



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MIRIAN GORDIANO LIMA OLIVEIRA

**NAS TRILHAS DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DA DOCÊNCIA NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELAÇÃO PRECEPTORAS E
LICENCIANDAS DE PEDAGOGIA**

Feira de Santana
2022

MIRIAN GORDIANO LIMA OLIVEIRA

**NAS TRILHAS DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DA DOCÊNCIA NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELAÇÃO PRECEPTORAS E
LICENCIANDAS DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção de grau de mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva.

Feira de Santana
2022

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carretero - UEFS

048

Oliveira, Mirian Gordiano Lima

Nas trilhas das experiências formativas da docência no programa
residência pedagógica: relação preceptoras e licenciandas de pedagogia /
Mirian Gordiano Lima Oliveira. – 2022.

113 E: il.

Orientador: Fabricio Oliveira da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-graduação em Educação, Feira de Santana, 2022.

1. Formação de professores. 2. Programa residência pedagógica.
I. Título. II. Silva, Fabricio Oliveira da, orient. III. Universidade Estadual
de Feira de Santana.

CDU 371.3

Daniela Machado Sampaio Costa - Bibliotecária - CRB-5/2077



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496 de 27/04/1978
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 3.749/8 de 19/12/1988
Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 9.271 de 14/12/2004
Reconhecida pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MIRIAN GARDIANO DE OLIVEIRA

"NAS TRILHAS DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DA DOCÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELAÇÃO PRECEPTORAS E LICENCIANDAS DE PEDAGOGIA" Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículos, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 06 de dezembro de 2022.

Prof.ª Dra. Fabíola Oliveira da Silva
Orientadora - UEEF

Prof.ª Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Primeira Examinadora - UEEF

Prof.ª Dra. Fabíola Silveira de Oliveira Vilas Boas
Segunda Examinadora - UEEF

Prof.ª Dra. Ana Carla Ramalho Evangelista Lima
Terceira Examinadora - UEEF

RESULTADO: APROVADO

AGRADECIMENTOS

Muitas vezes basta ser:
colo que acolhe,
braço que envolve
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que sacia,
amor que promove.
(CORALINA, 2013, n. p.)

Após um percurso cheio de aventuras o sentimento é sempre de GRATIDÃO, um sentimento transformador e de leveza. Quando somos gratos tudo flui com mais tranquilidade, inclusive a criatividade. Por isso, tenho muitos motivos para agradecer, pois, durante toda essa trilha, colecionei sentimentos como carinho, palavra, abraço; a acolhida e a atenção para me ouvir de pessoas que acompanharam toda a minha trajetória. Nessa caminhada, durante o processo de construção do trabalho de dissertação, algumas pessoas foram essenciais e seria injusto de minha parte não agradecê-las.

Primeiramente agradeço a Deus que, com sua imensa misericórdia e sabedoria, me proporcionou vivenciar todos esses momentos que fazem parte da minha história e da minha trajetória profissional.

Aos meus pais, que são os pilares da minha formação, meus primeiros educadores que, com seus exemplos e orientações, puderam nortear a minha vida e me tornar um ser humano melhor.

Ao meu esposo e filhas, meus maiores incentivadores, pelo apoio e paciência nas horas difíceis que pensei em desistir da caminhada, me mostrando que não importa o tamanho dos obstáculos da trilha e que é preciso determinação para a partida e gratidão após a chegada.

Ao meu orientador que me guiou e me manteve focada e na trilha certa para a conclusão deste projeto. Grata pela sua orientação, sempre com boas ideias, áudios e sua disponibilidade em ajudar durante todo o desenvolvimento dessa pesquisa.

À professora doutora Jane, que, com paciência, me ajudou a clarear os caminhos e passos da pesquisa com suas contribuições e confiança em meu estudo.

À professora doutora Ana Carla, pela generosidade com que me acolheu na fase de qualificação do trabalho e ajudou sempre que foi solicitada.

À professora doutora Fabíola, que, ao participar da banca de qualificação, contribuiu para o aprimoramento do estudo com suas perspectivas enriquecedoras.

Ao NEPPU (Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária), a todos que compõem esse grupo maravilhoso, pela acolhida e pelas trocas de experiências e aprendizado nas tardes de quinta-feira e sua busca constante do diálogo da universidade com a Escola Básica. Estendo os meus agradecimentos ao que fazem parte do grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO), que, através das singularidades da sua formação e temática, muito contribuiu para o meu objeto de estudo.

POEMA

Eu, educadora

Quando era ainda criança
Numa tarde tão igual
Estava eu limpando a casa
Tirava o pó dos móveis e do chão
Tinha as mãos cheias de sabão
E pensando que aquilo era tudo,
O futuro talvez das meninas,
Uma voz de uma visitante idosa
Que acompanhava a minha rotina
Falou-me com delicadeza
Que queria suas mãos
Pegando numa caneta
Queria ler e escrever
Para não ser mais excluída
Quanta proeza, ela tem! Pensou eu ainda no ofício da tarde
E dos meus lábios saíram
Palavras de conforto e de dedicação!

A partir daquela tarde
Minhas tardes mais felizes eram
Passei a ensiná-la a fazer o lindo nome dela
Viajei com ela pelos livros
Palavra por palavra
Frase por frase
Capítulo por capítulo
Depois desse tempo de outrora
Ela aprendeu a ler
Eu...
Já sabia o queria ser
Queria ser educadora

Para ver tantos outros a crescer
Queria mudar o mundo
Com a arte do saber!

Da Casinha Feliz à universidade
O amor à educação em mim brotava a cada instante
Mesmo que ainda não soubesse
Quando era bem pequena
Mas a educação me abraçou
Escolheu-me para a docência.
E vendo o ofício tão lindo dos meus pais
Fui tecendo meu desejo
E acreditei que eu seria capaz!

Ao ingressar na Universidade
Estadual de Feira de Santana
Eu, a quarta filha de um casal de lchu
Pedagogia comecei a cursar
E imaginando tantos idosos e crianças que um dia iria educar
Meu coração batia forte
Por estar naquele lugar.

Lugar de saber, de saberes
Que me ensinou a voar
E com as palavras do mestre Paulo Freire
Fortaleci laços e vínculos
Refleti os papéis da Universidade
Para o meu caminhar!

E já trabalhando em minha área de atuação
Lacunas e desafios me moviam em reflexões
É papel do pedagogo dar a tal da suspensão?
Controlar a indisciplina e até a emoção?
É função do pedagogo cuidar na escola de sua administração?

Inquieta eu fiquei
E fui atrás de explicação
Fazendo outros cursos de pós-graduação!

Mas ainda no chão da escola
Muitos não entendiam a minha função
Os professores sozinhos, perdidos
Queriam muito mais que atenção
Queriam um pegar na mão constante
E isso eu fiz com o coração!
Incitei o trabalho em equipe
E quão importante ele é
Para a nossa educação.

Como diz a canção “Tá escrito”
Do grupo Revelação, olhe que lindo,
“Quem cultiva a semente do amor
Segue em frente e não se apavora
Se na vida encontrar dissabor
Vai saber esperar a sua hora”
Esperei a hora certa
Para cultivar a semente repleta de amor
Semente plantada
Em tardes quando eu era ainda criança!

Assim a rotina escolar
Foi aos poucos se refazendo
Do estudante ao professor
Eu me fazia presente
E foi vendo o verbo ESPERANÇAR
Do nosso amado Paulo Freire
Fazendo parte da rotina
Da rotina escolar.
Assim quero registrar em versos

Que ser educadora, coordenadora por opção
É sentir um frio na espinha
Vendo a transformação!

Eu, educadora
De escola pública da Bahia
Escolhi a profissão certa
Que me enche de satisfação.

Depois de muitos desafios
Nessa estrada da educação
Mudei de escola, de chão
E tantos outros desafios encontrei
Participei diretamente do PIBIP
Do Residência Pedagógica
E de tudo que chegava no chão da nossa escola
Aprendi tanto com eles
Mas os direcionei também
Isso é o que acho mais lindo
Essas trocas de saberes...

E vendo que meu caminhar ainda estava se construindo
Voltei eu
Eu, educadora
À Universidade de novo
Ingressei no Mestrado em Educação
E confesso que no início tive muita tensão
Após 50 anos de idade
Percebi que o momento era aquele
E lá fui escrever minha Dissertação
E olhe que coisa mais linda
Escrevi sobre minha experiência
De ser preceptora
No projeto da UEFS

Do Programa Residência Pedagógica
Que satisfação!

E nestas palavras que se findam
Quero aqui agradecer
A todos, TODOS,
Que me ajudaram a crescer
Na linda arte do saber
E que essa história que contei para vocês
Seja apenas um capítulo
De tudo que ainda tenho a fazer
Pois como bem disse Paul Sartre
“O importante não é o que fizeram de nós,
mas o que vamos fazer
daquilo que fizeram de nós.”
Sou Mirian Gordiano
Entusiasta da Educação,
Uma coordenadora que planta todos os dias
As sementes do amor
E que acredita em uma educação pública de qualidade
E com alteridade!

Cláudia Gomes
Professora, poeta e escritora baiana

RESUMO

Essa pesquisa tem como objeto as experiências formativas de preceptores do Programa Residência Pedagógicas junto a licenciandos em Pedagogia da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana). Aborda a trajetória da formação inicial que acontece no cotidiano das escolas, no diálogo entre a universidade e a escola básica, através do Programa Residência Pedagógica (PRP) da UEFS. Assim, o objetivo da pesquisa é compreender o processo de formação de professores da educação básica, preceptores do PRP da UEFS. Partindo dessa premissa, o texto organiza-se a partir das ideias centrais: a trilha formativa de uma formadora, a experiência do cotidiano escolar e os princípios de horizontalidade formativa; o histórico do Programa Residência Pedagógica; estado da arte e, por fim, o percurso metodológico de natureza formativa, tecido por narrativas das professoras, inspiradas no método (auto)biográfico, tendo como dispositivo de recolha de informações a entrevista narrativa. O trabalho está ancorado em autores como Nóvoa (1995, 1999, 2009), Gatti (2019), Larrosa (2002), Silva (2020), Josso (2020), Rios (2020) e outros que contribuem através dos seus estudos e experiências desenvolvidas no processo de formação de professores. A pesquisa busca evidenciar as experiências formativas das preceptoras de modo como ocorrem as relações entre as preceptoras e os residentes no contexto das práticas no cotidiano escolar e seu protagonismo na formação inicial dos futuros professores. a importância da teoria no momento da sua prática em sala de aula, muitos destacam que a aprendizagem se torna significativa quando estão exercendo a profissão docente. A pesquisa permitiu concluir que os licenciandos valoram a inserção deles no cotidiano da escola, como forma de compreender as tessituras da prática docente. Muitos ratificam a ideia de que produzem uma aprendizagem mais significativa do tornar-se professor pela vivência na profissão docente. Por fim, conclui-se que a práxis educativa é que faz sentido para o professor que está ensinando e junto com os alunos aprendendo, por meio da reflexão e da criticidade construída através do diálogo e no coletivo.

Palavras-chaves: Programa Residência pedagógica, Formação de professores, Pesquisa (auto) biográfica, Educação básica.

ABSTRACT

This research has as its object the formative experiences of preceptors of the Pedagogical Residency Program with undergraduates in pedagogy at UEFS. It addresses the trajectory of initial training that takes place in the daily life of schools, in the dialogue between the university and the basic school, through the UEFS Pedagogical Residency Program. Thus, the objective of the research is to understand the process of training basic education teachers, preceptors of the UEFS PRP. Based on this premise, the text is organized around three central ideas: the formative path of a trainer, the experience of everyday school life and the principles of formative horizontality; the history of the Pedagogical Residency Program; state of the art and, finally, the methodological course of a formative nature, woven by the teachers' narratives, inspired by the (auto)biographical method, having the narrative interview as a device for collecting information. The work is anchored in authors such as Nóvoa (1995, 1999, 2009), Gatti (2019), Larrosa (2002), Silva (2020), Josso (2020), Rios (2020) and others who contribute through their studies and experiences. developed in the process of teacher training. The research seeks to highlight the formative experiences of the preceptors in the way in which the relationships between the preceptors and the residents occur in the context of practices in the school routine and their role in the initial training of future teachers. the importance of theory at the time of its practice in the classroom, many emphasize that learning becomes significant when they are exercising the teaching profession. The research allowed us to conclude that the undergraduates value their insertion in the daily life of the school, as a way of understanding the fabric of teaching practice. Many confirm the idea that they produce a more significant learning experience in becoming a teacher through their experience in the teaching profession. Finally, it is concluded that educational praxis is what makes sense for the teacher who is teaching and together with the students learning, through reflection and criticality built through dialogue and in the collective.

