividades e oficinas para melhorar nossa atuação, com intuito de desenvolver novas habilidades e promover um senso de coletividade entre os educadores. A interação social entre os residentes, fornece o desenvolvimento próprio, permite reflexões sobre atitudes, práticas entre outros, por isso, no contexto da docência, tornar-se professor é uma construção que se realiza por meio de interações, práticas pedagógicas e autorreflexão.

É por meio de interações que se produz a identidade docente, como apresenta Marcelo García (2010, p. 18), isso requer “um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente”. Dessa forma, ao compartilhar os relatos de experiências, percebemos o quanto desempenharam um papel fundamental na integração de saberes teóricos e práticos necessários para uma prática educativa inovadora, crítica e inclusiva. Com base em nossas experiências, podemos afirmar que elas proporcionaram um enriquecimento significativo na formação, uma vez que permitiram uma aproximação direta com a realidade das escolas e com a futura profissão.

3.2 Regência Escolar: reflexões sobre o ensino de História na turma do 6º ano

O contato diário com o ambiente escolar fortaleceu minha atuação como profissional na educação, enriquecendo minha jornada como professor e levando-me a tomar as medidas adequadas quando necessário, para que o conhecimento não seja apenas transmitido, mas construído em conjunto com os alunos. Conforme Cardoso et al. (2012), a experiência na sala de aula proporciona aos estudantes um interesse renovado pela docência. Mesmo aqueles que ingressaram no curso sem a intenção inicial de se tornarem professores, ao terem contato com a sala de aula, podem descobrir uma vocação para o ensino. Logo, o PRP também se tornou para alguns licenciandos o primeiro contato com a docência, por meio de suas atividades pedagógicas e das intervenções em sala de aula. (SILVA 2020, p.12).

A minha prática pedagógica envolveu a regência de 100 horas de aulas na turma do 6º ano C. No início, essa experiência foi impactante, uma vez que, durante a distribuição das turmas entre os residentes, houve alguma relutância em assumir a turma do 6º ano. Isso se devia, em parte, à reputação dos alunos dessa turma, que eram considerados desafiadores no

que diz respeito à convivência e, conseqüentemente, como ressalta Rosa (2016), isso é causado pela adaptação dos alunos ao Sistema Educacional, que, a partir do 6º Ano, se coloca de forma muito diferente quanto à sua organização. Segundo a autora:

“todos os envolvidos no trabalho escolar, devem estar cientes de que os alunos do sexto ano, ao chegarem na escola devem receber uma atenção especial, para que possam se integrar e ali sentirem-se seguros e protegidos, bem como, devem ser bem orientados em todos os setores da escola” (ROSA, 2016, p.6).

Assim, protagonizamos um trabalho e atividades foram adaptadas para abordar essas dificuldades e facilitar a compreensão do conteúdo. É evidente que o processo de ensino-aprendizagem vai além do simples ato de cuidar e educar; ele envolve a aplicação de métodos, planejamento e estratégias. Isso abrange a adequação de diversas atividades, criando um ambiente propício ao diálogo, bem como a organização dos materiais, que permite aos educandos conceberem atividades e participar ativamente na rotina escolar, pois “cada fragmento do conhecimento só adquire sentido pleno à medida que se insere no todo de forma adequada.” (GASPARIN p. 03).

O educador deve estar em constante aprimoramento de suas habilidades e conhecimentos, a fim de capacitá-lo a estimular a percepção e as diversas formas de representação do mundo pelas crianças. Isso abre caminho para a exploração de inúmeras possibilidades na criação de atividades significativas, promovendo a aprendizagem por meio da exploração de novas realidades, que segundo GASPARIN (2009, p.3), “cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico que dê conta deste novo desafio para a escola”.

