

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR

**TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSO FORMATIVO NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

MANAUS /AM

2024

ELISSON MÁRCIO MOURA SILVA

**TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSO FORMATIVO NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, como requisito à obtenção do título de graduado em Pedagogia. Orientadora: Prof^a. Ma. Cristina Carvalho de Araújo.

MANAUS /AM

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

E43tt Moura Silva, Elisson Márcio
Trajetória de Formação Docente : Percurso Formativo no
Programa Residência Pedagógica / Elisson Márcio
Moura Silva. Manaus : [s.n], 2024.
57 f.: il.; 7 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2024.
Inclui bibliografia
Orientador: Prof^ª. Ma. Cristina Carvalho de Araújo

1. Programa Residência Pedagógica. 2. Formação
Docente. 3. Narrativa. I. Prof^ª. Ma. Cristina Carvalho de
Araújo (Orient.). II. Universidade do Estado do
Amazonas. III. Trajetória de Formação Docente

ELISSON MÁRCIO MOURA SILVA

**TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSO FORMATIVO NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade do Estado do Amazonas – Escola Normal Superior, como exigência parcial para obtenção do título de Graduação em Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: 24 107 124

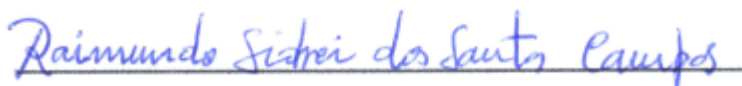
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Orientadora Ma. Cristina Carvalho de Araújo
Universidade do Estado do Amazonas



Prof.^a Dra Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira
Universidade do Estado do Amazonas



Profº Dr. Raimundo Sidnei dos Santos
Universidade do Estado do Amazonas

Isaac Newton (1676): "Se cheguei até aqui, foi porque me apoiei no ombro dos gigantes."

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço especialmente à minha esposa, filhos e à Prof^a. Ma. Cristina Carvalho de Araújo, minha orientadora, cujo apoio foi fundamental.

Expresso minha profunda gratidão ao Programa Residência Pedagógica, implementado pela CAPES, pois esta iniciativa foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional.

Também sou grato à Universidade do Estado do Amazonas (UEA) por proporcionar o ambiente propício para o desenvolvimento deste estudo.

A todos vocês meu profundo obrigado por terem sido os pilares que sustentaram esta conquista.

RESUMO

O presente estudo constitui a monografia de conclusão de curso intitulada “Trajetória de Formação Docente: Percorso Formativo no Programa Residência Pedagógica” que versa sobre as narrativas pedagógicas das experiências vivenciadas durante a participação no programa de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia, implementado pela CAPES em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas UEA - Campus Normal Superior e SEMED. Este programa configura-se como um período formativo, proporcionando uma oportunidade para o aprimoramento das habilidades dos professores em formação inicial. Além disso, viabiliza uma imersão mais prolongada na realidade escolar com respaldo e orientação por parte dos professores preceptores da escola campo e acompanhamento da professora coordenadora da Instituição de Ensino Superior. O propósito primordial deste estudo consiste em discutir a relevância do PRP no meu processo formativo. O que tange à metodologia empregada, procedeu-se com a realização de leituras e revisão bibliográfica de teóricos concernentes aos temas pertinentes à formação e identidade docente. É uma pesquisa de natureza qualitativa que utilizou como metodologia as narrativas pedagógicas, fazendo uso da observação participante e o caderno de campo como instrumentos de coleta de dados. Buscou-se dialogar com teóricos como: Bondía (2002), Cainelli (2008), Cunha (1997), Lima et al (2015), Lüdke (1986), Josso (2004), Minayo (1994), Nóvoa (2009), Saviani (2011), Pimenta e Lima (2012) e Tardiff (2009). A estratégia de coleta de dados empíricos se fundamenta na narrativa das minhas experiências como residente participante em duas turmas do 4º ano A e B dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, e experiências formativas por meio da Residência Pedagógica. Esta imersão permitiu a observação atenta do processo de ensino aprendizagem, a troca e compartilhamento de conhecimentos, bem como a integração entre teoria e prática em momentos de regência e na elaboração de materiais didáticos, além da organização e implementação de planos de aula. A justificativa para esta pesquisa reside na aproximação do licenciando com o ambiente escolar, o que propicia o aprimoramento dos métodos didáticos e a acumulação de experiências relevantes para a prática profissional docente. O cerne da investigação em questão é compreender de que maneira o PRP contribuiu para a minha formação e identidade docente. Os resultados encontrados revelaram que o PRP contribuiu significativamente para a minha formação e identidade docente, principalmente pelo tempo de imersão prolongada no ambiente escolar, a participação e a interação nos encontros formativos e a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Destaca-se que o suporte do professor preceptor foi fundamental para aprimorar habilidades pedagógicas por meio da elaboração de planos de aula e a criação de materiais didáticos adaptados as necessidades dos alunos. A integração entre teoria e prática consolidou os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica.

Palavras-Chave: Programa Residência Pedagógica; Formação Docente; Narrativa.

ABSTRACT

The present study constitutes the final course monograph entitled "Teacher Training Trajectory: Training Pathway in the Pedagogical Residency Program," which focuses on the pedagogical narratives of the experiences lived during participation in the Pedagogical Residency Program in the Pedagogy course, implemented by CAPES in partnership with the State University of Amazonas (UEA) - Normal Superior Campus and SEMED. This program is structured as a formative period, providing an opportunity for the improvement of skills for pre-service teachers. Additionally, it enables a longer immersion in the school environment with the support and guidance of mentor teachers from the field school and the supervision of the coordinating professor from the Higher Education Institution. The primary purpose of this study is to discuss the relevance of the PRP in my training process. Regarding the methodology employed, readings and a bibliographic review of theorists concerning themes relevant to teacher training and identity were carried out. It is qualitative research that utilized pedagogical narratives as its methodology, employing participant observation and a field notebook as data collection tools. The study aimed to engage with theorists such as Bondía (2002), Cainelli (2008), Cunha (1997), Lima et al. (2015), Lüdke (1986), Josso (2004), Minayo (1994), Nóvoa (2009), Saviani (2011), Pimenta and Lima (2012), and Tardif (2009). The strategy for empirical data collection is based on the narrative of my experiences as a participant resident in two 4th grade classes (A and B) of the Early Elementary Education (Fundamental I), and formative experiences through the Pedagogical Residency. This immersion allowed for close observation of the teaching-learning process, the exchange and sharing of knowledge, as well as the integration between theory and practice during teaching moments and the development of teaching materials, in addition to the organization and implementation of lesson plans. The justification for this research lies in the closer relationship between the student-teacher and the school environment, which facilitates the improvement of teaching methods and the accumulation of valuable experiences for professional teaching practice. The core of this investigation is to understand how the PRP contributed to my training and teaching identity. The findings revealed that the PRP significantly contributed to my training and teaching identity, mainly due to the prolonged immersion time in the school environment, participation, and interaction in formative meetings, and the application of the knowledge acquired in the classroom. It is noteworthy that the support from the mentor teacher was essential in enhancing pedagogical skills through the development of lesson plans and the creation of teaching materials adapted to the needs of students. The integration between theory and practice consolidated the theoretical knowledge acquired during academic training.

Keywords: Pedagogical Residency Program; Teacher Training; Narrative.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AH/SD - Altas Habilidades e Superdotação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENS – Escola Normal Superior

IES - Instituto de Ensino Superior

LEPETE - Laboratório de Ensino e Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação

MEC - Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRP - Programa Residência Pedagógica

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	14
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E ORGANIZAÇÃO.....	14
1.2 O SUBPROJETO PEDAGOGIA ENS.....	19
1.3 SABERES E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: O TORNAR-SE PROFESSOR NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	26
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	29
3 PERCURSO DE FORMAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	35
3.1 CONSTRUINDO A EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA A PARTIR DA IMERSÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	35
3.2 ESCOLA CAMPO: EXERCITANDO A DOCÊNCIA.....	39
3.3 EXPERIMENTAÇÃO NA DOCÊNCIA: EXPLORANDO NOVAS ABORDAGENS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	42
3.4 APRENDIZAGEM PARA ALÉM DA SALA DE AULA.....	48
3.5 OS IMPACTOS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	54

INTRODUÇÃO

A formação docente é um processo complexo e dinâmico que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também a experiência prática no ambiente escolar. Neste contexto, o Programa Residência Pedagógica (PRP) surge como uma iniciativa relevante, proporcionando aos licenciandos a oportunidade de imersão prolongada nas escolas da educação básica, onde podem vivenciar a prática pedagógica de forma integrada com a teoria.

No contexto do PRP, que propõe a integração entre teoria e prática na formação de futuros (as) professores (as), surge a necessidade de compreender como essa experiência contribuiu para a construção da minha formação e identidade docente, enquanto acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

A construção da identidade docente começa bem antes de pisarmos em uma sala de aula. É um processo que se inicia na escola de formação, onde os (as) futuros professores (as) são confrontados (as) com teorias e práticas que desafiam suas visões de mundo e os instigam a pensar criticamente. É também no calor das discussões acadêmicas e nas trocas com colegas e mentores que começam a se desenhar os primeiros traços dessa identidade.

A relevância deste estudo reside em compreender a contribuição do PRP para a minha formação e identidade docente, destacando os impactos e benefícios do PRP na minha formação, relatando minha vivência durante o PRP. O contato com a futura realidade profissional proporcionou uma oportunidade ímpar de crescimento pessoal e profissional, permitindo-me adquirir conhecimentos, maturidade e desenvolver habilidades essenciais para o exercício da docência.

Assim, justifico esta pesquisa por sua relevância acadêmica e social, onde PRP realiza a aproximação do licenciando com o ambiente escolar, propiciando o aprimoramento dos métodos didáticos e a acumulação de experiências relevantes para o exercício da prática profissional docente, visando também aprimorar minha formação como pedagogo na prática empírica em sala de aula, com a intenção de promover o ensino crítico e humano.

Este estudo tem com objetivo geral compreender de que maneira o PRP contribuiu para a minha formação e identidade docente. Para essa pesquisa, estabeleci três objetivos específicos que guiaram minha jornada, o primeiro é:

entender os aspectos conceituais e procedimentais da formação inicial de professores no contexto do PRP. Minha intenção foi desvendar como esses elementos teóricos e práticos se entrelaçaram para o desenvolvimento do meu professorar.

Em segundo lugar, descrever as experiências que vivi como residente durante o PRP. Nesse ponto, dei ênfase à imersão na realidade escolar e à integração entre teoria e prática, elementos essenciais na construção da identidade docente. Capturei a riqueza dessas vivências e descrevi como elas contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional como professor em formação continuada.

E por fim, analisar os impactos da imersão prolongada na prática em sala de aula proporcionada pelo PRP no desenvolvimento da minha formação docente. Esse objetivo visou averiguar como essa experiência prática e intensa influenciou nas minhas aprendizagens e perspectivas como educador.

A metodologia adotada foi estruturada a partir da pesquisa qualitativa por meio das narrativas pedagógicas. Essa abordagem é adequada para este trabalho, pois explora minhas narrativas sobre a vivência e a experiência no PRP durante o período de dezembro de 2022 até julho de 2023, bem como meu percurso e desenvolvimento de formação e identidade docente no curso de licenciatura em Pedagogia.

Para alcançar esses objetivos, a partir da narrativa autobiográfica, utilizei a observação participante e o caderno de campo. Para fundamentar a minha pesquisa, dialoguei com teóricos como Bondiá (2002), Cainelli (2008), Cunha (1997), Lima et al (2015), Lüdke (1986), Josso (2004), Minayo (1994), Nóvoa (2009), Saviani (2011), Pimenta e Lima (2012) e Tardiff (2009).

Segundo Lima et al. (2015), “O modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular”. Essa escolha me permitiu aprofundar a compreensão sobre o tema, utilizando uma vasta gama de fontes e perspectivas para enriquecer minha análise.

Para a coleta de dados empíricos, baseei-me nas minhas experiências como residente participante em uma escola de tempo e ensino integral localizada na zona oeste de Manaus. A escola em questão está situada em um bairro urbano da cidade, atendendo alunos residentes tanto da própria localidade quanto das áreas adjacentes. Além disso, a instituição conta com alguns estudantes estrangeiros, principalmente provenientes da Venezuela.

Durante esse período, acompanhei duas turmas do 4º ano (A e B) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Essa vivência me permitiu explorar e desenvolver

minha formação e identidade docente, aproveitando as oportunidades formativas proporcionadas pelo PRP.