Keywords: Pedagogical residency, Teacher training, (auto)biographical research, Basic education.

LISTAS DE QUADROS

QUADRO	DESCRIÇÃO	PÁGINA
1	Comparativos dos Editais do Programa Residências Pedagógicas	47
2	Perfil das Colaboradoras	64

LISTAS DE FIGURAS

FIGURAS	DESCRIÇÃO	PÁGINA
1	Mapa das Rotas da Trilha Formativa	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNFIP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica
DEB	Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEPPU	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OM	Organismos Multilaterais
PI	Projeto Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNFP	Política Nacional de Formação de Professores
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Programa Residência Pedagógica
SEC/BA	Secretaria de Educação e Cultura da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – TRILHA FORMATIVA EM PROSAS INICIAIS: PERCURSO DE UMA PROFESSORA EM CONSTANTE FORMAÇÃO	19
2 PONTO DE PARTIDA – A MINHA TRAJETÓRIA NA TRILHA DA FORMAÇÃO	24
2.1 TRILHAS DO PERCURSO – CAMINHOS A PERCORRER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO COTIDIANO DA PROFISSÃO	35
2.2 OS TRÊS CAMINHOS DA FORMAÇÃO	38
2.3 PONTO DE APOIO – ABASTECER COM AS EXPERIÊNCIAS	39
2.4 O TRILHAR DA FORMAÇÃO COM OS PARES – A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	45
2.4.1 Visitando a trilha do histórico e objetivo da Residência Pedagógica	48
2.4.2 O percurso do Estado da arte da produção de dissertações e teses sobre a Residência Pedagógica	50
3 CAMINHO METODOLÓGICO: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO	53
3.1 ESCOLHENDO A TRILHA A SEGUIR	53
3.2 NA TRILHA DA ENTREVISTA NARRATIVA – UM CAMINHO EM TRÊS ETAPAS	56
3.2.1 Trilha Reflexiva	56
3.2.2 Entrevista Narrativa	58
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DAS NARRATIVAS	59
3.4 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA	60
3.5 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	60
4 PRIMEIRA ROTA: EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS NA RELAÇÃO COM AS LICENCIANDAS	68
4.1 A LONGA CAMINHADA PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE	69
4.2 A TRAJETÓRIA NO COTIDIANO ESCOLAR COMO VIA DE APRENDIZADO	74

4.3 A VIA DUPLA DA HOMOLOGIA – RELAÇÃO PRECEPTOR E RESIDENTE	78
5 SEGUNDA ROTA: SABERES DA CAMINHADA NOVAS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO	81
5.1 O PAPEL FORMATIVO NA TRAJETÓRIA E AS EXPERIÊNCIAS NAS NOSSAS RELAÇÕES EDUCATIVAS	81
5.2 TEORIA TRIPOLAR DA FORMAÇÃO NAS TRILHAS DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	92
5.3 DESAFIOS ENCONTRADOS NO PERCURSO FORMATIVO	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
ANEXO A – CONVITE PARA A RODA DE CONVERSA	111
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (VIRTUAL)	112
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (PRESENCIAL)	113
ANEXO D – JOGO DA TRILHA	114

1 INTRODUÇÃO – TRILHA FORMATIVA EM PROSAS INICIAIS: PERCURSO DE UMA PROFESSORA EM CONSTANTE FORMAÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 1997, p. 155).

Com essa frase de Freire (1997), começo a minha trilha-formação, revivendo e narrando o meu percurso, registrando as experiências formativas e acredito, com isso, estar contribuindo para uma reflexão sobre a minha formação, pela possibilidade de oferecer sentido à nossa trajetória e projetar uma direção aos que ainda pretendem construir sua trilha.

A escolha do tema da pesquisa teve como referência a minha experiência com o Programa Residência Pedagógica (PRP), do qual fui preceptora¹. Motivada pela experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ingressei, em agosto de 2018, no PRP e assumi a responsabilidade de co-formadora de dez licenciandos(as)/residentes, buscando promover “[...] a imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática” (BRASIL, 2018, p. 1). Por isso, tenho como objetivos da pesquisa: i) compreender o processo de formação de professores da educação básica, através das narrativas das preceptoras do PRP da UEFS; ii) mapear as experiências formativas desenvolvidas pelas preceptoras no PRP; iii) descrever as ações mediadoras da preceptora junto aos pedagogos em formação e suas diferentes etapas da Residência Pedagógica;

Para isso, refaço caminhos percorridos durante a minha trajetória como formadora e as minhas experiências como preceptora do PRP da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a qual partilho aqui por meio de narrativas (auto)biográficas, onde todo o percurso da escrita será narrado como forma de descrever o meu percurso formativo e também de escuta de outras preceptoras que vivenciaram/vivenciam essa experiência.

¹ De acordo com o edital CAPES/2018, preceptor é o professor da escola básica que acompanhará os residentes na escola-campo. Com relação à questão de gênero, no corpo do texto, será tratado como “preceptora”.

Trilhei o caminho pelas narrativas com base em Rios (2020), pois enfatiza que as narrativas de professores(as) passaram a disputar um modo próprio de conhecer e pesquisar a partir de bases epistemo-metodológicas que opinem com a narrativa na investigação educativa, ao conceber a experiência como elemento essencial na constituição dos saberes produzido no cotidiano escolar.

A trilha, metáfora experimentada na construção dessa Dissertação, configura-se como lugares da experiência por meio dos quais os percursos vão sendo construídos, nas narrativas documentadas e no processo formativo proporcionado ao longo do percurso pelas professoras/preceptoras no Programa Residência Pedagógica.

Mapeando a Trilha

Para construir a trilha-formação, foi necessário traçar rotas e caminhos que ligam um acontecimento a outro. Segundo Vasconcellos (1998), trilha é uma palavra derivada do latim *tribulum*, que significa caminho, rumo e direção. Daí surgiu a minha motivação em criar a minha trilha formativa com o objetivo de narrar às experiências que vivi como preceptora do PRP do curso de Pedagogia da UEFS e ressaltar os pontos de aprendizagens relevantes transmitindo a todos os que venham a ler esta pesquisa, a fim de que tenham a possibilidade de também construir o seu próprio percurso, planejando as rotas de acesso, definindo os planos de formação.

Nesse sentido, é importante mapear a minha trajetória, pois, através desse mapeamento, posso apresentar os caminhos pelos quais fiz as travessias, pois elas representam uma forma de me comunicar e expressar as experiências formativas que fizeram/faz parte da minha história pessoal e profissional.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 89),

[...] a formação inicial dos professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram como também a base de sua profissionalidade e da construção de sua profissionalização.

A nossa vida profissional é sinalizada pelas vivências que nos acontecem na formação inicial. Por isso, a importância de ser bem-feita a formação, com bases

epistemológicas consistentes, nos permitindo uma formação continuada, com a qual poderemos avançar nos conhecimentos e ter um bom aperfeiçoamento profissional.

Seguindo a trilha da formação, segundo Nóvoa (1997), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos(as) professores(as) os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Dessa forma, a formação deve preparar o profissional para lidar com o cotidiano da escola e ser protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem.

A escola é o lócus da formação continuada, onde acontece a leitura do cotidiano e a troca com os pares, possibilitando a reflexão sobre a sua realidade, buscando a construção da sua própria prática pedagógica.

Outro ponto importante é relatar sobre os saberes no cotidiano, o que, segundo Tardif (2007), os(as) próprios(as) professores(as), no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados.

Assim, as trilhas são conceituadas como caminhos alternativos e flexíveis para o desenvolvimento físico; no meu caso, para o desenvolvimento pessoal e profissional, partindo do pressuposto que cada um pode escolher sua rota a seguir, a partir de suas histórias de vida, juntamente com seus saberes e experiências.

Uma trilha pode ser desbravada de várias formas e maneiras, todavia, na minha trilha, como formadora, escolhi cinco pontos a serem seguidos: i) a trajetória da minha formação (pessoal formativo-pedagógico e profissional); ii) os saberes e práticas no/do cotidiano; iii) as experiências com os pares; iv) a identidade profissional; e v) os Programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Em texto de 2000, Junqueira (2000) defende que aprender, então, poderia ser entendido como desenvolver a competência através de uma trilha. A partir desta introdução, em que apresento as minhas motivações para a construção do objeto de estudo e os traços iniciais do debate que tomo como referência nesta produção, caracteriza-se esta trilha-formação em cinco pontos (capítulos), que delimitam os núcleos de sentido que sustentam esta pesquisa.

O primeiro ponto a Introdução – trilha formativa em prosas iniciais: percurso de uma professora em constante formação, onde apresento a metáfora da trilha formação como movimento de criar seu próprio caminho e explicando o porquê da escolha do objeto de estudo, a minha motivação e o meu objetivo.

O segundo ponto, de partida, intitulado A minha trajetória na trilha da formação, como viajante, busco mostrar os destinos da minha formação acadêmica. Lanço mão de narrar as minhas experiências de formação o que constitui um caminhar pela pesquisa qualitativa narrativa que me orienta.

A partir da propositura, ora apresentada, apresento sobre a formação de professores no cotidiano da profissão, buscando aprofundar conceitos sobre a prática no cotidiano, a formação inicial e continuada no espaço da sala de aula e na dimensão do programa residência pedagógica. Neste capítulo, traço alguns caminhos sobre as experiências no cotidiano escolar, seus princípios de horizontalidade formativa, relações de aprendizagens na escola e suas temporalidades.

O terceiro ponto O caminho metodológico: narrativas e experiências, fiz a escolha de trabalhar com o procedimento metodológico da entrevista narrativa pela abordagem (auto)biográfica, entendendo-a como uma trilha narrativa que me fez enveredar pelo percurso metodológico. A pesquisa foi feita com seis preceptoras, para a coleta de informações. Assim, sigo pela trilha reflexiva com as entrevistas narrativas, a análise e o registro das informações.

No quarto ponto, *Experiências construídas na relação com os licenciandos*, analiso os relatos que focam o olhar para si e o narrar as experiências que se revelam pelo modo como os narradores expressam como essas experiências (auto)biográficas emergem da relação que estabelece com os(as) estudantes de licenciatura, com as práticas do cotidiano, da escola. Nesse movimento, as experiências vão se constituindo pela teia narrativa e reflexiva que cada colaborador produzirá ao realizar seu relato.

O quinto ponto, *Saberes da caminhada: nova perspectiva de formação*, enfoca os aspectos que se revelaram nas narrativas, fruto daquilo que se compartilha na própria pesquisa como experiência vivenciada, dialogada entre os pares, na relação com o movimento.

Vale ressaltar que a cada ponto dessa trilha-formação foram percorridos caminhos que conduziram as nossas experiências formativas. Por isso, convido o(a)

leitor(a) a fazer essa trilha e reviver as experiências vividas como preceptoras do Programa Residência Pedagógicas e conhecer os saberes experienciais construídos.

Então convido você para trilhar comigo e aproveitar o caminho, sentir as emoções e as expectativas a cada passo.

Vamos trilhar!!!

2 PONTO DE PARTIDA – A MINHA TRAJETÓRIA NA TRILHA DA FORMAÇÃO

O ato de narrar configura-se como uma “luta” contra ‘um bicho-de-sete-cabeças’, a imagem do narrador emerge então sob a forma de um “eu-submisso”, ameaçado. Num segundo momento, a simbologia evolui para a imagem do “parto”, e aquela do narrador transmuta-se, ao mesmo tempo, num “eu-criador”, em vias de se (auto) conceder, de (re)nascido. Finalmente, a escrita de si é percebida como uma “viagem”. O narrador ressurgido, então, como viajante, um “eu-autor-autônomo”, que decide sobre os rumos do seu percurso e da história de sua vida. (PASSEGI, 2006, p. 2003).