Durante o período da Residência Pedagógica, elaboramos um roteiro de observações com base em um cronograma preestabelecido, no entanto, identificamos algumas lacunas no que diz respeito às observações das aulas, como evidenciado durante os percursos da regência, no qual, abordamos os capítulos: a Origem do ser humano, os povos da Mesopotâmia, a Civilização Romana e os patrimônios históricos locais. O objetivo era avaliar o conhecimento prévio dos alunos, tornar a aprendizagem mais interativa, estimular o pensamento crítico e promover a interação social. Enfrentamos obstáculos referente às condições estruturais da sala, como por exemplo, o espaço da sala do 6º ano é pequeno comparado a grande quantidade de alunos, o que não permitia acontecer aulas envolventes com rodas de conversas para melhor o diálogo, além da falta de tomadas o que

impossibilitava a utilização de Datashow, assim para haver aulas mais dinâmicas tinha que marcar horário para deslocar os alunos para a sala de informática, o que atrapalhava, tomava muito tempo, e a exposição do conteúdo ficava reduzido.

Outra questão importante, foi o comportamento dos alunos mais velhos que costumavam ficar na parte de trás da sala e muitas vezes eram repetentes. Eles precisavam de incentivos para concluir suas atividades e não perturbar a aula com conversas paralelas. Procuramos maneiras de envolvê-los e incentivá-los, criando um espaço para novas ideias e incentivando a participação nas aulas e na realização das atividades.

Como resultado, para refletirmos sobre as experiências das aulas de História em particular no 6º ano, apresento a seguir o relato de alguns momentos da regência realizadas durante as aulas:

Aulas dos dias 13 a 25 de março de 2019: Primeiras aulas da regência, foram feitas exposições orais do II capítulo do livro didático: A origem do ser humano. Produzimos uma aula de forma que envolvesse os alunos em um diálogo ativo, fornecendo informações claras e elucidativas, analisando quais conhecimentos prévios os alunos teriam por meios de questionários, adotamos uma linguagem simples e acessível para garantir que os alunos compreendam o conteúdo. Os alunos participam de leituras compartilhadas e analisam imagens do livro didático para enriquecer sua compreensão do tema. Para ajudar no entendimento, elaboramos um mapa mental para a divisão sistematizada da Pré-história, além disso, propusemos que os alunos refletissem sobre conceitos importantes, como evolução e cultura, aprofundando seu conhecimento. Também, utilizei o quadro para produzir desenhos sobre os percursos históricos que levaram à chegada dos primeiros habitantes na América, destacando os principais continentes envolvidos. Por fim, os alunos participam ativamente de atividades relacionadas ao conteúdo, e posteriormente corrigimos essas atividades para avaliar o aprendizado.

Essa abordagem de ensino parece ser rica em interatividade e estratégias diversificadas para promover o entendimento e a participação dos alunos, se tornaram eficazes nesses primeiros momentos.

Aula dia 27 março 2019: Realizamos uma Dinâmica: “Revisando o conhecimento”: dinâmica envolveu uma explicação clara das regras, com premiação para cada resposta correta. O intuito era produzir aulas lúdicas, isso teve o propósito de incentivar ativamente a participação e interação entre os alunos. Essa dinâmica ao mesmo tempo em que possibilitou uma análise do conhecimento adquirido durante a aula, revisão dos conteúdos abordados, possibilitou uma interação, construção de conhecimentos.

Aulas dos dias 01 a 03 de abril de 2019: Oficina “Patrimônio Arqueológico Rupestre: Vestígios para uma nova possibilidade de construir conhecimentos”. O intuito era desenvolver uma aula diferenciada, fizemos uma apresentação verbal dos tópicos a serem abordados. Foram discutidos e analisados em detalhes os conceitos de "Arte Rupestre", "Arqueologia" e "Patrimônio" e exemplificação dos principais Sítios Arqueológicos da região Nordeste, inclusive muitos ficaram surpresos por existirem sítios arqueológicos em nosso estado. Seguimos a explicação dos conteúdos, com a utilização de Datashow para mostrar imagens, textos e vídeos relacionados aos principais sítios arqueológicos, é relevante ressaltar que alguns dos alunos não tiveram contato com esse tipo de tecnologia. Procuramos também dar ênfase na educação patrimonial, por meio de divisão em grupo para a produção de um mural de conscientização sobre a preservação dos sítios arqueológicos. No final da atividade, os trabalhos foram compartilhados com a turma, promovendo a socialização das ideias e reflexões dos alunos.