A estrutura dos capítulos da minha pesquisa se organiza da seguinte maneira: inicialmente, abordo a formação de professores no âmbito do PRP. Início com uma contextualização do programa na formação inicial de professores, discutindo suas concepções e organização. Em seguida, apresento o subprojeto Pedagogia ENS, detalhando seus objetivos e metodologias. Depois, exploro os saberes e experiências formativas que contribuem para o processo de se tornar professor.

No segundo capítulo, descrevo o percurso metodológico adotado na pesquisa. Na sequência, no terceiro capítulo, trago minhas narrativas do percurso de formação no PRP, onde apresento como a experiência de imersão no PRP contribuiu para a construção da minha prática docente. A seguir, descrevo a vivência na escola campo, onde exercitei a docência e a experimentação de novas abordagens e práticas pedagógicas. Também discuto a aprendizagem que transcende a sala de aula, mostrando como essas experiências impactaram minha formação e identidade docente. Finalmente, analiso os impactos gerais da Residência Pedagógica na minha trajetória de formação e construção da identidade docente.

1. CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

1.1 Contextualização do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores: concepções e organização

A sociedade contemporânea exige uma educação profundamente comprometida com mudanças e reformas sociais. Nesse sentido, é crucial que exista uma política educacional de formação de professores capaz de integrar à diversidade e compreender os desafios específicos da formação docente no Brasil. Medeiros (2010) argumenta que é necessário refletir de maneira substancial sobre a formação profissional dos professores, considerando a natureza, os objetivos e as lógicas que definem o educador não apenas como um agente de transformação, mas também como alguém que é transformado pelas dinâmicas do ambiente educacional.

Pesquisas de Ambrosetti (2018) destacam a escola como um espaço essencial para a formação docente, enfatizando a importância da conexão entre conhecimento prático e acadêmico como um processo contínuo de aprendizagem, atitudes, valores e experiências cruciais para o desenvolvimento da prática docente.

Nas últimas décadas, as políticas de formação de professores tiveram mudanças significativas, ora com avanços ou retrocessos. No entanto, é imperativo estabelecer uma base sólida para preparar adequadamente os profissionais da educação, visando superar os desafios enfrentados no sistema escolar, especialmente em relação à qualidade do ensino. Além disso, percebe-se que a melhoria da educação básica exige não apenas uma formação de qualidade, mas igualmente melhores condições de trabalho e valorização da profissão.

Um dos desafios mais complexos da formação docente é proporcionar aos estudantes de licenciatura experiências que permitam integrar teoria e prática de maneira eficaz. Darling-Hammond (2006, apud Panutti, 2015) sugere que programas de formação devem considerar alguns aspectos fundamentais para alcançar esse objetivo, como: uma educação de qualidade com uma visão clara do que essa qualidade significa; um currículo sólido que prepare adequadamente os professores; proporcionar uma ampla experiência de campo, através de estágios, que permita aos professores em formação aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos.

Nesse contexto, surge uma problemática relacionada às práticas pedagógicas oferecidas nos cursos de formação de professores, especialmente no que se refere à

dicotomia entre teoria e prática. É essencial que haja uma articulação entre os cursos de formação e os sistemas e escolas de educação básica, para proporcionar a prática e a experiência com a vida escolar (Aquino et al., 2010, p.107).

Nóvoa (2008) destaca cinco perspectivas que podem facilitar a criação de espaços para discussão, trocas e, principalmente, reflexão sobre a prática pedagógica.

1. A formação de professores deve assumir um forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
2. A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
3. A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
4. A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola;
5. A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (Nóvoa 2008, p 28).

A partir dessa perspectiva, é imprescindível uma análise constante do trabalho docente, pois é através da reflexão que se encontram respostas para as problemáticas intrínsecas à prática pedagógica. Portanto, é fundamental desenvolver uma proposta de formação inicial que atenda a essas exigências e promova o pensamento reflexivo esperado de todo professor ao enfrentar circunstâncias conflitantes e incertas.

Nesse cenário, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa de Residência Pedagógica (PRP) por meio do edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este programa é uma iniciativa inserida na Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. O edital selecionou Instituições de Ensino Superior (IES) com a implementação de projetos inovadores que promovam a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, em colaboração com as redes públicas de educação básica" (Brasil, 2018, p 1).

O PRP visa:

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

tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p 3).

O PRP, conforme o Edital N° 116/2022-GR/UEA, tem como objetivos fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de licenciatura, contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos, estabelecer corresponsabilidade entre Instituições de Ensino Superior (IES), redes de ensino e escolas na formação inicial de professores, valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para sua futura atuação profissional, e induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. (Brasil, 2022).

Este programa, promovido pela CAPES, visa fomentar projetos institucionais implementados por IES, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. De acordo com as orientações da Capes, os projetos institucionais terão duração de 18 meses, totalizando uma carga horária de 414h, distribuídas em três módulos de seis meses com carga horária de 138h, para cada módulo.

A carga horária total do projeto deve ser distribuída ao longo dos meses de vigência, exigindo uma dedicação mínima mensal de 25 horas dos participantes para melhor aproveitamento das atividades. Os residentes devem desenvolver a residência preferencialmente em uma única escola-campo, com a possibilidade de mudança de escola apenas no final de cada módulo, em casos específicos como desistência do preceptor ou residentes habilitados para docência em diferentes etapas. (Programa RP/UEA/2022. Edital N° 61/2022).

Sobre o programa, destacamos que a orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado Docente Orientador, com a colaboração de um Professor Preceptor da escola. A coordenação do Projeto Institucional ficará a cargo de um Coordenador Institucional, também docente da IES. (Programa RP/UEA/2022. Edital N° 61/2022).

Tal política de formação inicial de professores é voltada para estudantes das licenciaturas que estejam cursando no mínimo 50% do curso. Estes devem assumir compromisso de participação desenvolvendo uma carga horária mensal de 25h nas

escolas-campo. Mediante a estrutura do programa acima apresentada, considera-se que tal política corrobora para fortalecer ações de formação inicial de professores possibilitando um aprofundamento da iniciação à docência.

Mediante a isso, é imprescindível considerar os processos educativos como atividades sociais mediadoras que aprimoram a prática docente como alicerce basilar da formação inicial docente, permitindo que os licenciandos imersivos no cotidiano da comunidade escolar se integrem e convivam com os agentes educativos, construindo bases essenciais, ainda que iniciais, para sua formação e futura atuação.

Acredito que a formação intelectual é um elemento crucial da docência, que ocorre nesta interação entre prática e teoria, presente nos diferentes ambientes educacionais, seja na universidade, na escola, e/ou outros espaços onde o fazer docente se transforma, se desconstrói, se enfraquece, se fortalece, se localiza no mundo.

É fundamental reconhecer que o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes envolve uma dimensão prática, que contrasta com a visão de docência apenas como um conjunto de técnicas (Nóvoa, 1991). A formação não deve se limitar a conceder uma habilitação para o exercício da profissão docente; espera-se que ela contribua para a prática docente, pois esta não se resume a uma atividade burocrática que demande apenas habilidades tecnicistas (Pimenta, 1997).

Observa-se que o PRP incorpora um forte componente prático, focando-se na aprendizagem profissional a partir do chão da escola, dos casos concretos, tomando como referência o trabalho escolar. Dessa forma, a formação é inserida dentro da própria profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e atribuindo aos professores mais experientes um papel central na formação dos residentes.

É essencial que a formação dos docentes dedique atenção especial às dimensões pessoais da profissão, desenvolvendo a capacidade de relação e comunicação que caracteriza o fazer pedagógico. Também deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, destacando a importância dos projetos educativos das escolas. Enfim, a formação de professores deve ser orientada por um princípio de responsabilidade social, promovendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Em uma conversa com Martins Filho e Martins Filho (2012), compreendo que a escola é um espaço onde uma profusão de sujeitos podem manifestar suas opiniões, ou seja, podendo falar, ouvir, ver, sentir, ensinar, aprender, pensar, resistir, concordar,

discordar, escrever e ler. Melhor dizendo, é um lugar onde é possibilitado construir as próprias histórias, percebendo-se como produtor de cultura e transformador da sociedade.

Sob a ótica de autores como Vygotsky (1982), que em suas análises sobre a natureza do trabalho educacional, enfatiza-se que é pela apropriação da experiência humana que as pessoas se constituem como seres humanos. Mediante a isso, posso afirmar que a escola desempenha um papel imprescindível na formação da identidade e na construção de conhecimentos, permitindo que os sujeitos se reconheçam como agentes ativos na sociedade.

Pimenta e Lima (2006) argumentam que a identidade do professor é delineada ao longo de sua trajetória, mas é durante o período de formação que as escolhas e intenções da profissã, que o curso de formação se propõe a legitimar, são consolidadas. A identidade, além de não ser estática, tampouco é adquirida de maneira externa (Pimenta, 1997). O fortalecimento da convicção profissional está diretamente ligado às condições de trabalho, ao reconhecimento e à valorização na sociedade. Assim, a desvalorização financeira e o baixo reconhecimento social, têm contribuído para o desinteresse dos graduados em seguir a carreira docente (Rocha, 2013). No entanto, é possível fortalecer a identidade profissional, o que permite uma análise crítica e reflexiva das diversas representações construídas sobre a profissão (Guimarães, 2004).

A construção da identidade docente é um processo influenciado por diversos fatores, incluindo a significação social da profissão, suas tradições e suas contradições (Iza et al., 2014). No que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente, as experiências mais eficazes são aquelas que se baseiam na realidade escolar e nas atividades cotidianas dos professores, em contraposição às abordagens tradicionais de formação nas quais teoria e prática são tratadas separadamente (Pimenta; Lima, 2006).

A relação entre teoria e prática na formação de professores é frequentemente tratada de forma separada, conforme apontam Pimenta e Lima (2006). Essa separação pode resultar em uma formação acadêmica desarticulada, onde a teoria é vista como algo distante e desvinculado da prática cotidiana do ensino. No entanto, para uma formação de professores efetiva, é crucial que teoria e prática estejam integradas de maneira harmoniosa. A teoria deve servir como um guia e um recurso para a prática, oferecendo fundamentos e explicações que informem as decisões

pedagógicas. Ao mesmo tempo, a prática deve fornecer um contexto real no qual as teorias possam ser aplicadas, testadas e, se necessário, ajustadas. Somente através dessa integração é possível preparar professores que estejam verdadeiramente equipados para enfrentar os desafios da sala de aula e melhorar a aprendizagem dos alunos.

Vejo que a integração entre teoria e prática promove uma reflexão crítica constante entre os professores, permitindo-lhes avaliar e ajustar suas abordagens pedagógicas com base nas experiências diárias. Essa prática reflexiva é essencial para o desenvolvimento contínuo e dinâmico da identidade profissional dos docentes. Os professores que conseguem articular teoria e prática de maneira coerente tendem a ser mais eficazes em sua atuação, uma vez que suas estratégias de ensino são informadas tanto pelo conhecimento acadêmico quanto pelas realidades concretas da sala de aula.

Segundo Tanuri et al. (2003), a formação de um professor é um percurso que se desenrola ao longo de toda a vida, tanto antes quanto depois da obtenção da licenciatura. Tardif (2014) alerta que o saber docente forma-se no contexto do trabalho do professor, a partir de uma rede de elementos, a citar: identidade, história de vida, experiências pessoais ou profissionais e relacionamento entre pares. Nesse sentido, torna-se crucial que os cursos de formação de professores proporcionem experiências integradoras, estabelecendo conexões entre conhecimentos específicos e as exigências e desafios presentes no contexto escolar e educacional (Tanuri et al., 2003).

Em meio a essas questões, acredito que o PRP vivenciado na Escola Normal Superior, Escola Campo, por meio do Subprojeto Pedagogia ENS, trouxe novas perspectivas para a constituição da minha identidade como professor em formação continuada, pois permitiu-me conhecer melhor o trabalho pedagógico nas instituições de educação básica. Nessa direção, o tópico a seguir busca apresentar os objetivos, as propostas e a organização do Subprojeto Pedagogia ENS.

1.2 O Subprojeto Pedagogia ENS

O Subprojeto Pedagogia ENS, foi aprovado pelo EDITAL 2022 – UEA, por meio da chamada interna para seleção de subprojetos a ser submetido ao Programa de Residência Pedagógica - RP/UEA – 2022. No documento apresenta-se como objetivo geral: permitir que os acadêmicos do curso de Pedagogia construam sua

identidade docente por meio de experiências teóricas e práticas desenvolvidas nas escolas-campo.