Com base nessa citação, atrevo-me a dizer, à luz das palavras de Passeggi (2006), que este texto excede as dimensões de um comentário de uma autora sobre a sua vida profissional, mediação e iniciativa, constitui-se como uma ressignificação do ato de aprender-refletir-aprender, como um processo dialógico interdisciplinar de mediações.

Essa caminhada começa como o desafio de contar, compor a nossa história e trajetória; dar forma, cor e textos às lembranças são um exercício, tanto exaustivo quanto prazeroso, pois exige uma reflexão significativa do vivido. Sinto a necessidade de visitar o passado, a fim de redimensionar os fatos e, conseqüentemente, revivê-los. Lembrar a minha história de vida é poder reconstruir, a partir das concepções de hoje, as experiências de outrora.

Rememorando a minha infância onde cresci rodeada de livros, cadernos, lápis e todo material que remete à leitura e escrita, pois sou filha de professores e isso fazia parte do meu cotidiano, no qual pude aprender a apreciar e valorizar o estudo, o espaço da escola e a figura do(a) professor(a). Respeito, dedicação, responsabilidade, autonomia, diálogo e solidariedade eram/são noções e valores fundamentais oriundos de minha família e vividos em/na relação com a escola.

Assim, foram nos espaços da família e da escola pública que me fiz gente, que me tornei pessoa. Foi no convívio social que a beleza do mundo se fez presente. O processo de formação do sujeito que opte pela docência inicia-se em suas vivências na escola como estudante, professor(a) iniciante e, adiante, como professor(a) experiente. As experiências de vida acrescentam na formação desse indivíduo como professor, formando e reformulando suas identidades docentes. Esse cenário de formação não se prende a episódios e cursos formativos, pois vislumbra a formação do sujeito a partir das relações e reflexões construídas ao longo de sua trajetória.

Um fato foi muito marcante na minha infância, quando já tinha sido alfabetizada. Havia uma senhora que frequentava a minha casa e sempre me observava fazendo a tarefa de casa todas as tardes, sentada à mesa da cozinha. Um dia, ela se aproximou e me disse que seu maior sonho era escrever e ler o seu nome, pois se sentia envergonhada cada vez que precisava assinar algum documento e ter que colocar o seu polegar para registrar como sua assinatura. Isso me tocou e me fez ver como é importante que as nossas ações transformem a vida de outras pessoas e a nossa. Desse dia em diante, me comprometi que todas as tardes, quando ela viesse à minha casa, eu iria ensiná-la a ler e escrever. Passados alguns meses, ela conseguiu! Que tamanha alegria para nós duas, pois ela tinha realizado o seu sonho e eu pude ajudá-la a realizar.

Em sua reflexão, Freire (1997) mostra que é necessário na educação uma prática da liberdade; quanto mais se problematizam os(as) educandos(as) como seres no mundo, mais se sentirão desafiados(as) e responderão de forma positiva, ao contrário de uma educação bancária, domesticadora, que apenas ‘deposita’ os conteúdos nos(as) alunos(as). Para o autor, “não há saber mais ou menos; há saberes diferente” (FREIRE, 2013, p. 49). Defensor do saber popular e da conscientização para a participação, Paulo Freire inspirou muitos movimentos sociais que lutam em busca da equidade social.

Após ter vivido esse acontecimento de puro letramento, começou a minha caminhada rumo à docência, cursei o Magistério com as figuras marcantes de professoras que fizeram parte dessa história de amor e compromisso com a educação, começando com a minha mãe que me alfabetizou com o método Casinha Feliz, um misto de aprendizado e carinho e se estende a todas as minhas outras professoras, que, mesmo com o baixo salário, a ausência de um plano de carreira único no país (cada município e cada estado definem o seu), a falta de valorização e condições precárias de trabalho, conseguiram fazer o seu trabalho com maestria, meu reconhecimento e gratidão. Tive uma grande influência dos meus pais que foram meus primeiros incentivadores, pois eram educadores e seus exemplos foram significativos e decisivos para tal escolha.

Durante a formação para o exercício do Magistério, o indivíduo tem a oportunidade de revisar toda sua trajetória dentro do processo ensino e aprendizagem, à luz de conceitos teóricos, considerando a organização curricular e institucional da qual decorre sua formação. Logo, trata-se que a formação profissional

é um processo mais amplo, que não se esgota na formação inicial, prolongando-se pela vida toda no processo de socialização profissional (TARDIF; LESSARD, 1999).

Lembro-me das escolas que frequentei, onde meus pais eram os diretores. Além disso, destaco a maneira como vivenciei com meus pais, grandes educadores, a possibilidade de me fazer pessoa, de poder questionar, de ser escutada e compreendida. Tais aspectos não podem ser negados no que diz respeito não só à opção de ser educadora, mas, sobretudo, ao entendimento que tenho do ser educador (a). Porém, nos desvios da vida, quase saí da minha rota no caminho da Educação, porque fiz o vestibular em Salvador para Comunicação Social e passei, mas, por questões financeiras, não pude cursar. Isso mexeu muito com a minha autoestima e motivação para continuar, mas, na vida, sempre encontramos uma pessoa para nos impulsionar a seguir; nesse caso, foi a minha irmã que pagou a taxa do vestibular e fez a minha inscrição para Pedagogia na UEFS.

Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana em 1992. Até então, residia em Ichu com meus pais e vim para Feira de Santana para estudar, onde morei com minhas irmãs, com as quais pude fortalecer laços e vínculos de amor e amizade, bem como discussões e reflexões incessantes sobre a vida e a formação na universidade que marcaram/marcam profundamente minha concepção de vida como pessoa e profissional.

A escolha pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia foi uma continuação da minha trajetória como estudante. Aos conhecimentos científicos e pedagógicos que se sucediam a cada disciplina, eu exercitava o fabuloso jogo de relacionar teoria e prática. O contato com as normas técnicas de construção e organização do trabalho acadêmico e científico da disciplina Metodologia do Trabalho Científico, o embasamento teórico-prático das disciplinas de fundamentos pedagógicos e de metodologias, as lições de Didática, Psicologia, Prática de Ensino e o contato direto com a pesquisa possibilitado pelas disciplinas Metodologia da Investigação em Educação I e II, impulsionaram o empenho profissional.

Durante a graduação, percebi que o espaço da universidade pública oferecia diversas oportunidades de envolvimento e inserção. Ao cursar Pedagogia, tive a oportunidade de conviver com professores(as) maravilhosos(as) e preparados(as) para ensinar os desafios da docência, porém uma lacuna que ficou foram os estágios supervisionados que aconteceram nos últimos semestres, situando que estudei no ano de 1996, antes da reforma do curricular do curso de Pedagogia. Somente no final

dos anos 1970 e 1980, com os Movimentos em torno das ideias de redemocratização, ocorreram mobilizações para que também o curso de Pedagogia assumisse a docência como parte da sua identidade profissional como uma tentativa de superação da fragmentação do curso, sendo importante destacar que algumas experiências nessa direção começaram a ser desenvolvidas e já apresentavam êxito nos anos 1990, quando ocorre a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Sem uma interação com a escola básica, íamos à escola somente para observar e anotar a atuação do(a) professor(a) em sala de aula, o que ocasionava muito constrangimento e mal-estar, pois o(a) professor(a) se sentia observado(a) e avaliado(a) e não como protagonista e co-formador(a) na construção da formação inicial dos(as) residentes e futuros(as) profissionais da educação.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, fiz o concurso do Estado da Bahia para atuar na Coordenação Pedagógica e passei a tentar colocar em prática tudo aquilo que aprendi na Universidade. Nesse sentido, vale destacar o quão é importante trabalhar na sua área de estudo, sobretudo quando há empenho e vontade de desenvolver um trabalho de qualidade e de autonomia profissional, e isto se dá por meio de leituras, discussões e ricos encontros com os professores. Porém, todo começo tem suas dificuldades: cheguei à escola cheia de expectativas de fazer o meu trabalho, mas a falta de informações sobre a função do(a) Pedagogo(a) na escola me causou vários transtornos como, por exemplo: queriam que fizesse o trabalho da secretaria, outros diziam que a minha função era “controlar os(as) alunos(as) indisciplinados”.

Nessa busca pela minha identidade profissional, procurava resposta para minha inquietação: qual seria mesmo a função do coordenador na escola pública? Passei muitos anos procurando trabalhar com temas e conteúdos que julgava ser a necessidade dos(as) professores(as), mas ficava evidente a distância que eles(as) sentiam entre aquilo que era discutido em AC (Atividade Complementar) e seus desafios em sala de aula. Outro ponto que me incomodava e me deixava preocupada era a forma individual que planejavam e viam o processo de ensino e aprendizagem, sempre com atitudes isoladas e desconectadas com a realidade dos alunos. Tomar decisões diante de tantas solicitações, tantas emergências, tantos conflitos que representam o cotidiano escolar, não é fácil. É preciso conhecer seus limites

profissionais e pessoais, ter coragem de fazer escolhas, definir metas, criar espaços e fazer parcerias. Precisei voltar a estudar e retomar a minha identidade.

Fiz o curso de Psicopedagogia Clínica e Educacional com o objetivo de ter um direcionamento sobre o processo de construção do conhecimento, poder avaliar e perceber os motivos que dificultam o aprendizado do aluno, podendo intervir de maneira preventiva. Contudo, a lacuna que existia sobre o meu papel na escola ainda continuava e os meus questionamentos e a compreensão sobre o meu trabalho profissional.

Recordo-me que, um dia na hora da AC, uma professora de forma sarcástica falou que chegou a hora da “Pedagogochatice” e que a realidade era mais complexa do que as minhas teorias. Aquelas palavras, no momento, me chocaram e magoaram.

Ao chegar em casa, me sentia sem chão. A vontade que tive foi de abandonar tudo ou mudar de escola, mas sei que desistir seria o caminho mais fácil. Aprendi que, quando somos desafiadas, devemos mostrar o nosso melhor e superar as barreiras. Percebi na fala da professora, a insatisfação pelo meu trabalho e como ela achava inútil aquele momento. Ao fazer uma retrospectiva das minhas ACs pude perceber que estava deixando de ouvir as necessidades dos(as) professores(as) e proporcionar momentos sobre a reflexão sobre suas práticas e, de certa forma, perceber a importância do trabalho coletivo e colaborativo.

Quando chegou o dia da AC, deixei a pauta em branco no quadro, à medida que as professoras entraram na sala de coordenação e viam aquele quadro vazio ficaram espantadas e questionando o que teria acontecido, se teriam a reunião ou não, então expliquei que iriam criar a pauta juntas e, aos poucos, essa prática foi se tornando frequente ao final de cada AC. Elas avaliavam o encontro e sugeriam a temática para o próximo. A partir daí, percebi que as professoras começaram a se ver como protagonistas do seu fazer pedagógico, entendi que a formação é um fazer colaborativo e que a troca de experiências ajuda na construção das nossas vivências pedagógicas.

Em relação à falta de um trabalho coletivo e colaborativo, em conversa, tivemos a ideia de construir uma “Gincana do Conhecimento”, a qual iria integrar professores (as) e alunos(as) de todas as séries, uma forma lúdica de trabalhar os conteúdos. A cada tarefa, os(as) alunos(as) teriam de responder às questões de assuntos estudados para a realização do jogo.

Ao lembrar esse momento, consigo visualizar os(as) professores(as) trabalhando como uma equipe e se divertindo com aquilo que estavam fazendo como se voltassem a serem estudantes novamente. Essa prática foi tão rica em significado de saberes e saberes que, a partir daquele ano, começou a fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, tendo uma data no calendário escolar. Mesmo não estando mais trabalhando na escola, acompanho todos os anos a sua realização. Disso tudo, pude perceber que o trabalho, quando é fruto da união de um grupo, torna-se algo que transforma a realidade e dá sentido à nossa identidade docente e local.