A oficina proporcionou uma experiência completa, combinando elementos de exposição, discussão, visualização e trabalho em grupo para aprofundar o entendimento sobre os tópicos abordados.

Imagens 04- Execução da oficina



fonte: registro da autora durante a Residência

Aulas dos dias 22 a 29 de abril de 2019: Início do terceiro capítulo do livro, que aborda o desenvolvimento dos povos Mesopotâmicos. Na aula, foram combinados uma abordagem que envolveu a exposição de conteúdo, ao mesmo tempo em que promoveu o diálogo com os alunos, utilizamos o livro didático como fonte de informações, exibindo

textos e imagens para ilustrar os tópicos discutidos. Também houve uma reflexão sobre a importância de estabelecer regras e leis para garantir um convívio harmonioso em grupos sociais. Em seguida, os alunos foram avaliados por meio de questionários, o que lhes permitiu revisar e demonstrar sua compreensão dos tópicos estudados, os alunos foram incentivados a realizar pesquisas no livro didático para aprofundar seu conhecimento sobre o assunto. As respostas e reflexões dos alunos foram compartilhadas com a turma, promovendo a interação e a troca de ideias.

Essa abordagem de ensino combinou efetivamente a exposição de conteúdo com a participação ativa dos alunos e a reflexão sobre tópicos relevantes, promovendo a compreensão e o engajamento

Aula do 19 de outubro de 2019: Mini oficina sobre a História de Cajazeiras, sobretudo, o período que antecede o colonial. Apresentamos informações de forma oral, fornecendo uma visão geral da história de Cajazeiras, buscando sempre o conhecimento prévio dos alunos, sobre quais conhecimento eles tinham sobre sua localidade, utilizando textos e imagens como recursos para aprofundar o entendimento dos alunos sobre a história de Cajazeiras.

Os alunos participaram de atividades recreativas, como caça-palavras e cruzadas, mapa mental e mapa desenhado no quadro, para tornar o aprendizado mais envolvente. Também proporcionamos aos alunos realizaram pesquisas para investigar e aprender mais sobre os grupos indígenas que habitavam a região de Cajazeiras. Essa didática diversificada combinou elementos de exposição, análise do conhecimento prévio, exploração de recursos visuais, atividades recreativas e pesquisa, tornando a aula mais envolvente e informativa.

Imagens 05- Elaboração da oficina



fonte: registro da autora durante a Residência

Aulas dos dias 11 a 20 novembro de 2019: Início do capítulo 11: Civilização Romana. A metodologia adotada compreendeu com apresentação expositiva do assunto abordado, promovendo um diálogo em conjunto com os alunos, como meio de avaliar e qualificar com base em sua participação ativa e desempenho na sala de aula, além disso os alunos foram incentivados a realizar pesquisas adicionais sobre o assunto em estudo e realização de atividades. Ao concluírem os trabalhos, foram corrigidas e compartilhadas as respostas. Essa abordagem pedagógica integrou diferentes estratégias de ensino, incluindo exposição oral, avaliação de conhecimento prévio, participação ativa dos alunos, pesquisa independente e avaliação de trabalhos. Isso promoveu uma compreensão abrangente do assunto.

Essas experiências ressaltaram a necessidade constante de adaptação por parte do educador, demonstrando a importância de uma preparação sólida e da determinação para contribuir de maneira mais significativa para a sociedade.