Os objetivos específicos incluem incentivar a reflexão crítica através da pesquisa e da análise da realidade escolar, aumentar a integração entre a universidade e as instituições de Educação Básica e contribuir para a formação dos acadêmicos do curso de Pedagogia entrelaçado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além de buscar colaborar com estudos sobre inclusão e respeito à diversidade, desenvolver práticas pedagógicas humanizadoras, criar e implementar planos e projetos pedagógicos interdisciplinares e incentivar a produção de relatórios e artigos científicos.

O subprojeto Pedagogia ENS apoiou-se na concepção de educação como uma prática social que deve ser analisada em seus contextos históricos, socioeconômicos e socioculturais. Com essa perspectiva, o projeto fundamenta-se em uma pedagogia crítica, progressista, humanizadora e orientada para os processos emancipatórios. Nessa direção, a educação adquire significado ao promover a humanização dos indivíduos e sua libertação (Freire, 1994), combatendo discriminação e preconceito para assegurar práticas educacionais inclusivas que respeitem a diversidade (UEA, 2022, p. 4).

O subprojeto buscou fortalecer a formação inicial dos estudantes de Pedagogia em articulação com os sistemas públicos de ensino e a universidade, proporcionando sua inserção no campo profissional e ampliando sua vivência teórica e prática com base nos referenciais teóricos trabalhados na academia.

A equipe foi formada por uma professora do curso de pedagogia, docente orientadora, três professores das escolas-campo, professores preceptores, e dezoito residentes, acadêmicos do curso de pedagogia. As atividades do subprojeto estruturaram-se por módulos, que incluíam 86 horas de preparação da equipe, com estudos sobre conteúdos da área e metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e observação participante em sala de aula, elaboração de relatórios, avaliação da experiência, entre outras. Para a elaboração dos planos de aula foram destinadas 12 horas e 40 horas para regência, desenvolvimento dos planos ou projetos, com acompanhamento do preceptor.

Durante o período de vivência nas escolas campo, os residentes identificavam problemáticas do cotidiano escolar para elaborarem planos de aula e projetos de intervenção, com o acompanhamento dos preceptores e da docente orientadora. A

atuação pedagógica dos residentes consistia no desenvolvimento de regências articuladas aos planos/projetos de intervenção, criando materiais didáticos inovadores. Sobre a elaboração de planos, mensalmente nós residentes, em duplas, desenvolvíamos nossos planos de aula a partir das problemáticas identificadas, com as orientações dos preceptores.

Durante minha imersão no PRP, consegui observar diversos aspectos fundamentais para a prática docente e o desenvolvimento educacional dos estudantes. Ao longo desse período, o aprendizado de conhecimentos, conteúdos e informações se tornou uma prioridade a minha prática docente. Através de estratégias pedagógicas adequadas, consegui assegurar que os estudantes realizassem as atividades propostas sem maiores dificuldades, demonstrando a aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

A prática educativa que desempenhei sempre foi pautada pela ética e responsabilidade, pois acredito que esses princípios sejam essenciais para possibilitar uma educação pública de qualidade. Como pedagogo em formação meu objetivo foi promover um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor, que respeite e valorize a diversidade dos estudantes. Apesar de quaisquer adversidades que surgiram, com o apoio do preceptor de sala de aula, consegui lidar com as responsabilidades inerentes ao fazer docente, mantendo um compromisso constante com a melhoria contínua do processo educacional.

A análise contínua do desenvolvimento de cada estudante foi uma prática constante. Acompanhei de perto aqueles que ainda apresentavam dificuldades com a leitura, proporcionando intervenções pedagógicas para atender suas necessidades específicas. Esse acompanhamento permitiu identificar as áreas que necessitavam de maior atenção e desenvolver planos de ação para superá-las.

Através de meus registros, consegui levar para as aulas projetos elaborados a partir dos interesses e/ou necessidades dos estudantes. Os projetos de intervenção pedagógica, onde foram utilizadas sequências didáticas, não apenas contribuíram para a aquisição de conhecimentos, mas também foram trabalhados baseados nas dificuldades identificadas, como escrita, interpretação de texto e concentração dos alunos, oferecendo uma abordagem mais significativa e engajadora para o aprendizado. Esse processo colaborativo reforçou a importância de um currículo flexível e adaptável às necessidades individuais.

Compreender a dificuldade de cada estudante foi um aspecto central da minha

prática pedagógica. Ao identificar essas dificuldades, por exemplo: dificuldade em reconhecer e formar sílabas, problemas para associar sons às letras (consciência fonêmica), lentidão na leitura e compreensão de textos, dificuldade em entender conceitos básicos de números e operações, problemas com a memorização de tabuada, dificuldade em resolver problemas matemáticos, incapacidade de manter a atenção durante as atividades, dificuldade em seguir instruções e completar tarefas. Mediante a essas dificuldades, elaborei meus planos de aula para garantir a inclusão de todos. Esse esforço contínuo pela inclusão demonstrou meu compromisso com uma educação equitativa, onde cada estudante tem a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Minha experiência em na sala de aula foi enriquecedora, pois proporcionou uma compreensão mais profunda das práticas educativas e suas implicações. Através do trabalho colaborativo, da reflexão constante e adaptação das estratégias pedagógicas, consegui criar um ambiente de aprendizado que valorizasse a individualidade e promovesse o desenvolvimento integral dos estudantes.

Sobre a proposta do Subprojeto, também é importante destacar que esta indicava o estímulo à pesquisa e a produção acadêmico científica, como consta no documento:

Ao incentivar as pesquisas decorrentes da problematização e intervenção no contexto escolar, especialmente das práticas desenvolvidas em sala de aula, os residentes produzirão seus relatos de experiência com o propósito de incentivar a prática da pesquisa e da escrita aos futuros profissionais. Estes trabalhos poderão ser apresentados em eventos científicos e submetidos à publicação (UEA, 2024, p. 08).

Enquanto estive no projeto essas ações se concretizaram em atividades como: socialização das práticas com exposição de banner digitais e participação na Semana de Pedagogia com apresentação de resumo expandido.

Durante o programa foram realizadas encontros formativos para socializar as práticas e compartilhar as narrativas individuais e coletivas das ações implementadas nas escolas. Os encontros formativos promovidos pelo subprojeto, com palestras ministradas por professoras na Escola Normal Superior-ENS, foram fundamentais para minha preparação para o exercício da docência, permitindo a expansão do meu conhecimento sobre suas vivências no campo prático da educação. A troca de experiências foi fundamental para o enriquecimento de nossas práticas pedagógicas e para a consolidação de um aprendizado colaborativo.

Outra prática que contribuiu significativamente para o aprimoramento da minha

formação e dos demais residentes, além fortalecer a articulação entre o conhecimento adquirido na Universidade e a experiência prática na residência, foi a exposição e socialização dos trabalhos em eventos tanto na Universidade quanto nas escolas. Trabalhos construídos a partir de sequências didáticas desenvolvidas com os estudantes da Educação Básica.

Com base nessas atividades, ou seja, no tema trabalhado, explorei de forma interdisciplinar as áreas geografia, história e ciências. No estudo geográfico, os alunos foram incentivados a observar e analisar as paisagens urbanas e rurais, identificando as diversas formas de habitação presentes em cada contexto, no contexto histórico, os alunos exploraram a evolução dos tipos de moradia ao longo do tempo, desde as habitações indígenas e coloniais até os modernos apartamentos e condomínios, no ensino de ciências, a abordagem foi mais voltada para os materiais de construção e a sustentabilidade das habitações. Os alunos investigaram como diferentes materiais, como madeira, tijolo, concreto e materiais recicláveis, são utilizados na construção das casas. Essa iniciativa incentivou uma análise crítica das metodologias utilizadas e seus impactos no aprendizado dos alunos, resultando ainda em produção de resumo para a Semana de Pedagogia.

Durante o desenvolvimento do subprojeto, as avaliações foram realizadas de forma coletiva, individual e autoavaliativa, consideram vários aspectos, como o envolvimento com as crianças e o preceptor, participação em atividades e reuniões escolares, organização, ética, assiduidade, preparação de propostas e planos de aula, bem como o desempenho na prática docente e na elaboração de materiais. Os preceptores e professores orientadores acompanham as avaliações para oferecer orientação e ajustes contínuos.

Os encontros de avaliação das atividades do subprojeto ocorriam ao final de cada módulo, promovendo uma reflexão coletiva sobre as práticas e experiências vivenciadas ao longo do período. Essa dinâmica de avaliação foi essencial para identificar os pontos fortes e as áreas que necessitavam de melhorias, assegurando uma formação contínua e de qualidade.

A avaliação do 1º Módulo aconteceu pelo Google Meet e o 2º encontro foi presencial. Durante esses encontros, todos os residentes tiveram a oportunidade de compartilhar suas percepções e feedbacks sobre as atividades desenvolvidas, permitindo uma troca de ideias e experiências de maneira democrática e inclusiva. Isso proporcionou uma visão abrangente das práticas pedagógicas adotadas.

Os residentes eram incentivados a refletir sobre suas próprias práticas, identificando as estratégias que foram mais eficazes e aquelas que poderiam ser aprimoradas. Esse exercício de autoavaliação, combinado com a análise coletiva, fortaleceu meu senso de responsabilidade e compromisso com minha formação profissional. Os encontros de avaliação também funcionaram como um espaço de apoio mútuo, onde nós, residentes, expressamos nossas dificuldades e desafios enfrentados durante o módulo. A troca de experiências entre mim, meus colegas residentes, a professora coordenadora e os professores preceptores criou um ambiente de solidariedade e colaboração, essencial para o desenvolvimento de soluções criativas para enfrentamento dos problemas encontrados.

O acompanhamento dos residentes foi realizado pelos professores da escola campo, denominados preceptores. O exercício da observação, o planejamento e a execução da docência sob a orientação dos docentes da Instituição de Ensino Superior (IES) foram componentes fundamentais da minha formação.

Os professores preceptores, são educadores efetivos da rede municipal de ensino e com significativa experiência em docência, participaram ativamente do programa em todas as etapas. Na escola campo, eles nos acompanharam, direcionaram atividades, ofereceram orientações e realizaram avaliações contínuas. Na Universidade, estiveram presentes em reuniões de avaliação, participações em eventos, formações e orientações coletivas. Dessa forma, foi possível realizar, de forma dialogada e compartilhada, o que Nóvoa (2019, p. 17) preconiza quanto à permeabilidade e imbricação entre a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores”.

As atividades dos residentes na escola-campo seguiam etapas planejadas, envolvendo uma introdução gradual, imersão e autonomia. Estas etapas incluem: familiarização com o ambiente escolar; participação em diversas atividades na escola-campo; observação e interação; compreensão dos processos pedagógicos e de gestão, incluindo a análise de documentos como o Projeto Político-Pedagógico; familiarização com a estrutura e conteúdo curricular dos Anos Iniciais, planos e métodos de ensino; e, por fim, a prática docente (regência). Os registros em caderno de campo, fotografias e materiais produzidos foram utilizados como referências importantes para avaliações e relatórios.

A escola-campo em que fui participante ativo, oferece ensino em tempo e educação integral, com capacidade para atender aproximadamente 380 estudantes

matriculados. Localizada em um bairro na região oeste de Manaus, a instituição acolhe crianças de diversas idades e origens socioeconômicas. São estudantes de diferentes camadas sociais que residem nas comunidades do entorno da escola e alguns que se deslocam de bairros mais distantes.

É importante ressaltar que havia estudantes com deficiência, incluindo aqueles com nível moderado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e alunos com Altas Habilidades/Superdotação, bem como com atraso intelectual e cognitivo.

A diversidade presente na escola é uma de suas características marcantes. Essa diversidade de origem, sociocultural, econômica e geográfica dos alunos, enriquece o ambiente educacional influenciando diretamente no modo como cada estudante se apropria dos conceitos apresentados. A aprendizagem é construída pelas vivências culturais, estruturais e pelas oportunidades únicas que cada aluno traz consigo.

Este ambiente heterogêneo proporciona uma experiência educacional única, onde a troca de experiências entre os alunos não apenas enriquece o aprendizado, mas também prepara os estudantes para compreenderem melhor a diversidade do mundo ao seu redor.

Durante minhas primeiras visitas à escola, tive a chance de explorar a estrutura física e a ampla infraestrutura disponível para os alunos. A escola oferece diversas instalações, como salas de aula, biblioteca, quadra poliesportiva, refeitório e um espaço de convivência. Entre os elementos essenciais, destacam-se a água filtrada, a merenda oferecida no recreio e as atividades de lazer interativas durante o intervalo.