Como resposta aos meus questionamentos apareceu a oportunidade que eu tanto esperava, um curso Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, com carga horária de 405 horas, voltado para a formação continuada e pós-graduada de profissionais que atuam em equipes de gestão pedagógica em escolas públicas de educação básica. O currículo do curso é estruturado em torno do eixo Organização do Trabalho Pedagógico, que sintetiza a dupla abrangência da função de Coordenação Pedagógica numa instituição educacional: o âmbito da escola compreendida como local social de formação crítica e cidadã e o âmbito da sala de aula, espaço em que a prática educativa acontece de forma planejada e intencional. Considero esse curso como o divisor de águas na minha vida profissional, pois tomei conhecimento das funções do(a) coordenador(a) pedagógico(a), que é investir na formação continuada do(a) professor(a) na própria escola, incentivar práticas curriculares inovadoras, mediar, criar oportunidades e estabelecer parceria com os(as) professores(as).

Como escreve Moacir Gadotti (1992), “as grandes mudanças exigem também o esforço contínuo, solidário e paciente das pequenas ações.”. Foi pensando nesta possibilidade que comecei a rever a minha atuação no contexto escolar, estabelecer as minhas metas e construir o meu plano de ação, pois percebi que, com a minha atuação, posso colaborar para que a escola seja um espaço mais democrático, aberto às discussões e à participação de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de ensino e de aprendizagem.

A escola que eu era coordenadora foi convidada a fazer a adesão no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A minha diretora, a princípio, não pensou em mim e convidou duas professoras para serem supervisoras do referido Programa, porém as duas recusaram, e eu estava na hora certa e com a pessoa certa

quando ligaram para a diretora para saber o nome da pessoa que iria ser a supervisora do Programa. Então, fui convidada a participar! Foi uma experiência maravilhosa, as trocas de saberes com a comunidade escolar possibilitaram uma conexão entre a universidade e a escola básica, entre bolsistas, alunos(as) e professores(as). Pude perceber, dentro das suas contribuições, uma preocupação em promover uma formação docente de qualidade, tornando o professor protagonista da sua prática pedagógica como um profissional crítico e reflexivo, mesmo tendo de lidar com os desafios e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Outras dificuldades originam-se da rotatividade de bolsistas, tempo insuficiente para os(as) supervisores(as) das escolas acompanharem as atividades do projeto e acúmulo de atividades de alguns(as) coordenadores(as) de área.

A minha inserção se deu através de uma seleção feita pela UEFS. Quanto às reuniões formativas com os(as) docentes, ocorreram mensalmente. O nosso processo de ambientação na escola contou com os seguintes aspectos observados pelas residentes: i) conhecer a estrutura física e o Projeto Político Pedagógico (PPP); ii) reuniões de planejamento e participação na Jornada Pedagógica. Além dos pontos citados, também refletimos sobre o desenvolvimento da habilidade reflexiva para atuação da docência e a importância do Programa da Residência Pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Após a leitura do documento, as residentes perceberam que o PPP desempenha um papel central na definição das atividades propostas para o funcionamento no ambiente escolar.

Toda sexta-feira à tarde nos reuníamos na Biblioteca da Escola para estudar, planejar e elaborar projetos, atividades sequenciadas, atividades para o Atendimento Individualizado. Tivemos também momentos de formação com o estudo sobre Currículo e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), momento ímpar de troca de conhecimentos e construção de saberes, exercitando de forma ativa a relação entre a teoria e a prática através de um processo formativo que permite estudar e construir conhecimento sobre a área que vão atuar posteriormente. Durante os nossos grupos de estudos, houve uma interação entre todas as participantes. Vimos que o estudo deve ser uma constante na vida do(a) professor(a) que é também um(a) pesquisador(a) para acompanhar a evolução na educação. A pesquisa é, pois, fundamental na atuação docente no campo educacional, permitindo ao(à) professor(a) problematizar a realidade social no contexto escolar, conhecer os seus limites e apresentar as propostas para resolução dos problemas. Pensar a educação neste

contexto significa pensar um processo de produção e construção do conhecimento capaz de englobar outras formas de ensino e aprendizagem.

As atividades desenvolvidas pelas residentes foram as seguintes:

- Construção do Projeto Didático: “Trilhando na Diversidade Cultural”;
- Atividades Sequenciadas e Mix cultural;
- Oficina e confecção de jogos educativos de Língua Portuguesa e Matemática;
- Atendimento Individual;
- Grupos de Estudos com as temáticas Currículo e BNCC;
- Apresentações de peças teatrais.

O PRP apresentou desdobramentos que apontam a possibilidade de qualificação, formando docentes mais cientes do contexto em que atuarão como construtores de conhecimentos, com posturas compreensivas e reflexivas acerca da própria prática docente.

As principais contribuições do PRP na formação de professores apontados pelos(as) licenciandos(as) bolsistas foram: i) relação entre universidade e escola básica, desenvolvida principalmente por meio da socialização profissional antecipatória e pela relação entre teoria e prática; ii) desenvolvimento profissional docente, destacando o aprimoramento da prática docente no cotidiano escolar; iii) valorização da profissão docente, pela adaptação e conscientização das condições de trabalho profissional; iv) desenvolvimento da reflexividade docente por meio da reflexão da prática docente; e v) novas metodologias de ensino e aprendizagem a partir de metodologias ativas e o trabalho colaborativo por meio da integração de profissionais de diferentes contextos educativos.

O desenvolvimento de profissionais docentes colaboradores(as) entre si e autônomos(as) constitui um aspecto fundamental na qualificação do ensino no país. Entretanto, além da formação inicial de professores, há de se pensar também no acompanhamento dos professores(as), em sua formação continuada (de modo a considerar a formação inicial), seus planos de carreira, bem como na infraestrutura das escolas de Educação Básica no país. Outro aspecto que nos preocupa é que nem todos os(as) licenciandos(as) têm condições de participar do PRP.

Nesse contexto, considero que a formação docente não deve ocorrer apenas sob o ponto de vista individual, o que acabaria por reforçar o isolamento profissional e a ideia de que caberia a esses(as) profissionais o mero papel de transmissores(as) de um conhecimento já pronto, imposto a eles (NÓVOA, 1992). Por essa razão, é

importante destacar a importância de programas de formação de professores(as) que contemplem, dentre outras coisas, a criação de um espaço de formação, com oportunidades para a troca de experiências entre os profissionais.

No que se refere às sugestões de melhoria, durante o desenvolvimento do Programa, tivemos a oportunidade de socializar as experiências com outros(as) colegas e coordenadores(as), momentos de suma relevância, pois percebemos a importância de nossas ações dentro das instituições. Contudo, ressalto que foram realizados poucos encontros.

Diante do exposto, destaco as dificuldades encontradas durante a realização das atividades na escola, reconhecendo que a instituição nos recebeu de maneira prazerosa, sendo esta uma instituição parceira da universidade, que abraçou o programa e procurou, na medida do possível, atender às nossas demandas para a realização das atividades. Entretanto, enfrentamos problemas no que se refere à disponibilização de materiais, pois a escola não recebeu da Secretaria Municipal materiais suficientes para manter o estoque e suprir as demandas. No tocante à IES, esta, por vezes requisitada, tentou também nos auxiliar. Porém, devido aos cortes sofridos, os quais compõem o cenário atual e afetam todos os setores educacionais, não conseguiu nos atender, sendo necessário, em alguns momentos, comprarmos os materiais para a realização das atividades.

Assim foi o Programa Residência Pedagógica para mim, uma oportunidade de vivenciar situações, muitas vezes difíceis, mas que busquei interpretar, atribuindo-lhes o melhor significado, construindo, assim, muitas aprendizagens significativas.

Este breve resumo de minha trajetória acadêmico-profissional se justifica porque a análise de minha práxis como educadora se constitui no fundamento de minhas indagações e de meu interesse pela temática de como professores(as) podem formar outros professores(as). Assim, inspirada por essas questões que foram se configurando ao longo de minha história de vida e que emergem nesta oportunidade, busco, por meio desta pesquisa, compreender a experiência formativa de preceptoras do programa residência pedagógica junto a licenciadas em Pedagogia da UEFS, considerando como ponto de partida suas próprias narrativas.

Tais experiências têm por propósito aprimorar a formação dos(as) estudantes(as) dos cursos de Licenciatura e colaborar com a formação contínua dos professores que estão atuando nas escolas públicas de educação básica, estreitando os laços entre escola e as Instituições de Ensino superior (IES), a partir do Projeto

Institucional (PI) e dos subprojetos que são desenvolvidos pelos(as) estudantes residentes com apoio e tutoria dos(as) professores(as) preceptores(as), pela imersão em escolas de educação básica.

Acredito que a formação de professores(as) possui um caráter contínuo, não possui início nem fim, pois as experiências que formam os(as) professores(as) são oriundas de toda sua trajetória de vida, não apenas dos cursos de licenciatura, pós-graduação ou cursos de formação. Imbernón (2009, p. 106) expressa que a mudança no campo de formação de professores ocorrerá “[...] quando a formação passar de um processo de ‘atualização’ a partir de cima para se transformar num espaço de reflexão, formação e inovação para que o professorado aprenda”.

Seria imperativo destacar que a formação inicial dos(as) docentes constitui apenas uma etapa formativa, delimitada no tempo e no espaço, já que o processo de formação e edificação dos saberes utilizado pelos(as) professores(as) para realizarem suas tarefas profissionais são o resultado de um conjunto de fatores que influem ou determinam sua ação e seu pensamento (TARDIF, 2007). Nesse somatório de conhecimentos, valores e experiências análogas, que se configura ao longo de toda a trajetória vital dos sujeitos, se encontram os elementos que fundamentam as decisões pedagógicas dos(as) docentes e se plasam em suas características decorrentes do processo de construção identitária.

Recordar as minhas experiências desencadeou, em mim, reflexões diversificadas que se mesclavam, se articulavam e se complexificavam formando um conjunto de ideias rememorativas sobre a minha trajetória profissional. Essas reflexões, no entanto, constituíram-se desde representações cognitivas abstratas, construções de habilidades e competências, aprendizagem práticas, internalizações de teorias, princípios, conceitos, concepções, metodologias até a evocação de imagens, cores, sons, sabores, cheiros, sentimentos, momentos de encontros, de desencontros, de tristezas, de alegrias, de vida...

Nesse contexto, o curso de Magistério foi uma grande realização. As leituras e reflexões mais aprofundadas sobre ideias e teorias fundamentais ao entendimento do que vivenciava no cotidiano, do ser professor(a), aliados à experiência prática durante o estágio supervisionado, delinearam a formação docente.

Ser Coordenadora Pedagógica de escola pública da rede estadual pôde me ajudar na elaboração da proposta pedagógica dessa escola, no planejamento semanal construído com cada professora, no atendimento ao grupo de pais e mães

dos(as) alunos(as), na organização de eventos e semanas pedagógicas. Nesse contexto, a mediação de conflitos, desafios, conquistas, o estudo constante, na busca de aliar teoria à prática.

No entanto, foi ao desenvolver as ações efetivas como coordenadora pedagógica e preceptora do programa residência pedagógica que esse olhar sobre a formação de professores(as) se tornou cada vez mais complexo e mais intenso.

O meu envolvimento direto com esses programas da CAPES me proporcionou uma relação estreita com a proposta dessa investigação ao oferecer uma aproximação diversificada com a educação básica, com vistas ao trabalho compartilhado entre universidade e escola básica. Assim, o conjunto dessas observações/reflexões/práxis/avaliações e desafios no desenrolar da ação profissional docente contribuiu para a elaboração inicial do problema que norteou a proposição desta pesquisa.

Compreendo que aprender a ensinar significa seguir um percurso marcado, como diz Silva (2000), por pelo menos três trajetórias de formação: a vida do indivíduo, a formação acadêmica que ele teve e a escola onde ele trabalha. Ou seja, as mais variadas experiências de vida do indivíduo, as experiências mais específicas pelas quais ele passou no curso de licenciatura e as experiências profissionais na escola onde ele trabalha se constituem como um tripé que sustenta a aprendizagem da docência. A narrativa do meu processo de iniciação à docência, embora foque ora em um aspecto, ora em outro, sempre atravessou esses tempos e espaços de formação.