Além disso, os alunos tinham uma visão equivocada da disciplina de História, considerando-a chata e voltada apenas para memorização de fatos do passado, repletos de textos e narrativas longas. Isso nos levou a iniciar um processo de desconstrução, tornando as aulas de História mais envolventes, relacionadas às experiências e ao conhecimento prévio dos alunos. Dessa forma, as aulas passaram a ter um significado mais profundo e a promover um novo olhar crítico sobre a matéria. Isso demonstrou que a falta de experiência e conhecimento sobre o ambiente escolar não precisava se transformar em vivências traumáticas. Compreendemos que, muitas vezes, ao limitar nosso olhar ao campo acadêmico e negligenciar a realidade dos alunos e do ambiente escolar em que estão inseridos, deixamos de considerar aspectos essenciais, por isso em nossa trajetória buscamos desenvolver um trabalho que tivesse significado para os alunos, no qual eles pudessem se encontrar e se sentissem acolhidos no ambiente escolar.

3.3 A sala como espaço dedicado à História Local

Durante a regência, foi possível realizar diversas atividades, entre elas Realização da oficina: “Minha cidade, minha história: Cajazeiras através das lembranças dos mais velhos”. Estudo de Campo, executado entre os dias 25 agosto a 04 de novembro de 2019.

Por meio de experiências com os alunos do 6º ano C, nosso objetivo foi integrar a história local ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Buscamos proporcionar aos alunos um forte senso de identidade com sua comunidade, uma vez que a história local é

uma realidade tangível e próxima de suas vivências diárias. Para alcançar esse objetivo, incentivamos ativamente os alunos a realizar pesquisas e a explorar a realidade local, permitindo que eles construam seu próprio conhecimento sobre a história de Cajazeiras, com foco nos bairros em que vivem. Isso não apenas enriqueceu sua compreensão da história, mas também promoveu um vínculo mais profundo com sua comunidade e seu lugar social.

O ensino de História tem objetivos específicos, sendo um dos mais importantes a formação da noção de identidade. Portanto, é fundamental que o ensino de História promova a conexão entre identidades individuais, sociais e coletivas, incluindo aquelas que se constroem no âmbito nacional (BRASIL, 1997, p. 26). Isso implica em ajudar os alunos a compreenderem como sua identidade pessoal se relaciona com a identidade social e, por extensão, com a identidade nacional, contribuindo para uma compreensão mais profunda de quem são como indivíduos e como parte de uma comunidade maior.

O trabalho com a história local vai além de resgatar memórias daqueles que viveram e ainda vivem em Cajazeiras; ele também oferece aos alunos a oportunidade de se reconhecerem como participantes ativos na construção dessa história. Isso estreita a relação dos alunos com a disciplina de História, pois ao explorar a história local de cada aluno, cultivamos um sentimento de pertencimento. Essas memórias estão ligadas às suas origens, como destacado por Vianna (2016):

Portanto, mesmo que no âmbito da produção do conhecimento histórico persistam os riscos de uma história marcada por bairrismos e estereótipos, é possível e necessário investir em um processo de ensino-aprendizagem da História Local que estimule a preservação da memória, a construção da cidadania e a definição de uma identidade plural. (p. 31)

Dessa forma, ao trabalhar a história local, não apenas enriquecemos o entendimento histórico dos alunos, mas também os incentivamos a se tornarem cidadãos conscientes e participativos, contribuindo para a preservação da memória e o fortalecimento de uma identidade coletiva diversificada.

Para atingir os objetivos do estudo "Minha cidade, minha história: Cajazeiras através das lembranças de idosos," começamos com uma exposição oral sobre o tema, abordando conceitos como fontes históricas, memória, o papel do historiador e a história local. Recursos como textos, imagens, lousa, pincel e o livro didático foram utilizados. Em seguida, dividimos a turma em equipes e fornecemos um questionário de entrevista pré-elaborado, com orientações para sua aplicação. Os alunos organizaram os textos e ilustrações com base

nas informações coletadas nas entrevistas, criando cartazes ilustrados sobre o tema. Por fim, os alunos apresentaram seus trabalhos aos colegas e professores.