O uso de uniforme na escola é opcional, permitindo que os alunos escolham livremente suas vestimentas conforme suas preferências. Embora alguns estudantes optem por usar o uniforme escolar, isso não é uma exigência. A segurança da instituição é garantida por um funcionário terceirizado que controla o fluxo de entrada e saída na portaria. Além disso, a escola conta com uma equipe dedicada aos serviços de alimentação, limpeza e manutenção das instalações.

Observei atentamente a rotina da escola-campo, desde a chegada dos alunos até a saída, buscando compreender a dinâmica da instituição, influenciada pela comunidade local, contexto histórico e políticas educacionais. Acredito que essa abordagem sensível, permite uma conexão mais profunda com as turmas visando desenvolver projetos significativos tanto para o processo de formação de professores quanto para os alunos.

Ao final da participação no programa, a CAPES solicitou dos residentes a elaboração de um relato de experiência refletindo sobre o conhecimento adquirido e as habilidades desenvolvidas no percurso do programa e suas contribuições para a formação e construção da identidade docente.

1.3 Saberes e experiências formativas: o tornar-se professor no PRP

A prática pedagógica é destacada por seu potencial em construir saberes docentes, conforme Tardiff (2002, p. 39), os saberes docentes são saberes que se constroem na prática, mas que também são saberes da prática, enquanto a experiência é valorizada por permitir a exploração de questões essenciais nesse processo. Sabe-se que a prática docente é permeada por constantes inquietações que se manifestam por meio de um contínuo processo de tomada de decisões, enfrentamento de conflitos e diálogos. No entanto, essas experiências são fundamentais para a evolução profissional e para o aprimoramento da docência, especialmente nos Anos Iniciais. A prática é essencial para construir uma base sólida de conhecimento e habilidades, movimento que capacita o professor a enfrentar os desafios e a tomar decisões embasadas e reflexivas em seu ambiente de trabalho.

Destaco que, mesmo já tendo uma formação em História, senti a necessidade de valorizar e ampliar as oportunidades de experimentar o fazer pedagógico com as crianças do ensino fundamental I e II. Conforme Pimenta e Lima (2004), ter experiências de campo na formação inicial proporciona subsídios importantes que auxiliam na construção da identidade docente, a qual se desenvolve de forma contínua ao longo dos anos e através das experiências vivenciadas.

No PRP, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar experiências que normalmente só encontrariam após a conclusão do curso de licenciatura. Essa imersão é mais profunda do que a proporcionada pelo estágio tradicional. Os momentos de planejamento e elaboração de planos de aula foram fundamentais no processo de formação inicial dos estudantes de licenciatura. Conforme Martins (2015), os momentos e espaços dedicados a experiências concretas no futuro campo de trabalho constroem os saberes e conhecimentos essenciais para a profissão docente.

Nesse processo de construção de saberes, a articulação escola e universidade foi crucial, pois permitiu que os licenciandos aprendessem em um ambiente real de sala de aula, algo que vai além do aprendizado oferecido apenas pela universidade. Acredito que esse ambiente é insubstituível para o aprendizado da docência,

proporcionando experiências práticas e contextuais essenciais para a formação de professores.

Complementando essa visão, Tardif (2002) afirma que os saberes docentes, constituídos pelos saberes profissionais, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais, são essenciais para a prática profissional de um professor. Os saberes profissionais são adquiridos durante a formação; os pedagógicos referem-se às metodologias de ensino e atividades escolares; os disciplinares são conhecimentos científicos produzidos pela academia; os curriculares estruturam o currículo escolar; e os experienciais são validados pela prática individual ou coletiva.

Esse processo dinâmico reflete a natureza complexa e contextual do ensino, onde a teoria e a prática se entrelaçam constantemente. De acordo com Tardif (2002, p. 259) os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão.

A reflexão crítica na formação docente é imprescindível, a prática reflexiva é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores. Na prática docente entendo que os professores devem engajar-se em uma análise contínua de suas práticas pedagógicas, questionando e avaliando suas ações e decisões no contexto escolar. Esse processo reflexivo permite que os professores desenvolvam uma compreensão mais profunda de suas práticas e promovam inovações pedagógicas que atendam às necessidades de seus alunos. Pimenta afirma que (1997, p.12), produzir a vida do professor implica em valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas.

Concomitantemente, existe uma dimensão estética e emocional à formação docente. A educação não é apenas um processo técnico, mas também uma experiência estética que envolve sentimentos, emoções e subjetividades. Mediante a isso, a importância de valorizar a dimensão humana do ensino, onde a relação entre professor e aluno é central.

Tornar-se professor implica reconhecer e cultivar a sensibilidade, a empatia e a paixão pelo ensino, aspectos que muitas vezes são negligenciados em programas de formação mais tecnicistas. Segundo Pimenta (2009), "[...] uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da constante revisão dos significados sociais atribuídos à profissão e da reflexão sobre a prática

profissional". Alinhado a isso, surge a ideia de que a experiência estética é uma necessidade fundamental do ser humano. Ela é caracterizada pela capacidade de sensibilizar e mobilizar nossos sentidos e emoções, indo além da arte tradicionalmente reconhecida.

De acordo com Bondía (2002), experiência é definida como algo que nos atravessa e nos transforma, uma vivência que deixa marcas em nossa percepção e consciência. Assim, a estética está presente em diversas formas de interação com o mundo que provocam uma resposta emocional e sensorial significativa. Não se trata apenas de uma apreciação intelectual da arte, mas de uma vivência integral e visceral que contribui para o processo de humanização.

Outro ponto de suma importância é a integração dos saberes e práticas formativas, movimento que se constitui em uma das etapas essenciais para a construção de uma identidade docente sólida. Nesse sentido, entendo que o professor deve ser capaz de articular os conhecimentos teóricos com as experiências práticas de forma crítica e reflexiva, ou seja, para promover a integração dos saberes e práticas, é necessário adotar estratégias pedagógicas que incentivem a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento. Algumas das estratégias mais eficazes incluem; projetos interdisciplinares, atividades lúdicas e experienciais, parcerias com a comunidade e o uso de tecnologias educacionais.

Para promover a integração dos saberes é crucial que o conhecimento teórico seja contextualizado nas práticas cotidianas da sala de aula e nas experiências vividas pelos professores. Isso implica uma formação que considere as realidades específicas das escolas e das comunidades onde os professores atuam.

2. CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem qualitativa na pesquisa é como uma jornada pessoal para o pesquisador, permitindo um mergulho profundo e prolongado no ambiente e nas interações que são o cerne do estudo. Para mim, essa escolha metodológica não é apenas um método, mas a oportunidade de compreender verdadeiramente as complexidades e nuances de um problema. Inspirado por Lüdke (1986) e Minayo (1994), vejo o processo de pesquisa qualitativa como uma maneira de capturar não apenas resultados, mas também os processos e dinâmicas que moldam o fenômeno estudado.

A pesquisa qualitativa por meio das narrativas pedagógicas, por sua vez, é como um mapa que guiou minhas reflexões teóricas, ampliando meu entendimento através das contribuições científicas disponíveis sobre o tema. Assim como Cunha (1997, p.185) aponta, essa abordagem trata-se de uma reflexão sobre as narrativas como instrumental educativo, tanto na pesquisa como no ensino recupera-se o sentido das narrativas e parte-se do pressuposto de que, trabalhar com elas na pesquisa e/ou no ensino é partir para construção/desconstrução das experiências do professor, exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós.

Desta forma, esse caminho me permitiu explorar uma gama mais ampla de fenômenos do que eu poderia investigar diretamente, enriquecendo a fundamentação teórica que sustenta meu trabalho. Com base nos ensinamentos dos autores citados, e em autores como, Cainelli e Schmidt (2009), Lima et al (2015), Lüdke (1986), Saviani (2011), Pimenta e Lima (2012), Bondía (2002), Josso (2004), Nóvoa (2009), Tardiff (2009), minha pesquisa se fundamenta nas ideias e reflexões que eles compartilham, reconhecendo que essa base teórica é essencial para qualquer tipo de pesquisa, por esta razão serviu para aprimorar a fundamentação teórica.

As minhas narrativas pedagógicas, construídas a partir das experiências vividas no contexto do PRP, é um reflexo da trajetória percorrida, em que cada momento foi ressignificado à medida que se desenrolava. Inspirada pelas palavras de Cunha (1997), percebo que o relato dos fatos não é uma reprodução literal da realidade, mas sim uma interpretação pessoal que carrega em si a potencialidade de transformar essa mesma realidade.

Durante essa caminhada, cada desafio, conquista e reflexão foi reconstruído através das lentes das minhas percepções e sentimentos. Ao revisitar esses momentos, não apenas os relatos, mas também suas análises e reinterpretações, conferiu-me novos significados. Essa abordagem me permitiu ver o impacto dessas experiências em minha formação como educador e compreender o poder transformador que reside em narrar a própria experiência.

Esse processo de rememoração e ressignificação não acontece de maneira isolada. Ele se dá em um contexto dialógico, onde as interpretações e análises do próprio pesquisador se entrelaçam com as vivências relatadas, formando uma teia de significados que vai além do que é meramente descrito. É nesse diálogo entre o vivido e o interpretado que a realidade pode ser transformada, tanto para quem narra quanto para quem analisa e escuta.

A minha vivência na Residência Pedagógica não se resume a uma simples sequência de eventos, mas a um processo contínuo de construção de significados. Cada experiência vivida, quando narrada, ganha uma nova dimensão oferecendo-me a oportunidade de enxergar o meu percurso de uma forma renovada.

A profissão docente tem passado por profundas transformações nos últimos anos, moldando-se às novas exigências e expectativas da sociedade. Tornar-se professor é mais do que uma escolha de carreira, é uma jornada intensa e pessoal que envolve a construção de conhecimento, o desenvolvimento de uma ética sólida e o comprometimento com a pesquisa.

A decisão de iniciar minha segunda licenciatura em Pedagogia foi motivada por experiências pessoais e profissionais significativas, especialmente pela vivência com meu filho, que é autista. Ao longo dos anos, testemunhei em primeira mão os desafios e as oportunidades únicas que surgem ao apoiar o desenvolvimento educacional de uma criança com necessidades especiais. Essa experiência íntima não só fortaleceu minha determinação em compreender melhor as práticas pedagógicas inclusivas, mas também me inspirou a buscar novos conhecimentos e habilidades que possam beneficiar não apenas meu filho, mas todos os alunos com necessidades específicas dentro do ambiente escolar.

Embora eu tenha formação em história, por enquanto, não obtive a oportunidade de ministrar aulas no ensino básico, minhas experiências no ensino de História se concentraram na produção de videoaulas direcionadas a alunos do Ensino Fundamental II. Nesse contexto, assumo a responsabilidade de elaborar apostilas e

slides que exploram criticamente temas fundamentais da História.

Entre os temas abordados nas minhas videoaulas estão a Revolução Cubana, a influência americana no cenário global, a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e os Povos Indígenas, entre outros assuntos igualmente relevantes. Cada um desses tópicos é tratado de forma a promover uma compreensão crítica dos eventos históricos e suas implicações contemporâneas.

A produção de materiais didáticos, como apostilas e slides, é realizada com o objetivo de tornar as aulas acessíveis e engajadoras para os alunos. Utilizo recursos visuais, mapas, documentos históricos e análises críticas para enriquecer o conteúdo e facilitar a compreensão dos temas abordados. A intenção é estimular o pensamento crítico dos alunos, incentivando-os a questionar e analisar os eventos históricos de maneira aprofundada.

Conforme argumenta Cainelli (2008), o ensino da História requer uma abordagem prática, dada sua capacidade formadora de opinião e seu potencial reflexivo. Portanto, é incumbência do docente socializá-la de maneira clara e transparente, exigindo não apenas domínio do conteúdo disciplinar, mas também sólido embasamento teórico.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, trouxe comigo uma bagagem enriquecedora construída pela minha formação em História, concluída em 2019 após três anos e meio de dedicação intensa. Esse período foi uma verdadeira jornada de transformação equiparada à saída da “Caverna de Platão”, onde minha visão de mundo se expandiu significativamente.