Considerando que essas três trajetórias de formação comportam uma complexidade para a sua compreensão, a pesquisa que ora apresento traz como contribuição um estudo sobre uma parte dessa trajetória: as experiências que os(as) preceptores constroem no programa Residência Pedagógica da UEFS.

Dois argumentos apoiaram a minha opção pela temática do projeto. O primeiro retoma o meu vínculo profissional com a formação de professores(as) o que é aliado às minhas experiências como preceptora no Programa Residência Pedagógica, pois vejo, nessa pesquisa, a possibilidade de conseguir na esfera da coleta de informações através da entrevista para se tomar melhorias concretas na formação dos preceptores.

O segundo surgiu do contato com os(as) preceptores(as) durante o programa, a partir das discussões sobre a formação continuada nessa conexão entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores nas escolas básicas.

2.1 TRILHAS DO PERCURSO – CAMINHOS A PERCORRER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO COTIDIANO DA PROFISSÃO

A essência está em aproveitar a viagem ao invés de chegar. (GROSS; ZIMMERMANN; BUCHHOLZ, 1992, p. 101).

Como nas trilhas é importante apreciar as paisagens, na formação, também, precisamos aprender com as experiências e vivê-las intensamente, dando sentido a cada momento, a cada acontecimento sem ter pressa para chegar a uma conclusão ou a um ponto final.

Nessa trilha-formação, passamos por muitos percursos e encontramos muitos desafios como, por exemplo, o cotidiano escolar com suas complexidades e diversidades, pois ele se constitui da soma dos nossos conhecimentos sobre a realidade e sobre as práticas adquiridas ao longo do tempo.

Para Marli André (2005), estudar o cotidiano escolar significa, pois, estudar as interações sociais dos sujeitos no ambiente natural em que ocorrem. Daí a importância de estudar as práticas escolares, porque elas revelam as formas particulares com que cada sujeito aprende, percebe e interpreta a realidade. O cotidiano escolar é composto por toda a ação humana através de vivências e acontecimentos que atravessam no nosso dia a dia.

Nos estudos de Michel de Certeau (1994), ele defende que o cotidiano é uma invenção humana em que os sujeitos organizados como protagonistas da história evidenciam suas práticas diárias e suas linguagens e saberes; para ele, tempo em que a vida se realiza, onde construímos nossas histórias, vivências e tecemos nossos saberes/fazer, concebendo-o como espaço/tempo de (re)invenção e criatividade, a partir de pistas que viabilizam a produção do conhecimento.

No espaço de uma escola, deparamo-nos com diferentes cotidianos, seja na perspectiva do(a) professor(a), do(a) aluno(a) com suas histórias de vida, onde formamos e somos formados, pois, nesse lugar de movimento, conflitos, tensões e trocas criaram laços e relações, onde somos trilheiros(as) do nosso próprio caminhar.

Percebo que, ao longo do meu caminho como formadora dentro do lócus da escola, esse conhecimento escolar é definido através das relações, do trabalho com os pares e dos demais saberes sociais que vêm da reflexão sobre a prática e das trocas de experiências, decisões e diálogo.

Aprendemos interagindo com todos(as) os(as) colaboradores(as) que fazem parte do cotidiano escolar, em que os sujeitos são o centro da vida cotidiana, em processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana, por meio do qual mapeamos as condições de trabalho, práticas curriculares e ações.

A escola é uma das vias institucionais na construção do conhecimento cotidiano, como saberes sociais, através das interações contínuas. Nessa construção do percurso, no cotidiano, deparamo-nos com imagens e ações nas quais são retratadas e captadas as múltiplas realidades através de vários olhares como o do(a) aluno(a), o do(a) professor(a) e o dos(as) funcionários(as), e tantos outros que fazem parte desse contexto escolar.

O cotidiano não é apenas o que é aprendido, é também um espaço de experiências variáveis conforme a riqueza de cada pessoa. Aprende-se com os cotidianos elementos fundamentais sobre outras aprendizagens que podem construir que se tratam de saberes profissionais, interculturais ou escolares ligados a outras esferas sociais.

Foi na convivência com os(as) professores(as) e alunos(as) que comecei a traçar o meu caminho como formadora, através do reconhecimento da realidade escolar, quando pude mapear as dificuldades de aprendizagem. Essa trilha tem início no ano de 1999, quando passei na Seleção para Coordenador Pedagógico da Secretaria de Educação e Cultura da Bahia.

O lidar com o cotidiano escolar com professores(as) do Ensino Fundamental e Médio provocou, em mim, um misto de sentimentos: incertezas, dúvidas, descobertas e indagações. Quem são esses(as) professores(as)? Quais as suas necessidades? O que é necessário mudar em minha prática?

Fui buscar, em várias leituras e estudos, as respostas para esses questionamentos. Nos momentos de formação, procurava ouvir e ajudar os(as) professores(as), através do diálogo sobre suas práticas. Nessa experiência cotidiana com os(as) educadores(as), muito marcada pela baixa autoestima, pela falta de motivação, pelos baixos salários e pelas concepções negativas disseminadas socialmente, não conseguia visualizar uma melhoria no processo de ensino aprendizagem.

Nesse processo de ida e vinda, à procura de pistas e caminhos, vi, nos momentos das ACs, uma oportunidade e também um desafio para juntos criarmos as

possibilidades de saberes e as vivências dos(as) educadores(as) como ponto de partida para uma experiência inovadora. Isso se deu a partir da compreensão das próprias práticas pedagógicas, em que crescia a necessidade de apropriações de conhecimentos teóricos, pilares da nova forma de conceber o processo ensino e aprendizagem que torna o sujeito como construtor do seu conhecimento, em uma ação interativa com o mundo social.

Nesse percurso da trilha, pude vivenciar momentos de conquistas, inseguranças e os desafios foram uma constante, pois me desafiei a dedicar-me à formação para ressignificar minha prática, como propõe Freire (1997, p. 23), na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Nessa perspectiva, o(a) educador(a) perde o seu verdadeiro sentido de educar e o seu cotidiano não permitirá que realize parte da práxis, para integrar a ação das relações entre a teoria e a prática. Assim sendo, o(a) professor(a), em constante formação, não pode perder de vista a realidade objetiva e prática, na qual ele constrói e procura realizar a sua obra, como um indivíduo que faz a história do cotidiano, onde se congregam suas atividades e ações.

A formação do(a) educador(a) e a sua atividade cotidiana geram uma relação de dependência em que o êxito dos empreendimentos diários, planejados ou imprevistos, se vincula ao posicionamento do indivíduo frente ao mundo que o cerca, do qual não se desliga para efetuar a criação, por meio de uma das variadas manifestações da práxis.

Ao entender o cotidiano como espaço tempo de formação, pude questionar e pensar sobre a minha realidade e me apropriar do meu processo formativo numa perspectiva da (auto)formação, reforçando a ideia de que a formação pode ser compreendida como um processo experiencial, que acontece através da interação com outras pessoas e dentro do contexto que estou inserida.

Os desafios que emergem do cotidiano são muitos. Entre eles, há a relação da escola com as famílias, as dificuldades nas relações e conflitos interpessoais. É preciso considerar o conhecimento empírico dos(as) professores(as) juntamente com seus referenciais teóricos numa construção coletiva e a criação de soluções pela equipe docente, entrando em ação as experiências vividas no cotidiano da escola.

Estudar o cotidiano escolar é a possibilidade de dar sentido às relações entre as pessoas que vivem esse cotidiano, pois são elas as protagonistas. O que se pensa

sobre o que é o cotidiano é a forma singular de viver os acontecimentos, pensar e repensar sobre ele, diferente do que é colocado nos dicionários como algo corriqueiro e sem importância. Já no contexto da formação, o cotidiano é composto pelos fazeres e saberes pedagógicos vividos, sentidos, praticados por aqueles que habitam o espaço escolar.

2.2 OS TRÊS CAMINHOS DA FORMAÇÃO

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher. (CORA CORALINA 1997, p. 28).

Na trilha-formação, sempre teremos o que colher com as nossas experiências, basta encontrarmos caminhos onde possamos levar em consideração as pistas que nos apontam a direção a seguir e o que devemos fazer para que o nosso crescimento profissional ocorra através da dialética de emancipação/autonomização, que, segundo Pineau (2003), é o que ocasionou a construção dos conceitos: auto, hetero e ecoformação.

Começamos pelo caminho da autoformação, no qual o residente é o sujeito do seu próprio aprendizado, tornando-se protagonista da sua própria formação. Dentro do PRP, esse momento acontece quando os(as) residentes trazem as suas leituras e os seus conhecimentos acadêmicos, fruto de seus estudos, para dialogar com as vivências dentro da sala de aula, fazendo com que os(as) residentes se conectem e possam transformar a sua prática pedagógica.

Seguindo a trilha, encontramos o caminho da heteroformação. O(A) residente agora não está sozinho(a), pois aprende com o(a) outro(a) e em pares no ambiente educativo da escola básica, apropriando-se de saberes através das trocas e das relações sociais e culturais. Segundo Silva (2020), a aprendizagem ocorre no ambiente de trabalho, motivada pela relação que o(a) licenciando(a) estabelece com o(a) professor(a) da educação básica, entendido(a) como co-formador(a).

E, por último, o caminho da ecoformação por meio da interação com o meio ambiente físico, social e cultural dando ao sujeito um sentido novo e o tornando protagonista do seu contexto e do processo de ensino e aprendizagem, pois, à medida que passamos por esses três caminhos, a nossa vivência vai se transformando em experiências de forma natural e espontânea. Percebe-se que as relações estão

entrecruzadas tanto no percurso acadêmico quanto no cotidiano escolar, ajudando a construir uma identidade profissional, dialogando com seus pares de forma harmoniosa e respeitosa, desenvolvendo autonomia que lhe ajudarão a fazer suas escolhas futuras e resolver situações que venham ocorrer no fazer pedagógico.

2.3 PONTO DE APOIO – ABASTECER COM AS EXPERIÊNCIAS

É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece e ao nos passar, nos forma e transforma. Somente o “sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua transformação.” (LARROSA, 2002, p. 21).

Com essa frase de Larrosa (2002), reflito e questiono a minha caminhada na formação pedagógica, pois é por esse sentir-se e tocar-se com essa experiência que me transformo e me formo diuturnamente. Sendo assim, questiono: como posso ver e sentir as minhas experiências como formadora?

Ao retornar ao ponto de partida dessa trilha, seguindo os passos de Silva (2017), em que as aprendizagens experienciais são aquelas que se logram nas “acontecências” da escola, busco lembrar por onde andei nas minhas vivências de formação e refazendo no tempo/espaço da escola tudo que contribuiu para a minha itinerância como aprendiz. A partir dessas colocações, reconstruo os saberes da experiência, sua relação com a formação, e a prática pedagógica dos(as) professores(as) em atuação na escola.

Ao falar sobre as vivências cotidianas, remetemo-nos às experiências que não são sinônimos de conhecimentos, tampouco de acúmulo de informações ou apenas opiniões, mas a experiência no sentido daquilo que nos toca e que nos transforma.

Segundo Nóvoa (1992), a experiência no exercício da docência vai além da dimensão didático-pedagógica, caracterizando-se como um espaço de produção de saberes, mobilizado na experiência, vistos como teorias e ação que geram novos saberes e são ressignificados e legitimados pelo coletivo de professores(as) das escolas.

Percebo que o processo formativo do(a) professor(a) em exercício é uma meta constante na medida em que vivemos momentos que exigem mudanças sociais e a ressignificação do fazer pedagógico numa sociedade onde o uso das tecnologias e mídias cada dia mais está presente.

No livro Tremores, de Jorge Larrosa (2017), percebo como ele aborda a temática de forma a não conceituar a palavra experiência, pois, quando a conceituamos, limitamos o seu sentido. É preciso deixar como palavra, pois temos a chance de irmos mais além, pois os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real.