A amostra consistiu em dez entrevistas, com idades variando entre 51 e 68 anos, realizadas nos bairros próximos à Escola Cecília Meireles, incluindo Crystal II, Pio X, Casas Populares, São José e Sol Nascente. As entrevistas tinham como foco as lembranças e memórias de residentes mais antigos de Cajazeiras, abordando as mudanças que testemunharam ou foram relatadas por gerações anteriores em relação ao desenvolvimento da cidade e à sua história.

A partir dos dados coletados nas entrevistas, os alunos colaboraram na produção de material didático. Este material inclui textos que sistematizaram as respostas dos moradores sobre as transformações ocorridas em seus bairros e em Cajazeiras ao longo dos anos, bem como as mudanças nos costumes, eventos significativos e figuras proeminentes na história da cidade.

Durante a análise das entrevistas, os alunos notaram diferenças entre a realidade atual e a vivida pelos entrevistados em suas juventudes. Em relação à pergunta “Qual história conhece sobre Cajazeiras?”, os entrevistados frequentemente se referiram a aspectos da história oficial da cidade, mencionando, por exemplo, o famoso slogan "Cidade que ensinou a Paraíba a ler" e a origem do nome da cidade de Cajazeiras relacionado à árvore que produz o cajá, que era abundante na região.

Conforme a maioria dos entrevistados, as principais mudanças na cidade de Cajazeiras incluem o aumento da construção de casas, praças, escolas, estabelecimentos comerciais, pavimentação das ruas e melhorias no saneamento básico. Alguns entrevistados expressaram que "as coisas eram mais difíceis em seu tempo", porém, também consideraram que aquela época era mais divertida, com mais tempo para brincadeiras, e onde as pessoas demonstravam maior respeito pelos pais e idosos. É evidente como os acontecimentos vividos pelos entrevistados, que ficaram registrados em suas memórias, são partes significativas de suas histórias.

A seguir, estão trechos retirados dos textos criados com base nas entrevistas, que contêm as memórias e vivências dos moradores dos bairros mencionados da cidade, bem como a produção de imagens e cartazes ilustrados pelos alunos a partir das falas selecionadas.

- A entrevistada I menciona que o bairro Crystal II passou por diversas transformações no cotidiano. Ela destaca que no passado, tarefas como moer milho, pilhar arroz, torrar café e buscar água em cacimbas eram comuns, mas hoje em dia essas práticas desapareceram. Atualmente, as pessoas compram alimentos processados e embalados,

têm acesso à água encanada em suas casas, o que era diferente na época em que a entrevistada cresceu.

- O entrevistado II observa as mudanças nos comportamentos das gerações. Ele recorda que, em seu tempo, os jovens tinham maior respeito pelos pais, eram obedientes e as crianças trabalhavam, não havia restrições quanto ao trabalho infantil. Ele conta que ajudava seu pai na roça e na criação de animais.
- O entrevistado III relata a preservação de uma tradição artesanal no bairro São José, que envolve a produção de vasos e artesanato com argila, uma prática transmitida de geração em geração. Ele destaca que as ceramistas ainda continuam a criar suas obras de arte. Em relação aos costumes, ele menciona uma prática que não existe mais: a contratação de mulheres para chorar em funerais.
- A entrevistada IV conta que onde costumava haver um curral e uma salgadeira. Ela lembra que as salgadeiras eram locais onde a carne era salgada para conservação, uma vez que naquela época não havia geladeiras ou freezers. Ela também recorda hábitos comuns de sua educação, como dar bênção aos pais, e o respeito dos mais jovens quando os mais velhos estavam conversando.
- A entrevistada V menciona um costume de sua infância que os jovens de hoje não praticam mais: fazer bonecas com tijolos e brincar com elas por longos períodos, além de confeccionar suas próprias roupas com pedaços de tecidos. Ela destaca a diferença em relação aos jovens atuais, que passam a maior parte do tempo usando celulares.