Nesse processo, também deparei-me com um novo desafio: reconstruir minha prática docente para um público diferente do habitual de um professor de História. Neste percurso formativo, passei por várias experiências que exigiram exercício prático de atuação docente com crianças. Dentre essas atividades de ~~deparei~~ vivências práticas, destaco os Estágios Supervisionados I e II, que muito auxiliaram na construção da práxis pedagógica, como também a participação ativa no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE). Essa experiência foi fundamental para minha formação, permitindo-me desenvolver habilidades e conhecimentos práticos na área. Minha participação no LEPETE, possibilitou-me adquirir o título de Especialista em em Gestão de Projetos e Formação Docente no dia 06 de dezembro de 2023, o que representa um marco importante na minha trajetória profissional. Todas essas experiências enriqueceram,

sobremaneira, o contato com o chão da escola e o estímulo à pesquisa.

Nesse sentido, vislumbro agregar à minha formação docente a oportunidade de integrar minha formação tanto como historiador quanto como pedagogo, no sentido de alicerçar meu trabalho pedagógico proporcionando um entendimento profundo dos eventos históricos, das dinâmicas das sociedades passadas e das transformações ao longo do tempo. Além disso, fomentar o pensamento crítico, habilidade crucial não apenas para a compreensão histórica, mas também para o desenvolvimento global dos alunos. Para Saviani (2011), a Pedagogia Histórico-Crítica mantém íntima relação com a realidade escolar presente, sendo esta a raiz de sua origem e tendo sido pensada para as problemáticas hodiernas e comuns a educadores e educandos.

Acredito que a combinação dos campos de conhecimentos das ciências História e Pedagogia permitirá não apenas uma abordagem interdisciplinar mais fortalecida, enriquecendo o ensino, mas também ampliará a visão dos estudantes sobre o conhecimento em geral. Esta abordagem histórica-pedagógica é essencial para contextualizar questões do passado que ecoam no presente, capacitando os alunos a compreenderem melhor as dinâmicas sociais e culturais em um contexto mais amplo.

Em meio a essas questões, este trabalho traz como opção metodológica a abordagem qualitativa, que enfatiza o processo e a convivência em campo, busco narrativas pedagógicas indicativas para sustentar minha proposta em investigar como o PRP colaborou para a minha formação e identidade docente. Imerso na discussões sobre docência e formação de professores, devido ao meu trabalho como residente e aluno do curso de pedagogia da UEA, foco nas minhas narrativas do percurso formativo no PRP, onde destaco as vivências e experiências dessa trajetória.

Nestas narrativas pedagógicas, cuidadosamente estruturadas, integro a realidade sócio-histórica, os sujeitos envolvidos, o objeto de estudo e o método utilizado. O estudo foi conduzido a partir da observação participante em uma escola pública localizada na Zona Oeste de Manaus e adotou-se como fundamentação teórico-metodológica os princípios da pesquisa qualitativa. A escolha por este enfoque se justifica pela sua capacidade de promover uma proximidade essencial entre os participantes da pesquisa e o objeto de estudo, facilitando uma análise crítica da realidade que leve em consideração a singularidade de cada indivíduo envolvido.

Em relação aos participantes é importante salientar que o estudo envolveu a observação direta em duas salas de aulas com crianças de 10 a 12 anos matriculadas

nos 4º anos A e B.

O caderno de campo foi uma ferramenta crucial para o diagnóstico inicial durante o período de ambientação na escola. Continuei utilizando-o nos períodos de observação e docência para identificar limitações e possibilidades com o objetivo de planejar uma intervenção pedagógica de qualidade na sala de aula. Segundo Pimenta e Lima (2012), é essencial analisar os espaços de atuação de forma cuidadosa e sem julgamentos, compreendendo a relação entre teoria e prática docente, que fundamenta a práxis pedagógica.

Refletindo sobre os registros, procurei tornar a iniciação à docência mais criativa e transformadora no contexto profissional. A leitura detalhada das experiências na escola ajudou a contextualizar os conteúdos conforme o perfil da turma, fazendo o caderno de campo um instrumento metodológico que contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional na ação docente.

A narrativa pedagógica não apenas conta a experiência vivida, mas também permite explorar as situações e refletir sobre elas, promovendo a compreensão de si mesmo e dos outros. Esse processo envolve um diálogo constante entre as situações vivenciadas, teorias e novos aprendizados, todos entrelaçados às experiências de cada indivíduo. Segundo Bondía (2002), a formação de cada pessoa é influenciada pelas histórias de vida e pelas relações sociais, que constantemente ganham novos significados e ressignificações.

Neste contexto, a imersão na realidade escolar é utilizada como uma estratégia para valorizar a experiência e a formação docente. Essa abordagem visa incentivar a construção de uma prática docente. Bondía (2002) nos propõe a pensar a educação e a formação docente com base na experiência e no sentido. "O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/ sentido" (Bondía, 2002, p.20).

Durante minha vivência no PRP, participei ativamente das atividades em sala de aula. Sob a orientação do professor perceptor, e em parceria com a minha colega residente realizamos orientações, correções e desenvolvemos planos de aula adaptados às necessidades das turmas dos 4º Ano A e B. Analisamos diferentes maneiras de organizar os conteúdos para torná-los mais relevantes e contextualizados. Introduzimos tecnologias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e exploramos estratégias para atender às diversas formas de

aprendizagem a fim de promover a inclusão dos alunos. Essas experiências são parte essencial do dia a dia docente e segundo Josso (2004), os participantes são simultaneamente sujeitos da pesquisa e formam-se com ela e a partir dela.

A escola parceira, representa mais do que um mero local de concessão de programas ou projetos, ela é uma dimensão essencial no processo formativo dos licenciandos. Sigo, portanto, a ideia de Nóvoa (2009, p. 214), que define a escola como “o lugar da formação dos professores, o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, supervisão e reflexão sobre o trabalho docente”. Assim, minhas narrativas pedagógicas buscam fornecer elementos para sustentar as ações formativas, considerando, a partir de Desagné (2007), um processo articulado no qual a produção de conhecimentos e o desenvolvimento profissional contribuíram para a minha formação e identidade docente.

Ao longo das etapas mencionadas, ocorreram diversas atividades incluindo formações contínuas, criação de materiais e recursos didáticos, participação em eventos, orientações individuais e em grupo, reuniões variadas, avaliações e registros em caderno de campo, dentre outras. Esse conjunto de ações estabeleceu um movimento articulado entre os conhecimentos teórico-metodológicos do processo formativo e as experiências práticas nas escolas-campo.

Assim, a integração entre teoria e prática emergiu como um dos fundamentos do PRP. Esse processo revelou-se dinâmico, complexo e, em algumas ocasiões, contraditório e conflituoso, o que, em minha visão, reflete a natureza dialética da formação docente.

Segundo Josso (2004), a formação emerge de um processo de aprendizagem e conhecimento centrado no sujeito em formação, suas histórias, singularidades, subjetividades e vivências ao longo da vida e do processo formativo.

Josso (2007, p. 423) amplia a base teórica afirmando que:

A narração da vida é uma ficção, embora baseada em fatos reais, e é essa narração ficcional que, se a pessoa ousar, permitirá a criação de um si autêntico. Essa invenção de si não se limita apenas ao discurso sobre si, mas também requer projetos de si. De fato, a história de formação só se realiza como um processo de autoconhecimento de um sujeito que aspira e, portanto, imagina poder tornar-se plenamente esse sujeito.

No contexto do princípio da formação pela reflexão, é crucial manter uma

análise constante no trabalho docente, pois é por meio da reflexão que se encontram as respostas para as problemáticas inerentes à prática pedagógica. Assim, é essencial desenvolver uma proposta de formação inicial que atenda a essas demandas e promova o pensamento reflexivo, que é o posicionamento esperado de todo professor diante de situações conflitantes e incertas.

3. CAPÍTULO III - PERCURSO DE FORMAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

3.1 Construindo a experiência da docência a partir da a imersão no PRP

A interação entre teoria e prática e a colaboração entre universidade e Educação Básica, proporcionou uma oportunidade para construir significados por meio da reflexão e da escrita de minhas experiências formativas.

No âmbito do PRP, minha jornada como residente foi marcada por uma série de experiências enriquecedoras que contribuíram significativamente para minha identidade e formação docente. Experiências essas que se refletem em vivências em sala de aula, orientações do professor preceptor, reflexões sobre as práticas pedagógicas, participação em atividades extracurriculares, colaboração com colegas, formação de vínculos com alunos, desafios e superações.

A imersão na realidade escolar foi um dos aspectos mais impactantes desse percurso, pois me permitiu vivenciar de perto o cotidiano da sala de aula, compreendendo sua dinâmica, os desafios e as necessidades dos alunos e professores. Passando, ainda, por dificuldades de aprendizagem e questões emocionais dos alunos, como também, a gestão da sala de aula e elaboração do planejamento.

Durante este período, tive a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação acadêmica. Essa experiência se refletiu diretamente na minha prática pedagógica, uma vez que fui desafiado a aplicar métodos e estratégias de ensino que antes eram apenas teoria. A cada aula que ministrei pude vivenciar a importância de adaptar essas estratégias conforme as características e o ritmo de aprendizagem dos estudantes. Isso não apenas contribuiu para o desenvolvimento da minha formação e identidade docente, mas também destacou a necessidade de flexibilidade pedagógica, reflexão crítica, inovação e criatividade, além de promover minha autonomia.

Além disso, a interação contínua com professores e colegas residentes foi crucial para o meu crescimento profissional. A troca de experiências e o compartilhamento de práticas pedagógicas criaram um ambiente de aprendizagem colaborativa. Isso permitiu que eu refletisse criticamente sobre meu papel como educador e considerasse os diversos caminhos possíveis para minha carreira.

Durante o programa enfrentei desafios significativos que me levaram a reavaliar

minhas concepções sobre educação e a ajustar minhas estratégias de ensino. Esses momentos de dificuldade foram cruciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, pois me obrigaram a buscar soluções criativas e aprender com os erros cometidos.

Adaptar-me às necessidades individuais dos alunos foi uma parte fundamental desse processo. A gestão eficaz da sala de aula também se mostrou essencial para criar um ambiente propício à aprendizagem. Além disso, integrar tecnologia de maneira significativa foi um desafio que me permitiu explorar novas formas de engajar os alunos e enriquecer suas experiências educacionais.

Avaliar o desenvolvimento dos alunos e fornecer feedback construtivo foi outra área na qual busquei aprimorar minhas habilidades. A colaboração estreita com colegas e a administração escolar também foram aspectos essenciais para enfrentar esses desafios com sucesso.

Ademais, a gestão de barreiras culturais entre alunos de diferentes origens enriqueceu minha prática educacional, incentivando-me a adotar uma abordagem mais inclusiva e sensível às diversidades presentes na sala de aula.

A imersão na realidade escolar foi um dos aspectos mais marcantes dessa jornada. Desde o primeiro contato com os alunos até as interações diárias com o professor preceptor, coordenadora do PRP, colegas residentes, demais professores e funcionários da escola, cada momento proporcionou insights profundos sobre os desafios e as oportunidades do ambiente educacional.

A integração entre teoria e prática foi um pilar essencial na constituição da minha identidade docente. Durante as atividades práticas, pude aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade de maneira concreta e significativa. Isso não apenas fortaleceu meu entendimento dos conteúdos disciplinares, mas também permitiu desenvolver habilidades pedagógicas como planejamento de aulas, estratégias de ensino e avaliação. Concorda-se com Silva (2011) ao afirmar que apenas na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade. Isso porque é a teoria que, de maneira indissociável, possibilita tanto o conhecimento da realidade quanto o estabelecimento de finalidades para sua transformação.

Durante o meu percurso no PRP, vivenciei uma série de experiências transformadoras que foram fundamentais para minha formação como futuro docente, ou seja, obtive a oportunidade de planejar e conduzir minhas próprias aulas, desde a

elaboração dos objetivos de aprendizagem até a seleção de atividades e recursos didáticos, cada etapa me desafiou a integrar teoria e prática de maneira eficaz.

Lidar com a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos me ensinou a ser flexível e criativo na minha prática pedagógica e desenvolver estratégias diferenciadas para atender às necessidades individuais foi uma experiência enriquecedora. A prática pedagógica permite ao futuro professor redimensionar sua abordagem educacional, realizando intervenções e criando novas estratégias com o objetivo de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

A formação quando vista sob a perspectiva do desenvolvimento profissional, vai além do simples domínio de conteúdos, técnicas e metodologias de ensino. Ela atua como um fator de estímulo e luta por melhorias sociais e trabalhistas, além de promover novos modelos de relações na prática da formação e no ambiente de trabalho. Imbernón (2010) enfatiza que essa abordagem mais ampla é essencial para uma formação verdadeiramente transformadora.