Ele enuncia algumas precauções no uso da palavra experiência, tais como: ela não é um experimento, nem autoridade; não é apenas a prática; não tem um conceito definido; não é fetiche ou imperativo; não é apenas uma palavra fácil de pronunciar, mas experiências são suas vidas, o que lhe acontece o que você viveu.

Na minha experiência como formadora, destaco dois momentos que me marcaram. O primeiro foi a falta de reflexão de alguns(as) professores(as) sobre suas práticas pedagógicas, uma vez que simplesmente planejavam e executavam e seguiam assim mecanicamente com seu ofício de professor(a), como coloca Nóvoa (2001), dando uma aula, depois outra aula e assim por diante. Ao perceber isso no cotidiano da escola, fiquei incomodada e comecei buscar maneiras de fazer com que o(a) professor(a) observasse que sua forma de lecionar precisava elaborar planejamentos que lhes dessem sentido, com relação às experiências de sua própria vida. Todavia, analisei e ponderei que muitos(as) professores(as) vinham de uma formação tradicional em que não eram valorizados os conhecimentos prévios e nem as vivências dos(as) alunos(as).

O segundo momento foi a ausência do trabalho coletivo e colaborativo, em que os(as) professores(as) possam compartilhar experiências em um espaço pedagógico e potencializar sua voz, como protagonistas. Ao invés disso, temos professores(as) exaustos(as) e mudos(as), sem uma participação ativa na construção do processo ensino e aprendizagem, em que cabe, muitas vezes, apenas aceitar o que lhe é imposto pelo sistema dando a entender que não podem modificar a sua realidade ou propor outros caminhos.

As experiências coletivas também são fontes de construção de saberes, as relações que os(as) professores(as) estabelecem cotidianamente com outros professores, as trocas de experiências, as conversas na sala dos(as) professores(as), nos corredores, nos cursos, palestras, a interação do(a) professor(a) mais experiente com o(a) mais novo(a) e vice-versa. Esses espaços são propício para autoformação, à medida que os sujeitos se veem como agentes reflexivos de sua própria prática pedagógica.

Os saberes experienciais são oriundos de um exercício de suas vivências e práticas, baseados no seu trabalho cotidiano e dos seus conhecimentos adquiridos na interação com o seu meio.

Com muita sabedoria, Freire (2002, p. 37) comenta sobre essa situação: “transformar a experiência educativa em puro treinamento é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Sendo assim, não seria coerente tratar a formação como uma abordagem mecânica, pois o ato de aprender envolve construção e compreensão.

A experiência como preceptora da Residência Pedagógica me possibilitou a oportunidade de repensar a minha identidade como docente e formadora, na qual pude propor percursos dialógicos, a respeito do saber do outro, da construção coletiva, do rompimento da aprendizagem com a transmissão do saber.

Josso (2004) enfatiza as experiências de que falam as recordações, referências constitutivas das narrativas de formação que contam o que a vida lhes ensinou e o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida. É na trajetória de formação profissional que a identidade docente se constitui ou se transforma.

Como dizem José Contreras, Núria Perez e Richard Sennett (2014, p. 21), a experiência é entendida como uma relação em que estamos inseridos:

Ter experiência de algo é, em primeiro lugar, estar imerso em eventos ou ações [...] que carregam suas próprias lições, sua própria aprendizagem, seu próprio conhecimento [...], e é condição da experiência estar envolvido em um fazer, em uma prática, estar imerso no mundo que chega a nós, que nos envolve que nos compromete ou, às vezes, exige de nós ou nos impõe.

É através dessa experiência que vivemos, onde construímos a nossa própria forma de expressar os nossos conhecimentos, pois cada experiência é singular, é única e vai dando sentido ao que vamos vivenciando e entrelaçando a nossa vida com a nossa formação.

Para isso, foco o presente estudo na formação inicial de professores(as) quanto à sua formação continuada, dando ênfase às experiências formativas, dentro do PRP de Pedagogia da UEFS, que é uma política de incentivo à docência que articula formação inicial e continuada.

Além disso, aposto na perspectiva de que a escola se constitui no lugar onde os(as) professores(as) podem aprender sobre a profissão. Por isso, a necessidade de construir relações estratégicas entre a formação e o trabalho, a partir da exploração

das potencialidades formativas para o exercício profissional. Observa-se, de modo geral, que o cotidiano da escola se distancia das aulas e do currículo acadêmico que normalmente é planejado e desenvolvido nas universidades. Essa lacuna na relação escola-universidade, que acontece nos estágios curriculares, muitas vezes se transforma em uma experiência frustrante para os(as) estudantes(as) ao se depararem com as problemáticas específicas da profissão.

Nóvoa (2009) defende que a formação acontece no interior da escola e no exercício da profissão, sendo que muitas aprendizagens sobre a docência se constituem na prática cotidiana. Considera-se impossível desenvolver alguns saberes docentes apenas no campo teórico já que, na atuação docente, faz-se necessário tomar decisões, resolver problemas e lidar com imprevistos no decurso do cotidiano escolar.

A interação entre universidades e a escola vem se configurando como uma possibilidade de solidificação da formação docente inicial, contemplando demandas reais dos(as) futuros(as) professores(as) no que concerne à profissionalização. O Programa da Residência Pedagógica, assim como o PIBID, são exemplos de ações da Política Nacional de Formação de Professores, que objetivam fortalecer a parceria entre as duas instituições mencionadas para a construção de ambientes formativos complementares.

No âmbito da epistemologia da práxis, entende-se que a formação docente perpassa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos métodos de trabalho pedagógico, igualmente por uma reflexão sobre o fazer docente. Essa formação colocada aqui deve ser aquela que busca alicerçar-se “numa reflexão, na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes que os professores são portadores.” (NÓVOA, 1991, p. 30).

Ainda nesse campo de uma epistemologia da práxis, Schon (2000) é enfático ao afirmar que, para assumir sua proposta de trabalho, o(a) docente deverá estudar sua própria prática. Tal reflexão sobre a ação demanda do docente um amplo conhecimento sobre a realidade educacional, não somente em nível técnico, mas contemplando uma gama de saberes que perpassam pela dimensão epistemológica, teórica, social, cultural, didática e experiencial.

Um(a) professor(a) competente é aquele(a) que deve estar sempre estudando, pesquisando, se atualizando, e sua formação deve ser contínua, pois, para exercer o

ato de ensinar, tem de saber ser autônomo. Como Tardif (2007) defende, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história da vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação.

Nesse sentido, o campo da formação de professores(as) vem passando por sucessivas problematizações, sendo que algumas perspectivas teóricas evocam fortemente a necessidade de uma relação cada vez mais estreita entre a teoria e a prática. Sob esse lume, as instituições formadoras – a exemplo da Universidade e a Escola – são convocadas a dialogarem, assumindo novas propostas e práticas, através de uma epistemologia centrada na práxis docente.

Imbernón (2006) concebe que o papel do docente necessita passar por uma redefinição. O(A) professor(a) deve assumir novas competências profissionais no eixo do conhecimento pedagógico, científico e cultural. E isso supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do(a) professor(a) nesse contexto. Dessa forma, o(a) professor(a) será capaz de oferecer espaços de participação, reflexão e formação para os(as) discentes, promovendo relações mais estreitas entre a educação e os aspectos éticos, coletivos e comunicativos. A formação, nesse contexto, proporciona ao(à) docente uma perspectiva para melhor lidar com os desafios e incertezas que aparecem na sala de aula, compreendendo cada aluno(a) como sujeito único com suas habilidades e dificuldades, procurando formas de resolver as situações que se apresentam no cotidiano educacional/escolar.

O Programa Residência Pedagógica assenta-se nesta concepção de formação e concebe esse perfil docente, promovendo a interlocução entre a Instituição de Ensino Superior e a Educação Básica, através dos momentos de formação, de vivências pedagógicas, de investigação do cotidiano escolar, do diálogo entre pares e de aprendizagens significativas, na perspectiva da práxis.

Do mesmo modo, o saber dos(as) professores(as) é o “saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores do contexto escolar” (TARDIF, 2007, p. 11), sendo necessário estudá-los a partir das circunstâncias integrais do sujeito.

Os processos de socialização apontam dados esclarecedores sobre a formação dos(as) professores(as), constituindo-se em uma referência a ser considerada pelo estudo, pois “a socialização é um processo de formação do indivíduo

que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (TARDIF, 2007, p. 71). Assim sendo, buscaram-se, nesses estudos, algumas menções teóricas significativas que permitissem compreender o universo de formação dos(as) docentes. De modo essencial, busca-se objetivar o processo biográfico, considerando os elementos existenciais, sociais, profissionais e formativos, desde uma perspectiva integral, sem perder de vista a máxima de que as “Histórias de Vida” constroem-se no e com o tempo.

Conforme as preceptoras vão narrando suas histórias de vida, pelo ato de contar e recontar a suas experiências, refletindo-as tendo como objetivo o (re)planejar de suas ações pedagógicas e o seu aperfeiçoamento profissional e pessoal. Como defendem Dominicé (1988), Josso (1999) e Nóvoa (1992), a formação do(a) educador tem seu início anteriormente ao ingresso nos cursos de licenciatura e continua posteriormente ao término da academia, admitindo-se a hipótese de que a formação faz parte do próprio processo existencial de cada indivíduo.

A formação inicial constitui-se em um espaço em que os sujeitos podem (re)elaborar, refinar ou solidificar todos os conceitos básicos sobre o processo de ensinar e aprender que vieram edificando ao longo de sua trajetória vital, sem desconsiderar que a amplitude desse processo depende do nível de maturidade dos estudantes e de suas experiências anteriores ademais da qualidade e da adequação da proposta curricular que faz a instituição formadora. Da mesma forma que a formação docente não começa com o processo de formação inicial, não se pode desconsiderar que ela tampouco se esgota ao final do curso, já que, durante toda sua carreira, o(a) professor(a) será desafiado a criar novas alternativas capazes de responder às demandas do cotidiano escolar.

Durante sua formação inicial, os professores experienciam tanto processos de formação formal como informal, bem como convivem com diferentes orientações teóricas, oriundas tanto do currículo oficial quanto do currículo oculto. O processo formal de socialização envolve a exposição de valores, normas, significados, conhecimentos, visões de mundo e práticas através do currículo oficial.

A socialização informal dá-se através das mensagens implícitas no currículo oculto, nas relações entre os(as) professores(as)-formadores(as) e os(as) estudantes, além das influências próprias do contexto sociocultural, político e econômico em que transcorre a formação docente. Os programas de formação de professores(as) podem se fundamentar em uma variedade de tendências teóricas, de acordo com sua

identidade formativa. Assim sendo, distintas orientações conceituais cruzam-se na realidade das instituições formadoras, constituindo-se em uma estrutura de características heterogêneas.

2.4 O TRILHAR DA FORMAÇÃO COM OS PARES – A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA 1997, p. 26).

A construção do trabalho em grupo se revela de fundamental importância, pois, quando as decisões são tomadas em conjunto desfavorece, de certa forma, as resistências às mudanças e todos(as) passam a ser responsáveis pelo sucesso da aprendizagem na escola. Na minha trajetória com os Programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), inicio com o PIBID no ano de 2008, quando pude participar de forma ativa como professora supervisora. Já em agosto de 2018, no PRP, assumi a responsabilidade de co-formadora de dez (10) licenciandos(as)/residentes, buscando promover a imersão planejada, assistida, acompanhada e avaliada do licenciando no cenário da escola básica. Assim, essa mudança de perspectiva de ação do(a) professor(a) da escola básica na formação inicial do(a) futuro(a) professor(a), irrompida pelo PRP, circunscreve outras diretrizes para a formação docente: a ação coordenada entre a IES e a escola básica, entre o(a) docente orientador(a) e preceptor(a) e a experiência de sala de aula como o vetor para a formação do formador.

O Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação e tem por objetivo proporcionar o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do(a) licenciando(a) na escola, a partir da segunda metade do seu curso, através do acompanhamento de um(a) professor(a) da educação básica (preceptor(a)), com experiência na área de ensino do(a) licenciando(a) e orientado(a) por um(a) docente de sua Instituição Formadora, a IES. Esse processo envolve, dentre outros sujeitos, três protagonistas: coordenador(a), preceptor(a) e residentes.