Imagens 06- Trabalhos produzidos pelos alunos





fonte: registro da autora durante a Residência

O primeiro desenho representa o bairro “Casas Populares”, feitas pelas alunas Maria Luíne, Eliza e Roberta, o segundo desenho retrata o antes e depois do bairro Pio-X, pelas alunas Sofia e Jayane. O terceiro desenho simboliza uma menina brincando com uma boneca de tijolo, feito pelo aluno Petrus, e o último desenho representa um curral e uma salgadeira, feito pelo aluno Ítalo.

O estudo de história local e memória em sala de aula representou um desafio significativo, mas sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. Ao incentivar a participação dos alunos dentro e fora da sala de aula, permitimos que eles construíssem seu próprio conhecimento sobre a história de sua comunidade. Isso despertou um interesse maior e promoveu uma interação mais profunda dos alunos, enriquecendo assim a experiência de aprendizagem na disciplina de História.

Imagens 07- Culminância dos trabalhos produzidos pelos alunos do 6º ano C

fonte: registro da autora durante a Residência

Ao avaliar a participação dos alunos neste trabalho, observamos que, à medida que discutimos a importância da história local e coletamos memórias dos moradores de Cajazeiras, bem como durante a análise, produção textual, criação de cartazes e compartilhamento do que foi feito em sala de aula, os resultados foram positivos. Houve um aumento da curiosidade dos alunos e uma boa colaboração ao longo de todas as etapas das atividades, o que tornou a aprendizagem mais significativa para eles. Eles puderam aprender na prática como se constrói uma história e compreenderam a importância de preservá-la. Além disso, reconheceram que tanto as memórias da comunidade quanto a história oficial desempenham um papel fundamental na construção da identidade social.

Assim, o Programa Residência Pedagógica dentro do curso de História proporcionou para os licenciandos uma formação abrangente, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdo em sala de aula. Para um licenciado em História, isso significa que sua qualificação vai além ensinar fatos e eventos históricos, mas também desenvolver a capacidade de compreender e analisar problemas no ensino da História, tomar decisões informadas sobre abordagens pedagógicas, saber como conduzir investigações e questionamentos históricos relevantes para a sala de aula e fornecer adaptações das práticas curriculares de acordo com as necessidades e desafios específicos da disciplina histórica. Em síntese, o Programa Residência Pedagógica permitiu uma formação profissional significativamente enriquecedora através das experiências vivenciadas nas escolas, da imersão dos licenciados em História na realidade educacional e das oportunidades de tornarem os educadores mais capacitados, reflexivos e preparados para promoverem um ensino de qualidade na sua área de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) proporcionou uma reflexão profunda sobre a importância do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação dos residentes do curso de Licenciatura em História. A experiência da autora evidenciou o impacto direto de iniciativas acadêmicas que inserem os estudantes de licenciatura na Educação Básica, permitindo-lhes aplicar diretamente os conhecimentos adquiridos. Essa imersão é crucial para a construção da identidade docente.

A Residência Pedagógica, enquanto espaço de pesquisa, permitiu analisar a escola sob diversos aspectos: físicos, estruturais, regimento interno, dinâmica do trabalho docente, comportamento dos alunos e interação entre professores e alunos. Também possibilitou analisar a realidade de cada aluno e da comunidade na qual ele está inserido, assim como os conhecimentos que perpetuam em seu entorno. Na interação com as realidades diversificadas do aluno, surge a oportunidade do licenciando compreender as necessidades individuais e coletivas, contribuindo para uma prática pedagógica mais contextualizada e integrada.

A imersão prévia dos residentes nesses ambientes de desenvolvimento intelectual e social, cada um com suas características únicas, revela que cada escola possui sua própria rotina, regras de conduta, regimento interno e especificações para manter a disciplina e promover uma convivência harmoniosa. A vivência no programa também possibilitou maior entendimento das dificuldades enfrentadas pelos professores e melhor aquisição de um conjunto de conhecimentos didáticos teóricos. Os residentes participaram da produção de materiais didáticos, registrando suas experiências em diários de bordo orientados pela professora preceptora, servindo de base para a elaboração dos relatórios que são a fonte de pesquisa para o desenvolvimento do TCC.