Aprendi a valorizar o diálogo construtivo e a buscar constantemente aprimoramento profissional. Estabeleci o hábito de reflexão constante sobre minha prática pedagógica, sendo isto, uma experiência transformadora. Isso me ajudou a entender melhor minhas próprias crenças e valores como educador e a tomar decisões mais fundamentadas.

Lembro-me vividamente de momentos específicos que foram verdadeiros marcos nesse processo. Por exemplo, a primeira vez que conduzi uma aula sozinho, mesmo que sob supervisão, representou um passo importante para ganhar confiança e autonomia. A interação com os alunos também foi enriquecedora, pois cada turma trouxe sua dinâmica única, desafiando-me a adaptar abordagens pedagógicas para atender às necessidades individuais e coletivas. Segundo Freire (1996), movo-me como educador porque, antes de tudo, movo-me como ser humano. Assim, é através da reflexão sobre nossas práticas e experiências que podemos repensar nossa formação e transformar nossa prática.

Durante minha permanência no PRP, participei de uma reunião coletiva na área externa da escola, onde fui apresentado pelo professor preceptor a todos os membros da instituição. Na reunião, ouvimos as demandas de cada estudante apresentadas por seus respectivos líderes, previamente eleitos de forma democrática entre seus pares. A diretora da escola abriu a reunião contextualizando a importância do encontro.

A gestão escolar exige um olhar atento a diversos fatores, inclusive aqueles existentes fora das paredes da instituição. Afinal, envolve educadores, famílias e alunos, e, para conciliar tantas demandas e obter resultados positivos, é preciso agir de forma justa. Nessa configuração, conforme Paro (2015), o gestor escolar tornou-se o agente mediador de ações que promovem o funcionamento da escola sob a perspectiva da gestão democrática.

Para enriquecer meu processo formativo, participei ativamente de diversas palestras realizadas no auditório e em salas de aula da Universidade. Esses eventos abordaram uma variedade de temas incluindo a apresentação do projeto RP e diálogos sobre educação integral, entre outros.

Além disso, as discussões em grupo com outros residentes, coordenadora e o professor preceptor foram essenciais para a reflexão crítica sobre minha prática e para a construção de uma visão mais ampla sobre o papel do educador na sociedade atual. É nesse exercício que se fundamenta a prática docente crítica, envolvendo um movimento dialético entre o fazer e o refletir sobre o fazer. Dessa forma, constrói-se o que Freire (1996) denomina "Formação Permanente", cujo momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. A troca de experiências e o compartilhamento de estratégias pedagógicas contribuíram significativamente para meu desenvolvimento profissional.

Ao longo desse percurso também enfrentei momentos de (des)aprendizagem, onde erros e desafios me obrigaram a revisar minhas estratégias e a crescer como educador. Compreendi que a formação contínua é fundamental no campo da educação, e que estar aberto ao aprendizado constante é essencial para oferecer uma educação de qualidade aos alunos. Segundo Carvalho (2005, p. 219), a formação contínua e a autoformação, de maneira articulada, são dimensões essenciais para a reflexão sobre a prática docente. Elas são especialmente importantes para que os educadores possam perceber as contradições entre o que pensam e o que realizam no cotidiano escolar.

As experiências vivenciadas durante o PRP não apenas consolidaram minha formação acadêmica, mas também me proporcionaram um entendimento mais profundo sobre a complexidade e a importância do trabalho docente. Essa imersão na prática educativa foi fundamental para a construção da minha formação e identidade, preparando-me de maneira mais sólida e consciente para os desafios que enfrentarei na minha carreira.

Portanto, o PRP não apenas consolidou minha escolha pela carreira docente, mas também me proporcionou as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios futuros com confiança e determinação. Essa experiência foi fundamental para a construção da minha identidade como educadora comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos e com a melhoria contínua da prática pedagógica.

3.2 Escola campo: exercitando a docência

As atividades dos residentes na escola-campo seguiam etapas planejadas envolvendo uma introdução gradual, imersão e autonomia. Estas etapas incluíam: familiarização com o ambiente escolar; participação em diversas atividades na escola-campo; observação e interação nos primeiros anos; compreensão dos processos pedagógicos e de gestão, incluindo a análise de documentos como o Projeto Político-Pedagógico; familiarização com a estrutura e conteúdo curricular dos primeiros anos, planos de ensino e métodos de instrução em sala de aula; preparação de propostas e planos de aula; a prática docente (regência) e, por fim, a elaboração de um relatório final. Os registros em diários de campo, fotografias e materiais produzidos foram utilizados como referências importantes para as avaliações e os relatórios.

Minha participação na RP ocorreu em uma Escola Municipal na Zona Oeste de Manaus, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2022. A escola valoriza a inclusão social e cultural, buscando integrar a comunidade local nas atividades educacionais. Sua proposta pedagógica é centrada na valorização da diversidade, na educação integral e na formação cidadã dos alunos. A equipe pedagógica é composta pela diretora, a pedagoga e quinze professores.

Ficou evidente a dedicação e o compromisso do grupo de professores, pois buscavam desenvolver métodos de ensino e aprendizagem ancorados no pensamento filosófico e educacional de Paulo Freire. A escola atende a uma comunidade diversificada, com alunos de diferentes origens étnicas, culturais, incluindo estrangeiros.

Observei atentamente a rotina da escola-campo, desde a chegada dos alunos até a saída, busquei compreender a dinâmica da instituição, influenciada pela comunidade local, contexto histórico e políticas educacionais. Acredito que, essa abordagem sensível permite uma conexão mais profunda com as turmas, visando

desenvolver projetos significativos tanto para a minha formação continuada como docente quanto para os alunos.

Em consonância com Libâneo (2015), entende-se que a escola se configura como o ambiente central para a aprendizagem da profissão de professor. É nesse contexto que os saberes adquiridos na formação inicial e continuada, que legitimam e legalizam o exercício da profissão, se conectam diretamente com os saberes das competências. Estes últimos são os conhecimentos desenvolvidos ao longo da prática efetiva da docência.

Atuei nas salas de aula dos 4º A e B dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, que conta, com 30 e 32 alunos, respectivamente. As turmas eram bastante diversificadas em termos socioeconômicos e culturais, refletindo a composição variada da comunidade local. Alguns alunos demonstraram grande interesse pelas aulas, enquanto outros enfrentaram desafios de aprendizagem necessitando de abordagem interdisciplinar, que privilegie um diálogo permanente e sistemático com a prática docente a fim de garantir seus direitos de aprendizagem. Durante o período de residência, tive a oportunidade de acompanhar e coletar dados em ambas as turmas.

Pimenta (2012, p. 23) destaca que "[...] diante de situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam e constroem novas soluções, novos caminhos, através de um processo de reflexão na ação". Segundo a autora, experienciar diferentes situações de formação contribui de maneira significativa para o desenvolvimento profissional dos professores.

O professor preceptor que me acompanhou durante toda a minha permanência no PRP, possui formação pela Universidade do Estado do Amazonas, onde concluiu o Curso Normal Superior em 2007. Em 2015, tornou-se Especialista em Gestão do Currículo e Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas, também pela Universidade do Estado do Amazonas. Em 2020, obteve o título de Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela mesma instituição. Este me auxiliou desde o planejamento da aula com uso de metodologias diversas, até na execução da mesma em sala, buscando propiciar oportunidades de me expressar oralmente e artisticamente, estimulando o desenvolvimento da criatividade, autonomia, criticidade e respeito.

Uma das principais práticas que foram implementadas pelo professor preceptor foi o uso de projetos interdisciplinares, para isso Fazenda (1994, p. 11) nos diz que "[...] interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido [...]". O professor preceptor, acredita que ao trabalhar com projetos que

englobem diversas disciplinas, os alunos conseguem visualizar de maneira mais clara a aplicação prática dos conteúdos aprendidos. Por exemplo, quando abordou o tema da sustentabilidade, ele integrou conceitos de ciências naturais, geografia, matemática e língua portuguesa, incentivando os alunos a pesquisarem, discutirem e apresentarem possíveis soluções para problemas reais enfrentados pela comunidade local.

Outro aspecto fundamental das práticas pedagógicas do professor preceptor é a valorização da cultura local e dos conhecimentos tradicionais. Como afirma Freire (1980), o ato de refletir sobre as situações, é uma reflexão sobre a própria condição de existir. Ele sempre buscou contextualizar os conteúdos, fazendo com que os alunos reconheçam e valorizem a riqueza cultural e ambiental da Amazônia. Para isso, promoveu atividades como a leitura de parlendas, que auxiliam na memorização, no desenvolvimento da linguagem oral, no aprimoramento da linguagem corporal e na ampliação das formas de expressão. Essas atividades não apenas enriqueceram o aprendizado dos alunos, mas também fortaleceram a conexão deles com suas raízes culturais e com o ambiente em que vivem.

O professor preceptor ressaltou a importância do uso de tecnologias digitais na educação, integrando ferramentas como plataformas de aprendizagem online, aplicativos educacionais e recursos multimídia. O cubo geométrico 3D foi uma das ferramentas destacadas por sua valiosa aplicação em aulas de matemática, proporcionando uma abordagem prática e visual para o ensino de conceitos geométricos. Partindo dessa conjectura, o professor precisa ajustar a prática educativa (Llibâneo, 1998) às demandas da sociedade atual, utilizando os meios tecnológicos como instrumentos facilitadores da aprendizagem. Dessa forma, promove-se a participação dos alunos nas aulas com métodos que considerem a realidade tecnológica na qual estão inseridos.

Ao incorporar essas tecnologias, o professor visou tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e interativo. Isso não apenas engajou os alunos de maneira mais profunda com o conteúdo, mas também os preparou para serem cidadãos críticos e atuantes em um mundo cada vez mais digitalizado. Essa abordagem não só enriqueceram a experiência educacional, mas também promoveu habilidades essenciais na sociedade contemporânea.

3.3 Experimentação na Docência: Explorando Novas Abordagens e Práticas Pedagógicas

Durante o desenvolvimento dos planos de aulas e sua aplicação em determinadas datas, foram explorados diversos temas fundamentais para o aprendizado dos alunos. Como residente inserido em turmas com desenvolvimento de aprendizagem diferenciados, me deparei com dinâmicas diferentes, ou seja, nos 4º Anos A e B, vivenciei experiências enriquecedoras e situações desafiadoras, o professor preceptor neste contexto me foi extremamente valioso.

Conforme destaca Libâneo (1994), "[...] o planejamento escolar é uma tarefa docente que engloba não apenas a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em relação aos objetivos propostos, mas também sua revisão e adaptação ao longo do processo de ensino". Dessa forma, o planejamento do trabalho se configura como um elemento essencial para que o professor desenvolva sua metodologia de acordo com seus objetivos, sempre adequando-a à realidade das diferentes turmas.

Na primeira aula, abordei os pontos cardeais e colaterais promovendo a compreensão da orientação e localização geográfica da cidade de Manaus. Esse conhecimento foi essencial para situar os alunos no espaço físico e ampliar sua percepção do mundo.

Durante a aula, observei que alguns alunos da turma do 4º Ano A enfrentaram dificuldades significativas em visualizar a direção dos pontos cardeais em relação a sua posição pessoal. Muitos confundiram Norte com Oeste e Leste com Sul, evidenciando uma necessidade de reforço na compreensão espacial. Além disso, a aplicação prática dos conceitos, como apontar para um ponto cardinal específico no ambiente escolar, foi desafiadora para alguns alunos.

Já na turma 4º Ano B, as dificuldades eram mais relacionadas à memorização dos nomes dos pontos colaterais. Alguns alunos demonstraram confusão entre Nordeste e Sudeste, por exemplo, o que indicou a necessidade de revisão e prática adicionais para consolidar esses conceitos. A aplicação prática também foi um desafio semelhante ao enfrentado pela turma 4º Ano A, com alguns alunos precisando de orientação adicional para aplicar os conhecimentos aprendidos no contexto real.

Apesar das dificuldades iniciais, ambas as turmas demonstraram progresso ao longo da aula. Utilizei métodos visuais como mapas e exemplos do cotidiano, os

alunos começaram a se familiarizar melhor com os pontos cardeais e colaterais. As atividades práticas, como jogos de direção e desafios de orientação, também foram eficazes para fortalecer o entendimento conceitual.