O referencial do Residência Pedagógica é a integração entre escolas, universidades e secretarias de educação. Com esse programa, o Ministério da

Educação (MEC) busca estimular a elaboração de um plano coletivo entre Instituto de Ensino Superior (IES) e as escolas estaduais e municipais, objetivando uma aproximação entre a formação acadêmica/profissional e as reais demandas do ensino público.

Dentro desse contexto, o Programa Institucional da Residência Pedagógica/UEFS tem por finalidade promover um conjunto de ações que proporcionem aos sujeitos envolvidos os seguintes aspectos: i) desenvolvimento de práticas docentes norteadas pela práxis e pela pesquisa em situações reais vivenciadas na escola-campo; ii) elaboração de planejamento didático, articulando e gerindo situações de ensino e aprendizagem na sua área específica; iii) ampliação da reflexão e valorização da carreira docente; iv) fortalecimento, ampliação e consolidação da relação entre a UEFS e a escola básica; e v) estímulo do protagonismo das redes de ensino no processo de formação de professores.

Como preceptora, tive o papel de ajudar as futuras professoras a construir a sua prática alicerçada na confiança e segurança em suas atividades diárias. Na relação que desenvolvi com as residentes, pude estabelecer a função de orientar, além de aconselhar, inspirar no desenvolvimento profissional, nessa reciprocidade em que não só o residente aprende, mas também me desenvolvi, cresci e amadureci com a convivência, fortalecendo a formação profissional continuada. Nos momentos de aprendizagem da prática assistida, o Programa permitiu que a residente demonstrasse suas inseguranças, ansiedades e medos modelando assim suas atitudes, e coube a mim junto aos(as) docentes criar os processos de construção do saber encaminhando o residente para a descoberta e a prática dos valores da profissão, por intermédio dos quais a educação ganha sentido e se autorrealização do(a) futuro(a) professor(a) não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Neste sentido, os(as) preceptores(as)-educadores(as), ao entrarem em contato com os saberes necessários a uma pedagogia da preceptoría, necessitam encontrar formas e instrumentos para questionar e alimentar suas práticas, confrontando-as e recriando-as junto aos próprios alunos.

Com o surgimento dos Programas de Formação como PIBID, de que também fiz parte por alguns anos, e o Residência Pedagógica, esses paradigmas estão sendo quebrados, pois a proposta é a criação de um espaço de formação diferenciado que crie oportunidades para a troca de experiências entre os profissionais.

Na trilha das vivências no cotidiano, Silva (2017, p. 174) afirma que:

[...] o licenciando é tocado por situações que lhe acontecem na sala de aula, na tessitura da docência que se constitui na trama do cotidiano escolar. Talvez seja por essa condição e imersão no chão da escola que o licenciando consiga perceber o outro, neste caso o aluno e o professor regente, em suas necessidades reais da docência.

A inserção dos licenciandos no cotidiano da escola possibilita vivências em situações nas quais os(as) professores(as) utilizam os conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, os princípios gerais de ensino e de aprendizagem além da didática, representando uma oportunidade para aprender a ensinar, integrando a dimensão teórica e prática.

O Residência Pedagógica apresenta algumas características específicas, as quais lhe conferem um caráter diferenciado, além da carga horária ampliada para a realização nas instituições de ensino público da educação básica. Os(As) alunos(as) também dispõem de um horário para planejamento em grupo e estudos, sob a orientação e a responsabilidade de um(a) professor(a) supervisor(a), o que reforça a ideia da importância da dimensão coletiva no processo de formação. Os(As) alunos(as) trazem para a preceptora uma série de temas, experiências, percepções e dúvidas a respeito da prática vivenciada nas salas de aula. Desta forma, o que se pretende não é apenas propiciar um espaço para simples relato de experiências ou observações, como acontece na maioria dos estágios supervisionados, mas sim para uma reflexão da prática, com a possibilidade de reviver as experiências do campo de estágio em outro âmbito.

Nesse contexto de entendimento do termo e da função do preceptor que se postula nesse estudo, a Preceptoria no Programa Residência Pedagógica, na composição circunscrita pelo Edital 06/2018, da CAPES, possibilitou aos(às) professores(as) da escola básica, inseridos(as) no programa como preceptores(as), realizar a sua formação continuada em serviço e assumir papel efetivo na co-formação docente dos licenciandos(as)/residentes.

O Programa vem buscando o aprimoramento da formação docente por meio da necessária articulação entre o que os(as) alunos(as) aprendem na universidade e o que experimentam na prática da residência, considerando que justamente um dos aspectos mais importantes em relação à formação docente é proporcionar ao(à) aluno(a) de Pedagogia oportunidades para que desenvolva a capacidade de relacionar teoria e prática docente.

Com base nisso, acredito, sim, que é possível, através do desenvolvimento do PRP, vislumbrar novas configurações e itinerários formativos para o curso de Pedagogia, pois sua prática, se bem-organizada e estruturada, trará, a meu ver, ganhos visíveis para a formação do(a) graduando(a), dada a sua natureza teórica, prática e reflexiva.

2.4.1 Visitando a trilha do histórico e objetivo da Residência Pedagógica

A UEFS decidiu concorrer ao processo seletivo deste Edital após vários estudos, discussões e debates sobre a relevância da experiência, na Residência Pedagógica, para oportunizar aos estudantes das várias licenciaturas melhorarem a qualidade de sua formação inicial, bem como a importância de ampliar a oferta de bolsas de iniciação à docência para auxiliá-la na manutenção dos(as) estudantes na instituição.

Dois foram os editais referentes ao PRP, um em 2018 e outro no ano de 2020. Abaixo, o quadro comparativo dos respectivos editais e suas alterações. É importante observar que houve diminuição nos números de bolsas oferecidas.

Quadro 1 - Comparativo dos Editais do Programa Residência Pedagógica

EDITAL 06/2018 Publicado em março/2018	EDITAL 01/2020 Publicado em Janeiro/2020
Proposta, em sua 1ª edição, pela PORTARIA Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018 Detalhado no Edital CAPES 06/2018 que saiu em março do mesmo ano	Proposta em sua 2ª edição pela Portaria CAPES/DEB N 259, de 17 dezembro de 2019 Detalhado no Edital RP CAPES/DEB 01/2020 que saiu em janeiro de 2020 e orientado no Ofício nº 69/2020-DEB/CAPES
Projetos institucionais com vigência de 18 meses e carga horária total de 440 horas de atividades distribuídas ao longo dos meses com 100 horas de regência efetiva de classe *desistência = devolução de bolsas	Projetos institucionais com vigência de 18 meses e carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses (138 horas cada módulo, com 40 horas de regência efetiva de classe, por módulo)
Para a UEFS, foram oferecidas 456 cotas (bolsas) para os estudantes mas, apenas, 310 foram aproveitadas; e das 57 cotas para preceptores, apenas 36 foram utilizadas.	Para a UEFS foram oferecidas 220 cotas para os estudantes (120 para áreas prioritárias e 120 para áreas gerais), mas apenas 196 serão aproveitadas; e das 30 cotas para os preceptores, 27 serão utilizadas. Síntese: devolveremos 01 cota docente orientador; 03 cotas de preceptor e 24 cotas de residentes.
Foram contempladas todas as licenciaturas, indiscriminadamente. Pedagogia e Educação Física tiveram dois núcleos de 24 estudantes cada	Houve estabelecimento de áreas prioritárias (português, matemática, física, química, biologia, alfabetização) e áreas gerais (geografia, história, filosofia, educação física, inglês, espanhol, pedagogia)
Síntese: 310 alunos residentes compunham 10 subprojetos (e 12 núcleos), orientados por 17 docentes da UEFS e acompanhados por 36 preceptores distribuídos em 24 escolas públicas na cidade de Feira de Santana/BA.	Síntese: 216 residentes compõem 12 subprojetos (Música não conseguiu formar núcleo) orientados por 12 docentes da UEFS e acompanhados por 27 preceptores distribuídos em escolas públicas na cidade de Feira de Santana/BA.

Fonte: <http://www.prp.uefs.br/>. Acesso em: 1º jan. 2021.

São escolas parceiras do PRP do Curso de Pedagogia da UEFS, conforme o Edital nº 1/2020: Centro de Educação Básica da UEFS, Escola Municipal Professor Antônio Alves Lopes, Escola Municipal Adenil da Costa Falcão. Sendo 24 bolsistas, 4 voluntárias e 3 preceptoras.

O PRP objetiva mobilizar o papel da escola como locus de formação e do(a) professor(a)/preceptor(a) como formador(a) que, com sua experiência, acrescenta qualidade ao processo formativo dos(as) acadêmicos(as) residentes, os(as) quais, em contrapartida, têm a possibilidade de formar-se em contexto real, articulando teoria e prática na reflexão de suas ações educativas.

Durante a Residência Pedagógica, a atuação do(a) professor(a)/preceptor(a) possui relevância, pois é ele(a) que faz os primeiros contatos com os(as) estudantes de cada equipe e é quem orienta as fases do programa, acompanhando o residente durante todo esse percurso formativo. Antes de iniciar a imersão na escola, os(as) estudantes participam de encontros pontuais com seus(as) preceptores(as) para discussão do programa de atividades, fazendo estudo dos componentes curriculares das unidades de ensino.

O PRP vem se mostrando como uma importante proposta para a superação da dicotomia, ainda existente, entre teoria e prática, entre a universidade e a escola básica e entre os conhecimentos acadêmicos e saberes docentes. É nesse contexto que a realização da pesquisa contribui para a superação dessas dicotomias, a partir da resignificação do papel do(a) preceptor(a) como formador(a). A minha experiência de participar como preceptora contribuiu de forma significativa para o meu processo formativo, pois proporcionou momentos de estudos que serviram para ampliar o meu modo de ver e de acompanhar os(as) professores(as) em sala de aula, tomando mais consciência da minha responsabilidade na formação de pessoas cada vez mais críticas e conhecedoras de sua realidade, reforçando a importância da formação contínua, ampliando a capacidade de proposições e reflexões diante dos desafios que enfrentamos no fazer diário da sala de aula.

Acredito, também, que contribui para a UEFS como forma de avaliar e rever as suas práticas pedagógicas elevando a qualidade das ações pedagógicas voltadas à formação de professores(as), assim como promover as adequações aos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciaturas.

2.4.2 O percurso do Estado da arte da produção de dissertações e teses sobre a Residência Pedagógica

O estado da arte configura-se em uma pesquisa que é feita para mapear como está a produção de conhecimentos científicos a respeito de um determinado tema. Na minha pesquisa, o objeto de estudo é o PRP. O período pesquisado foi dos anos de 2018 a 2021 devido ao lançamento do programa ocorrer no ano de 2018. Utilizei o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da fundação do Ministério da Educação (MEC), selecionei 3 artigos relacionados com a minha pesquisa, utilizei o descritor RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, para delimitar a busca na pesquisa do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Nessa busca, encontrei 45.533 trabalhos ao usar no banco o descritor Residência Pedagógica. Quando refinei a busca, colocando as aspas (“”), foram encontrados 136 resultados. Com esse critério do uso de aspas, fui mapeando os trabalhos por ano. Ao refinar por ano, área do conhecimento Ciências Humanas, área de concentração Educação, nome do programa Educação encontrei o total de 8 resultados sendo 02 (duas) Teses e 06 (seis) Dissertações, porém 04 (quatro) delas estavam repetidas, apenas dando um total de 04 (quatro) resultados, encontrei apenas 02 (dois) que tratam sobre a formação inicial dos professores e a co-formação docente.