Experimentar a docência em sua total realidade, propiciou a aquisição de saberes, que são influenciados pelas condições históricas e sociais que moldam a profissão em um determinado contexto social, segundo Nóvoa (2019), "é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores." (p. 11)

A experiência de licenciar e estar presente no espaço educacional foi grandiosa. Apesar das dificuldades que surgiram em cada aula, busquei melhores métodos para aplicar e aumentar o ensino/aprendizagem, além de aprender muito com a atuação do professor, melhorando minha postura diante dos problemas encontrados. Durante as aulas ministradas para o 6º ano, uma turma em fase de descobrimento crítico, nem sempre atingi os objetivos

de todas as aulas preparadas, mas isso não me desanimou. Cada dificuldade encontrada tornou-se uma oportunidade de aprendizado e crescimento. Por outro lado, todo conhecimento que a disciplina de História traz possibilita que os alunos tenham um novo olhar sobre as concepções do mundo, traçando, como aponta Silveira (2019), “uma relação com a História pela História para a formação de cada vez mais historiadores-docentes”. (p. 117).

É importante destacar que a investigação sobre as contribuições do programa Residência Pedagógica não se encerra aqui. Sugerimos que novas pesquisas sejam realizadas para identificar outras contribuições do programa à formação docente dos licenciandos participantes. Além disso, é essencial implementar mais programas institucionais na formação inicial de professores para aprimorar a formação docente e o ensino na educação básica, efetivando a relação entre teoria e prática dentro de um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: B. P. Campos (Org.), **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001^a, p. 21-31.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Que estratégias? Quais competências?** 2 ed., Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BEATRICI, Alexandra Ferronato; BAÚ, Arieli. **As metodologias de ensino, a formação de professores e o processo de aprendizagem**. In: Anais do XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. PUC/PR, 2017.

Bittar, Marisa. **História da educação: da antiguidade à época contemporânea** / Marisa Bittar. -- São Carlos: EdUFSCar, 2009.

BORGES, Maria Célia.; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. Revista **HISTEDBR** On-line, Campinas, n.42, p.94-112, 2011.

BRANCHER. Vantoir Roberto. **Helena Ferrari Teixeira. Entre Saberes e Representações**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria-RS, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Edital Nº 06/2018. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2018). Disponível em: [01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf \(ufcg.edu.br\)](https://ufcg.edu.br/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf). Acessado: 23 de mar. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos – História**. Brasília, v. 24, n. 2, p. 14-23, Junho 2004. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDAS, Iandra Fernandes. **HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: DEBATES E REPRESENTAÇÕES**. VII Congresso Nacional de Educação, 2021.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). (2020). Programa de Residência Pedagógica. <http://www.capes.gov.br/36-noticias/20-noticias/18814-residencia-pedagogica>.

CARDOSO, M.; RENDA, V.L.B.S.; CUNHA, V.M.P. Percepções do licenciando quanto à sua formação: uma experiência no PIBID. **ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, v. 16, p. 004745, 2012.

DASSOLER, O. B.; Lima, D. M. S. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. **IX ANPED SUL-Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul**, 2012.

EISNER, Elliot W. **El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. 1ª ed. Barcelona: Editorial Paidós, 1998

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizado**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, SP. Papirus, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, M. C., de Freitas, B. M., & Almeida, D. M. (2020). Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, 1(2), 1-12.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GALINDO, W.C.M. **A construção da identidade profissional docente**. *Psicol. cienc. prof.*,

GASPARIN. João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico – Crítica**, Editora Autores Associados, São Paulo, 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

Disponível em: [Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor | Revista Eletrônica de Educação \(ufscar.br\)](#). Acesso em: 05 setembro. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1990

LIRA, M. R., FILHO, J. J. S., FERREIRA, U. L.; DUARTE, V. M. B. Mobilizações do Programa Residência Pedagógica na Universidade de Pernambuco campus Mata Norte. **Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC)**, Fortaleza, CE, 2018, 5.