Pimenta e Lima (2004) afirmam que a profissão de professor é, em si mesma, uma prática, e que aprender a exercê-la ocorre por meio da observação, imitação e reelaboração de modelos já existentes na prática educativa. Assim os alunos do 4º ano A e B demonstraram entusiasmo ao perceberem como os pontos cardeais podem ser aplicados fora da sala de aula, como em passeios ou atividades ao ar livre. Isso não apenas incentivou a participação ativa, mas também facilitou a internalização dos conceitos discutidos.

Em conclusão, a aula sobre pontos cardeais e colaterais foi uma oportunidade valiosa para identificar e abordar as dificuldades individuais de aprendizagem dos alunos das turmas dos 4º Ano A e 4º Ano B. Ao mesmo tempo, foi gratificante ver o progresso e a compreensão crescente dos conceitos ao longo da sessão.

Na segunda aula, foi realizado um estudo comparativo entre o passado e o presente, destacando as mudanças culturais e sociais ao longo do tempo. Na aulas realizadas com as turmas 4º Ano A e 4º Ano B sobre o estudo comparativo entre o passado e o presente em Manaus, foram identificadas diversas dificuldades de aprendizagem entre os alunos de cada turma.

Os estudantes da turma 4º Ano A enfrentaram desafios significativos na contextualização histórica. Muitos deles tiveram dificuldade em compreender o contexto das imagens apresentadas, devido à falta de familiaridade com termos e eventos históricos específicos. Além disso, a cronologia dos eventos e sua relação com a história da cidade não foram imediatamente claras para todos, evidenciando uma dificuldade em entender a transição entre diferentes períodos históricos. A capacidade de realizar análises críticas das mudanças sociais, econômicas e culturais ao longo do tempo também foi limitada para alguns alunos da turma 4º Ano A, exigindo orientação adicional para identificar as causas e consequências das transformações urbanas.

Já na turma 4º Ano B, durante as discussões em grupo e nas apresentações, alguns alunos tiveram dificuldades em organizar seus pensamentos de forma coerente e expressá-los de maneira clara e concisa. A interpretação das imagens, com fotos, foi outra habilidade que demandou apoio adicional, já que contextualizar essas imagens no tempo e no espaço foi um processo desafiador para muitos estudantes da

turma.

Apesar das dificuldades enfrentadas, tanto os alunos da turma 4º Ano A quanto da turma 4º Ano B alcançaram aprendizados significativos ao longo da aula. Eles desenvolveram uma compreensão mais profunda da história de Manaus, reconhecendo como eventos passados influenciam o presente. Além disso, a prática na pesquisa histórica online, por meio da utilização de tablets, melhorou suas habilidades em encontrar e avaliar informações, promovendo o desenvolvimento da competência digital. A análise das transformações urbanas também incentivou o pensamento crítico entre os alunos, capacitando-os a avaliar diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento da cidade. A participação em discussões melhorou significativamente a habilidade dos alunos expressarem ideias de forma clara e persuasiva.

Portanto, a aula sobre o estudo comparativo entre o passado e o presente em Manaus foi uma experiência educativa valiosa, apesar dos desafios específicos enfrentados por cada turma. Os alunos não apenas ampliaram seu conhecimento histórico, mas também desenvolveram habilidades essenciais para a pesquisa, análise crítica e comunicação eficaz. Essa abordagem permitiu que os alunos compreendessem como a sociedade evolui e se transforma, proporcionando mesmo que seja superficialmente uma visão crítica e contextualizada da história.

Outro ponto importante foi o desenvolvimento da alfabetização e compreensão textual, diferenciando letra, sílabas e palavras. A turma 4º Ano A demonstrou desafios específicos na alfabetização, principalmente no que diz respeito à decodificação de palavras mais complexas e à fluência na leitura. Alguns alunos encontram dificuldades em identificar e utilizar corretamente os sinais de pontuação, o que afeta a compreensão textual. Além disso, houve casos em que a interpretação de textos mais longos e detalhados foi um obstáculo, especialmente quando se tratava de inferir significados implícitos.

Por outro lado, a turma 4º Ano B enfrentou desafios diferentes, com maior ênfase na compreensão textual profunda. Alguns alunos lutavam para conectar ideias principais a detalhes específicos dentro de um texto. A falta de vocabulário específico também foi um fator limitante em sua capacidade de expressar ideias de forma precisa e concisa.

Ao longo das atividades, observou-se um progresso notável na capacidade de identificar estruturas textuais e argumentativas, ou seja, capacidade de identificar os

diferentes formatos e estilos de textos, como narrativos, descritivos, argumentativos, etc. A prática regular de leitura e discussões em grupo ajudou uma parcela dos alunos a desenvolver habilidades de análise textual. Esse trabalho foi essencial a fim de fortalecer as habilidades linguísticas dos estudantes, colaborando para o desenvolvimento para uma leitura fluente e uma comunicação eficaz.

Na matemática, introduzi as quatro operações por meio de jogos educativos, por meio da utilização de tabuleiros pedagógicos, uma abordagem lúdica e prática que facilitou o aprendizado dos conceitos matemáticos. Os alunos da turma do 4º Ano A demonstraram algumas dificuldades iniciais na compreensão da multiplicação e da divisão. A transição para conceitos mais abstratos, como a ideia de grupos iguais e a inversa da multiplicação na divisão, apresentou um desafio perceptível. Alguns estudantes precisaram de suporte adicional para visualizar como essas operações se aplicam em situações práticas, especialmente ao resolver problemas de contexto.

Além disso, a velocidade na realização das operações foi uma barreira para alguns alunos, que ainda estão consolidando a fluência numérica necessária para jogos que exigem raciocínio rápido.

Já na turma do 4º Ano B, as dificuldades centraram-se mais na precisão na aplicação das regras matemáticas durante os jogos. Embora muitos alunos tenham mostrado um entendimento sólido das operações, houve casos em que a aplicação dos conceitos de subtração em situações de jogo foi confusa. Isso refletiu a necessidade contínua de prática e revisão para consolidar o conhecimento adquirido.

Ademais, a cooperação e a gestão do tempo durante os jogos foram desafios percebidos, especialmente em atividades que requeriam trabalho em equipe para resolver problemas matemáticos mais complexos.

Ambas as turmas demonstraram um progresso notável ao longo da aula. A interação com os jogos educativos por meio de tabuleiros, não apenas aumentou a motivação dos alunos, mas também proporcionou um ambiente seguro para experimentar e cometer erros. Conforme os jogos progrediam, pude observar uma melhoria na confiança dos alunos em aplicar as operações matemáticas, assim como uma maior fluência nas respostas.

Os jogos também facilitaram a conexão dos conceitos matemáticos com situações da vida real, especialmente em contextos competitivos e colaborativos. Isso ajudou a solidificar o entendimento das operações como ferramentas úteis para resolver problemas do mundo real, e não apenas como exercícios abstratos em um

livro didático.

Na atualidade, não se concebe mais a figura do professor como mero detentor e transmissor de conhecimentos, nem o aluno como um receptor passivo que simplesmente memoriza informações. Conforme destaca Libâneo (2004), o verdadeiro ensino busca a compreensão e a assimilação sólida dos conteúdos, sendo um processo que promove a transformação intelectual do aluno e cria oportunidades para a autonomia, visando o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Nesse contexto, práticas de ensino mais dinâmicas, como as aulas práticas, tornam-se indispensáveis.

A utilização de jogos educativos para ensinar as quatro operações matemáticas provou ser uma abordagem eficaz para engajar os alunos das turmas dos 4º Ano A e B. Embora tenham sido identificadas algumas dificuldades específicas, o progresso geral e os aprendizados adquiridos indicam que essa metodologia é valiosa para promover uma aprendizagem significativa e duradoura. Isso tornou o ensino da matemática mais acessível e interessante para os alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Adicionalmente, explorei os diferentes tipos de moradia na cidade de Manaus ao longo da história e em diversas zonas, ampliando o conhecimento dos alunos sobre as diferentes formas de habitação e seu contexto histórico e geográfico.

No decorrer da aula sobre os diferentes tipos de moradia em Manaus, notei desafios distintos nas turmas do 4º Anos A e B. Na turma do 4º Ano A, muitos alunos enfrentaram dificuldades para compreender os termos técnicos como "casa de palafita", "condomínio fechado" e "conjunto habitacional". Além disso, alguns estudantes tiveram dificuldade em relacionar esses tipos de moradia com exemplos concretos da cidade, devido à falta de familiaridade com certas áreas.

Apesar desses obstáculos, os alunos da turma do 4º Ano A progrediram significativamente ao longo da aula. A utilização de imagens e vídeos foi fundamental para ajudá-los a visualizar melhor os diferentes tipos de moradia, facilitando a compreensão das características específicas de cada uma. As discussões em grupo foram eficazes para estimular o compartilhamento de conhecimentos prévios e promover uma aprendizagem colaborativa entre os estudantes.

Por outro lado, na turma do 4º Ano B, as dificuldades foram um pouco diferentes. Muitos alunos não tinham experiência direta com alguns tipos de moradia discutidos, o que dificultou sua compreensão das condições de vida e dos aspectos

culturais associados. Alguns estudantes mostraram dificuldade em entender como esses tipos de moradia evoluíram ao longo do tempo em Manaus, lutando para relacionar aspectos históricos com a realidade contemporânea.

Apesar dessas barreiras, os alunos das turmas dos 4º Ano A e B avançaram consideravelmente. A discussão sobre as diferentes formas de moradia despertou a curiosidade dos alunos, levando-os a fazer perguntas relevantes e a compartilhar informações adicionais que enriqueceram o debate. A aula contribuiu para o desenvolvimento de uma maior consciência social entre os alunos, estimulando-os a refletirem sobre as disparidades de moradia em Manaus e questões de justiça social relacionadas ao acesso adequado à habitação.

Portanto, a aula sobre os tipos de moradia em Manaus revelou desafios significativos nas turmas dos 4º Ano A e B, mas também proporcionou aprendizados valiosos. A utilização de métodos visuais e a promoção de discussões em grupo mostraram-se eficazes para superar as dificuldades iniciais e manter o interesse dos alunos pelo tema.

Durante todo o processo educacional, enfrentei desafios significativos, como a diversidade de estilos de aprendizado dos alunos. Adaptar as estratégias para atender às necessidades variadas, desde os que precisam de apoio extra até os mais adiantados, foi essencial para garantir um ambiente inclusivo e produtivo de aprendizagem.

Manter o engajamento dos alunos, especialmente em temas mais teóricos ou desafiadores, também foi um objetivo constante. Utilizei métodos diversificados, como aulas expositivas dialogadas, atividades práticas, trabalhos em grupo e recursos audiovisuais, para manter o interesse e a participação ativa dos estudantes.

Conforme salienta Pimenta (1997), o objetivo do curso de formação inicial de professores é habilitar os futuros docentes para a ação profissional, proporcionando-lhes o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para o exercício da docência.

Por fim, a implementação de avaliações formativas foi crucial para avaliar o verdadeiro aprendizado dos alunos e orientar ajustes contínuos no processo educacional. Refletir sobre essas avaliações nos permitiu melhorar constantemente minhas práticas pedagógicas e garantir uma educação de qualidade e relevante para todos os estudantes. Conforme Libâneo (2013), planejar o trabalho docente consiste em sistematizar e organizar as ações do professor. Este processo funciona como um

instrumento que racionaliza o trabalho pedagógico, possibilitando a articulação da atividade escolar com os conteúdos do contexto social circundante.

3.4. Aprendizagem para além da sala de aula

Durante minha participação no PRP, tive a oportunidade enriquecedora de participar de encontros formativos, palestras que contribuíram significativamente para minha formação como futuro educador. Cada encontro formativo proporcionou reflexões profundas e práticas que agora compartilho nesta minha narrativa autobiográfica.

Uma das palestras mais marcantes abordou a interseção entre docência, educação e saúde mental. Fiquei consciente da necessidade crucial de cuidar da saúde emocional tanto dos alunos quanto dos professores, pois isso influencia diretamente o processo de ensino aprendizagem. Aprendi que criar um ambiente acolhedor e empático na sala de aula não é apenas desejável, mas essencial para que cada estudante se sinta seguro para expressar suas emoções e enfrentar desafios acadêmicos e pessoais.

Outro tema relevante foi a Educação Antirracista. A palestra destacou a responsabilidade da escola em desconstruir estereótipos e promover equidade racial. Fui inspirado a adotar uma práxis pedagógica que não apenas valorize a diversidade, mas também combata o racismo estrutural. Isso inclui adaptar o currículo para incorporar materiais, autores e perspectivas que representem uma ampla variedade de culturas, etnias e experiências.