LOPES. Amélia. Espaços para a reconstrução das identidades acadêmicas E DA UNIVERSIDADE. **Identidades profissionais de professores: construções em curso** [recurso eletrônico] /organizadora Luciana Maria Giovanni. - 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira & Marin,2019.

LUCAS, L.B.; PASSOS, M.M.; MELO ARRUDA, S. **Axiologia e o processo de formação inicial de professores de Biologia. Investigações em Ensino de Ciências**, v. 18, n. 3, p. 645-665, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar : estudos e proposições**. - 9. ed. - São Paulo : Cortez, 1999.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCELO GARCIA, Carlos. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARQUES, Mario Osorio. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Unijuí, 2000.

MELO. Maria Noraelena Rabelo. **Algumas Reflexões Sobre Avaliação Da Aprendizagem Na Organização Escolar Seriada E Em Ciclos**. Repositório UFC, 2005.

MOREIRA, T.B.; LEITE, R. C. M.; MOURA, F. N. de S. **Os Contributos da Residência Pedagógica para a Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas: o Estado da Questão**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e207974057, 2020

MOTA, A. S.; OLIVEIRA, B. K. S.; COSTA, F. F.; ROCHA, J.A. A; REIS, M. A.; PAIVA, T. D. **Residência Pedagógica: uma contribuição para a formação inicial de professores**. VII ENALIC, 2018.

NETA, Maria de Lourdes da Silva; JUNIOR, Antonio Germano Magalhães. Práticas avaliativas na história das tendências pedagógicas no Brasil. In: **ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO (ENHIME)**, 1., 2012, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Imprece, 2012. p. 572-585.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote. 1992.
_____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

_____. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. *Educação e Pesquisa*. 1999. v. 25. n.1.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto editora. 1995.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto editora. 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed, 2001

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cad. Pesq.** São Paulo, n.94, p.58-73, ago.1995.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.** [online]. 1996.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, L.D. Avaliação do curso de Licenciatura em ciências biológicas da Unifal-MG na perspectiva de seus egressos. **Revista Profissão Docente**, v. 13, n.28, p. 76-98, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1986.

ROSA. Irene Boiko. OS Principais Problemas De Aprendizagem Apresentados Por Alunos Ingressantes No 6º Ano Do Ensino Fundamental: Compreensão E Propostas De Minimização. **Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Pitanga-PR. 2016.

SÁ, Tiago Tavares.; NETO, Francisco Raimundo Alves. A docência no Brasil: história, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. **Revista Tropos**, ISSN: 2358-212X, volume 5, número 1, edição de Julho de 2016.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA. Isabel Cristina Pereira da. **O Programa de Residência Pedagógica: contribuições na formação docente dos licenciandos em Matemática da UFPB/campus IV**. Rio Tinto, 2020.

SILVEIRA. Maria Caroline Aguiar da. **Formação inicial de professores de História: organizações curriculares e saberes constituintes**. Rio Grande, 2019

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.º. 14, p. 61-88, maio/agosto. 2000.

TANURI, L. M.; CARVALHO, L. M.; DIAS-DA-SILVA, M. H. G.; PENTEADO, M. G.; NARDI, R.; LEITE, Y.U. F. Pensando a licenciatura na UNESP. **NUANCES: estudos sobre educação**, ano 9, v. 9, p. 211-229, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Reflexões sobre Avaliação da Aprendizagem na Visão de Alunos de Graduação. In: DÁ vila, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática e Docência na Educação Superior: Implicações para a formação de professores**. Campinas, São Paulo ,2012. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

VIANA, J. Italo Bezerra. **História Local**. 1º edição. Sobral: INTA, 2016.

VIEIRA, A.M.D.P.; GOMIDE, A.G.V. **História Da Formação De Professores No Brasil: O Primado Das Influências Externas**. In: Educere, 2008, Paraná, Anais, Paraná, p.3835-3848.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 08, n. 101, set/dez. 2007, p. 1287-1302.