Além disso, aprendi que é fundamental estimular discussões estruturadas em sala de aula sobre temas como raça, racismo e justiça social, proporcionando um ambiente onde os alunos sintam-se encorajados a expressar suas opiniões de maneira consciente e crítica, seguindo regras de debate respeitoso e acolhedor. Aprendi estratégias práticas para desenvolver atividades que estimulem a reflexão crítica sobre o tema, incentivando a empatia e o respeito mútuo entre os alunos, ou seja, por meio de análise de textos, vídeos, músicas e outras formas de mídia sob a ótica da representação racial e dos estereótipos. Questionar como diferentes grupos são retratados e discutir alternativas mais inclusivas, aplicando em sala de aula a Pedagogia Decolonial.

A palestra sobre Educação Integral expandiu minha visão sobre o papel da

escola na formação dos alunos. Compreendi que a educação vai além do desenvolvimento cognitivo, abrangendo também aspectos emocionais, sociais e físicos. Fui incentivado a integrar diferentes áreas do conhecimento e a promover atividades extracurriculares, como oficinas de arte, teatro, dança, música, pintura, escultura e escrita criativa que expande significativamente a visão sobre o papel da escola na formação dos alunos.

Participação ativa dos alunos em competições acadêmicas e culturais, como olimpíadas de conhecimento, feiras de ciências, concursos de redação e eventos culturais, estimula a excelência acadêmica e criativa, ao mesmo tempo que promove o orgulho pessoal e o espírito de competição saudável.

A palestra sobre a elaboração do relato de experiência na Residência Pedagógica envolveu a descrição detalhada e reflexiva das atividades e aprendizagens desenvolvidas durante o programa.

A discussão sobre os descritores da Prova Brasil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi essencial para compreender a lógica da avaliação baseada nas competências. Isso me permitiu compreender a dinâmica dos descritores da Prova Brasil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e um entendimento crítico sobre a importância em analisar até que ponto essa aplicação resulta em resultados positivos.

Portanto, minha jornada no PRP foi uma experiência transformadora. As palestras e encontros não apenas fortaleceram meu embasamento teórico, mas também me capacitaram para aplicar esse conhecimento de maneira eficaz em minha futura carreira como educador.

No que concerne aos planos de aulas desenvolvidos e suas aplicações, pude compreender a dinâmica de ensino aprendizagem de cada turma, onde com a ajuda do professor preceptor pude avaliar quais tipos de abordagens pedagógicas seriam mais efetivas, abordagens essas inspiradas nos déficits identificados em cada turma, a escola campo me acolheu com um reconhecimento poderoso sobre minha prática inicial docente.

Estou entusiasmado para continuar aprendendo e aprimorando minhas habilidades, comprometido em oferecer uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade a todos os meus futuros alunos. Para Libâneo (1984, p. 96), o objetivo da educação está associado à garantia de acesso a todos os saberes e habilidades necessárias para dominar todos os campos da atividade humana, como condição fundamental para a redução das desigualdades de origem social.

3.5 Os Impactos da Residência Pedagógica na Formação e Identidade Docente

Diversos fatores influenciam na formação da identidade docente, como as condições socioeconômicas, o ambiente em que o professor está inserido, a educação recebida na família e na escola, além dos estímulos provenientes das pessoas ao redor e os exemplos dos próprios professores durante sua formação inicial. Nesse sentido, conforme discutido por Nóvoa (2006), a identidade docente se constrói ao longo da graduação e de maneira significativa durante o envolvimento prático dos estudantes de licenciatura nas escolas de Educação Básica. Ser professor vai além da obtenção do diploma de licenciatura, pois é moldado por uma variedade de influências que transcendem o ambiente universitário.

Durante o PRP, o futuro professor não apenas observa e aprende com professores experientes, mas também assume um papel ativo na sala de aula. Essa imersão prática não só fortalece seus conhecimentos técnicos e pedagógicos, mas também molda sua visão sobre a profissão. É nesse contexto que ele começa a compreender a importância do seu papel como educador na formação integral dos alunos.

A formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental enfrenta diversos desafios, especialmente no que se refere a Pedagogia. Nas últimas décadas, observamos significativas transformações no campo histórico, que agora enfatiza perspectivas cotidianas e sociais, aproximando-se dos saberes e práticas dos alunos. Diante dessas mudanças, torna-se crucial repensar as práticas de formação e atuação dos professores, promovendo uma educação mais conectada com a realidade dos estudantes.

Seguindo as palavras de Nóvoa (2016), os professores não nascem prontos, mas se tornam ao longo de sua trajetória profissional. Formar um professor implica não apenas transmitir conhecimentos teóricos, mas também promover uma cultura, um gesto profissional e uma identidade profissional específica. Portanto, a construção da identidade docente deve ser um objetivo desde o início do curso de licenciatura, integrando-se ao currículo de formação docente desde o primeiro dia de aula.

Compreendo que o processo de formação docente se estabelece como uma dinâmica essencialmente relacional entre o sujeito (o professor) e os saberes considerados relevantes para sua imersão no processo pedagógico. Este processo ocorre de forma reflexiva, conforme sugere Pombo (1993), em pelo menos três

dimensões interligadas: a educativa, que questiona as grandes finalidades da educação; a política, que debate o significado e as funções da instituição escolar; e a epistemológica, que promove uma autocrítica constante em relação ao próprio saber.

Nesse exercício se fundamenta a prática docente crítica, que implica um movimento dialético entre a ação e a reflexão sobre a ação, conforme delineado por Freire (1996). Esse processo constitui o cerne da "Formação Permanente", destacando-se o momento crucial da reflexão crítica sobre a prática.

A minha participação no PRP proporcionou-me uma visão mais realista e prática do que é ser um educador, ou seja, passei a internalizar não apenas os aspectos técnicos do ensino, mas também os valores éticos que devem orientar minha prática profissional. A responsabilidade de educar vai além da transmissão de conhecimentos, inclui o desenvolvimento ético e moral dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo.

Os compromissos assumidos durante a RP refletiram diretamente na construção da minha identidade profissional. Aprendi a importância da dedicação, do respeito às diferenças individuais, da valorização da diversidade e da inclusão. Esses valores éticos são vivenciados diariamente em sala de aula, forjando a minha maneira de interagir com os alunos, colegas e comunidade escolar.

Além disso, a residência também me desafiou a refletir sobre meu papel como agente de mudança na sociedade. Percebi que a minha função vai além dos muros da escola, que tenho o poder de influenciar as futuras gerações, onde poderei contribuir para o desenvolvimento social e cultural dos alunos.

Portanto, a residência pedagógica desempenhou um papel crucial na minha formação e identidade docente. Foi um período de crescimento pessoal e profissional, onde desenvolvi uma visão sobre a profissão. Essa experiência não apenas preparou-me como futuro professor para os desafios da carreira, mas também me inspirou a ser um educador dedicado, ético e comprometido com a transformação positiva na vida dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha trajetória acadêmica e profissional no PRP, foi uma jornada intensa de imersão na prática educacional, fundamental para consolidar minha formação e identidade docente nesta segunda licenciatura. Durante este período, explorei tanto

na escola-campo, quanto na acadêmia, os aspectos teóricos e práticos desta minha formação continuada. Destaco a importância da integração entre teoria e prática dentro do contexto escolar, pois essa integração permitiu-me ajustar as minhas abordagens de ensino, buscando sempre atender às necessidades dos alunos e contribuir para o seu desenvolvimento integral.

As experiências vivenciadas no ambiente escolar não apenas aprofundaram meu entendimento das dinâmicas educacionais, mas também me proporcionaram espaço para refletir criticamente sobre minha prática pedagógica em desenvolvimento.

A pesquisa qualitativa, por meio das narrativas pedagógicas, adotada neste meu percurso formativo no PRP, permitiu não só relatar minhas experiências, mas também analisá-las à luz das teorias educacionais discutidas ao longo do estudo. A reflexão crítica sobre minha jornada no PRP identificou áreas de melhoria e crescimento contínuo, quando em certas ocasiões não fui suficientemente claro em minhas abordagens pedagógicas, reforçando meu compromisso com uma prática docente reflexiva e engajada.

Destaco também a importância dos momentos formativos e orientações dos professores preceptores e orientadores. Esses encontros foram fundamentais para aprimorar minhas práticas pedagógicas, proporcionando um espaço para reflexão crítica e compartilhamento de experiências com outros residentes.

Os projetos desenvolvidos, com as sequências didáticas interdisciplinares, desempenharam um papel crucial ao estimular o engajamento dos estudantes e promover um aprendizado significativo.

Além disso, a ênfase em pesquisa e produção acadêmica dentro do subprojeto contribuiu não apenas para meu desenvolvimento pessoal, mas também para o avanço do conhecimento na área educacional. Participar de eventos científicos e elaborar relatos de experiência proporcionou espaço para compartilhar práticas inovadoras e resultados alcançados.

A abordagem diferenciada para cada turma, evidenciada nas aulas sobre pontos cardeais, estudo comparativo entre passado e presente em Manaus, alfabetização e compreensão textual, ensino das quatro operações matemáticas por meio de jogos educativos, destacou a importância da flexibilidade e da criatividade na prática educativa. A diversidade socioeconômica e cultural das turmas A e B do 4º Anos Iniciais do Ensino Fundamental refletiu os desafios e as oportunidades de

adaptação e aprendizado contínuo.

Os encontros formativos e palestras proporcionaram reflexões críticas sobre temas relevantes para a educação contemporânea, como saúde mental, educação antirracista e desenvolvimento de competências socioemocionais. Esses aprendizados complementaram minha formação acadêmica, preparando-me para enfrentar os desafios do ambiente escolar de maneira ética, inclusiva e comprometida com a equidade.

É importante ressaltar que este trabalho não tem a pretensão de esgotar o tema abordado, pelo contrário, busca contribuir para a compreensão e discussão do assunto oferecendo uma perspectiva que possa ser ampliada e aprofundada em estudos futuros. Reconheço a complexidade e a amplitude do tema, e espero que este estudo sirva como um ponto de partida para novas pesquisas e reflexões.

Portanto, este meu percurso formativo no PRP não apenas solidificou minha escolha pela carreira docente, mas também me equipou de maneira consciente para os desafios futuros. A experiência na escola-campo foi crucial para a minha formação e construção da minha identidade como educador comprometido com o desenvolvimento integral dos alunos e com a transformação social através da educação.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N.B.; CALIL, A.M.G.C.; Constituindo-se Formador no processo de formar futuros professores. In ANDRÉ, M. (org.) **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP; Papyrus, 2016.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira da Educação**, N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre o Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf> Acesso em: 10 de maio de 2024.

BRASIL. **Edital CAPES 24/2022 BRASIL, que dispõe sobre o Programa Residência Pedagógica**. Disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf Acesso em: 10 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES nº 06/2018**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 01 de março de 2018. Assunto: Programa de Residência Pedagógica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Capes nº 01/2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 06 de janeiro de 2020. Assunto: Programa de Residência Pedagógica.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação**: A luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT. 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFW9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>. Acesso em: 22 de ago. 2024.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 11. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

FREIRE.P, **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GUIMARÃES,V.S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Papyrus Editora, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IZA, D. **Prática de ensino e estágio na formação de professores**. In: XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, I Congresso Nacional de Formação de Professores. Por uma política nacional de formação de professores. Águas de Lindóia-SP, 2011, p. 1422- 1432.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: Editora da UFRN, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1984 – 7ª ed.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO. J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. Goiânia: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6ª ed. São Paulo: Heccus editora, 2015.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia and GERALDI, João Wanderley. O Trabalho com Narrativas na Investigação **em Educação**. *Educ. rev.* [online]. 2015, vol.31, n.1, pp.17-44. Acesso em: 10 de mai. 2024.

LUDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional:** aprendizagens necessárias. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 313-336, 2009.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Docência: protagonismo compartilhado. **Presença Pedagógica**, v. 18, p. 44-49, 2012.

MEDEIROS, M. V. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 1, n. 2, jul. 2010. ISSN 1809-3876.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009.

PANNUTI, M. P. **A relação teoria e prática na residência pedagógica**. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, 2015.

PARO, Victor H. **Diretor escolar:** educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade Profissional**. *Nunces*, v.III, p. 5-14, set. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez. 2004.

PIMENTA, M.S.L; LIMA, S.G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: Historicidade do conceito. IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil:** Gênese e crítica de um conceito. 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.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações/Dermeval Saviani- 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educaçãocontemporânea).

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na concepção crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009. 198p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2002.

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.

VIGOTSKY, L.; L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.