O primeiro trabalho que vou apresentar é uma tese com o título “As representações sociais de Estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) sobre o Programa Residência Pedagógica: Implicações na/para a Formação Inicial de Professores (as)” de Lucia Martins Cardoso. A tese foi defendida em 2020 e tem como objetivo geral analisar as representações sociais dos(as) estudantes residentes do curso de Pedagogia da UFPA acerca do Programa Institucional Residência Pedagógica e suas implicações na formação inicial de professores(as). A problemática que conduziu o processo de investigação se encontra expressa na seguinte questão problema: quais são as representações sociais dos estudantes do curso de Pedagogia da UFPA sobre o Programa Residência Pedagógica e as implicações na/para a formação inicial de professores (as)? O estudo tem como referencial teórico e metodológico a Teoria das Representações Sociais com abordagem processual em Moscovici (1978, 1999, 2009, 2010, 2012, 2015 apud CARDOSO, 2020) e autores(as) como Jodelet (2001, 2005, 2009 apud CARDOSO,

2020), Alves-Mazzotti (2004, 2010 apud CARDOSO, 2020) e Jovchelovitch (2011 apud CARDOSO, 2020). Busquei, também, apresentar um panorama do que vem sendo estudado acerca da formação inicial de professores(as) a partir dos aportes teóricos de Tardif (2007, 2012), Gatti e Barreto (2009, 2019), Nóvoa (1992, 2014, 2019), Pimenta (2019), dentre outros.

Esse estudo está ancorado na pesquisa de abordagem qualitativa, quantitativa, descritiva e interpretativa e o levantamento das informações feito por meio da pesquisa documental e de campo. Os sujeitos da pesquisa correspondem a 23 (vinte e três) estudantes residentes, devidamente matriculados(as) na disciplina estágio supervisionados no ensino fundamental, com pelo menos 50% já cursado do Curso de Pedagogia e inseridos no Programa Residência Pedagógica do Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFPA), a partir do Edital CAPES 06/2018, que desenvolveram sua residência pedagógica em uma Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental, localizada no bairro Fátima, da cidade de Belém, Pará.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais contendo 16 questões subjetivas e questionários com 29 questões objetivas e de múltipla escolha, de forma on-line com os sujeitos, de modo a conhecer suas representações e pontos de vista acerca do Programa Residência Pedagógica do ICED. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram as entrevistas semiestruturadas individuais e o questionário virtual, com fins de obter o perfil geral dos estudantes residentes. Os resultados do estudo sinalizam que a participação dos 23 estudantes residentes no PRP contribuiu com a formação inicial de professores(as).

O segundo trabalho é uma Dissertação da autoria de Samuel Giovani dos Santos Ferreira, da Universidade de Santa Catarina, com o título “A residência para a formação de professores no Brasil: certificação de competências e co-formação docente”, defendida em 2020. A pesquisa objetivou desvelar o projeto político-pedagógico que subjaz a residência para a formação de professores no Brasil, que tem no PRP (CAPES, 2018) sua expressão mais avançada. Trata-se de uma proposta para a formação inicial de professores que emerge no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP) (BRASIL, 2017 apud FERREIRA, 2020), e que conta com a definição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN FIP) e a instituição de uma Base Nacional Comum (BNC-Formação) para orientar essa formação (BRASIL, 2019 apud FERREIRA, 2020). Constam na pesquisa três procedimentos metodológicos que

foram empregados: i) levantamento e análise da produção acadêmica na área da educação, buscando indícios de experiências pregressas de residência para a formação docente; ii) levantamento e análise de documentos internacionais produzidos por Organismos Multilaterais (OM), com recomendações para a formação de professores que mantêm ligações com a proposta de residência para a formação docente no Brasil; iii) cotejamento dos dados com o PRP na dimensão da PNFP, o que inclui a BNC-Formação e as DCNFP.

Com base nesse mapeamento de teses e dissertações sobre as experiências formativa dos preceptores do Programa Residência Pedagógica, foi possível identificar questões que podem estar presentes na formação inicial dos(as) professores(as), o que favoreceu na delimitação de como foi conduzido o caminho metodológico desta pesquisa, na definição das rotas que tracei nos capítulos 3 e 4 que compõem os percursos formativos onde foram apresentados caminhos e pontos de paradas. Como primeira rota, no capítulo 3, trato das experiências construídas na relação com as licenciandas e, no capítulo 4, a segunda rota: saberes da caminhada em novas perspectivas de formação.

O conjunto dessas vivências, aqui apresentadas, construídas na dialética do dia a dia, sustenta e impulsiona a minha vida profissional que se concretiza a cada ano. Espero que este relato cumpra com o seu objetivo de realçar pontos importantes nessa trajetória profissional, que julgo em construção permanente.

3 CAMINHO METODOLÓGICO: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

As narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implica princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito [...] (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 11).

Caminhando e refletindo com a citação de Passeggi e Souza (2017), sigo a minha escrita narrativa buscando novas formas de se conceber a pessoa humana e as perspectivas de pesquisa sobre/com ela. Não se trata, portanto, de considerar a realidade revelada como uma verdade única, mas como possibilidade de produção de outro conhecimento, talvez mais próximo dos sujeitos, dos contextos e da produção da existência narrada.

3.1 ESCOLHENDO A TRILHA A SEGUIR

Então vamos começar a nossa trilha, aproveitando a experiência que nasce da inquietude pedagógica, da busca pelo sentido e, diante disso, nos convoca a conceber a tarefa educativa das experiências a partir da ideia de acontecimentos. Essa experiência se dá na constituição dos saberes produzidos no cotidiano da escola. Na parceria entre a escola básica e as universidades, constroem-se as experiências através do diálogo e do protagonismo da relação professor e aluno, construindo saberes pedagógicos entre os pares.

Para Rios (2020), o cotidiano das escolas básicas é construído a partir de uma rede de sentidos, saberes e experiências que se entrecruzam de diferentes formas no processo de constituição docente. Por isso, a importância de valorizar o vivido e narrar dá sentido às experiências no espaço escolar.

Segundo Silva (2020), a pesquisa (auto)biográfica é sempre a vida do sujeito que passa a ser narrada e vivenciada em outra dimensão temporal, que não aquela em que originalmente os fatos ocorreram. É importante ter conhecimento sobre as experiências formadoras que contribuíram/contribuem resignificando sua prática, pois isso vai influenciar nas suas experiências profissionais, preparando para sua viagem incrível em busca da sua formação.

As narrativas, em muitos casos, são as nossas bússolas que nos permitem traçar as rotas da nossa formação nos proporcionando autonomia e precisão de narrar

a história da nossa prática pedagógica, encontrando um ponto de apoio para questionarmos e buscarmos soluções concretas tanto no aspecto pessoal como no profissional.

Desse modo, a escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e aos professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descobrir possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas em um tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. No âmbito da história da educação, as pesquisas (auto)biográficas têm apresentado contribuições férteis para a compreensão da cultura e do cotidiano escolar, da memória material da escola e se apropriando das escritas (auto)biográficas, das narrativas de formação, como testemunhos, indicativos, das relações com a escola, visto que, no “[...] campo específico da história da educação, a inclusão dessas fontes participa de um movimento de renovação de opções teórico-metodológicas e temáticas, característico das duas últimas décadas [...]” (CATANI, 2005, p. 32).

Nessa perspectiva, o gênero entrevista narrativa é definido por Jouvchelovitch e Bauer (2002) como sendo uma entrevista com perguntas abertas, uma forma de encorajar os entrevistados, pois possibilita ao sujeito relatar situações, acontecimentos e experiências, atribuindo-lhes significados. Compreendo, portanto, a entrevista narrativa como um meio de interação, diálogo e troca entre o entrevistado e os participantes, contribuindo para os sujeitos envolvidos momentos de reflexão sobre de si e a identidade profissional.

As narrativas representam um modo bastante fecundo e apropriado de os professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. As narrativas fazem menção a um determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é autor, narrador e protagonista principal. São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas às suas experiências passadas, atuais e futuras (FIORENTINI, 2006, p. 29).

Ao falar da vivência cotidiana, das experiências da vida e da profissão, o recurso de entrevistas, de certo modo, encoraja e estimula o sujeito a contar fatos sobre algum acontecimento de sua vida e ou do contexto social, pois as entrevistas se diferenciam de outros instrumentos por não serem estruturadas e com possibilidade de retomadas com o entrevistado a partir do que emerge no momento.

Minayo (2012) considera a entrevista como uma estratégia de pesquisa para fornecer informações de uma determinada situação por meio de mediações entre experiências e linguagem. Nessa ótica, a narrativa não deixa de ser uma maneira de o sujeito repensar e refletir continuamente as significações que as cercam.

Nas narrativas construídas a partir das entrevistas, o autor informa sobre as experiências realizadas como uma oportunidade de repensar como fez e como pode fazer para construir outros saberes, por meio de sentimentos e reconhecimentos.

Para a construção de informações, foi realizada uma roda de conversa com as preceptoras para explicar os objetivos da pesquisa, o contexto da pesquisa e os procedimentos da entrevista narrativa, em que tivemos um roteiro com questões abertas. Sendo o meu campo de estudo as escolas da rede pública municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), as colaboradoras foram seis preceptoras que atuaram/atua no Programa Residência Pedagógica, sendo três do 1º Edital de 2018 e três do 2º Edital de 2020, a partir das quais tive a oportunidade de ouvir relatos de dois momentos distintos sendo o primeiro as atividades que ocorreram de forma presencial e agora no segundo estão acontecendo de forma remota devida à pandemia do COVID-19. Por estarmos pesquisando no âmbito da formação de formadores(as), faz todo o sentido um trabalho deste gênero, pois, como refere Rozek (2010, p. 107),

[...] a formação do professor tem relação direta com a qualidade do ensino e este depende muito do comprometimento com a profissão docente. A base vem da partilha de conhecimentos, de estudos de casos de práticas pedagógicas, que são as experiências, as trocas.

Poucas experiências são tão marcantes quanto a de estar no contexto da escola, sentir as emoções, angústias, frustrações e conquistas que são vivenciadas no cotidiano escolar, entender por que é tão importante essa construção colaborativa entre a escola básica e a universidade. Por isso, a formação nos leva a seguir caminhos que nos fornecem experiências e vivências com as quais, ao longo do tempo, vamos construindo a nossa trilha-formação, dando sentido e fortalecendo a nossa identidade como professor e formador.

Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo compreender o processo de produção de experiências formativas das preceptoras como elemento basilar de formação, e analisar reflexivamente sobre os diferentes aspectos das experiências

formativas, que emergiram do narrado, do vivido e do compreendido pelo próprio ato de narrar. Daí a centralidade na narrativa, no presente trabalho.

3.2 NA TRILHA DA ENTREVISTA NARRATIVA – UM CAMINHO EM TRÊS ETAPAS

Como defendem Oliveira e Rios (2020), para caminhar, é preciso ter uma direção; na pesquisa, não é diferente. O reconhecimento da existência de distintos caminhos diante daquilo que ainda não se sabe é uma constante e está sempre em movimento, mutação. Os passos são os fatos relatados pelos preceptores, escritas, reescritas, refletidas no convívio da sala de aula e das relações estabelecidas com os residentes.

Essa entrevista narrativa será uma experiência integradora em que temos: a trilha reflexiva através de roda de conversa, entrevista narrativa e análise/coleta de informações.

3.2.1 Trilha Reflexiva

Como o próprio nome já diz, é um momento de pensar, ponderar e se concentrar nas experiências adquiridas durante a sua participação como preceptora no PRP. Quando pensamos em uma trilha reflexiva, abrimos caminhos para as possibilidades de escuta das vivências, possibilitando a autonomia, a percepção e interpretação do cotidiano escolar. Nessa trilha, mesclo o momento da roda de conversa e o jogo da trilha interativa.

a) Roda de Conversa

É um caminho que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento da reflexão sobre as práticas educativas das colaboradoras. Foi um processo mediado pela interação com os pares, através do diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar.

As rodas de conversa se constituem como uma técnica que remete às lições de Freire e Shor (1987), quando colocam que

O diálogo não é uma situação na qual podemos fazer tudo o que queremos. Isto é, ele tem limites e contradições que condicionam o que podemos fazer... Para alcançar os objetivos de transformação, o diálogo implica em

responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetiva (FREIRE; SHOR, 1987, p. 127).

O primeiro encontro para nossa conversa aconteceu através de um convite enviado por *e-mail* para participação de uma trilha reflexiva. Assim, as colaboradoras foram convidadas para uma tarde regada de muito diálogo, como a de uma tarde em que se saboreia um gostoso lanche saudável. A partir do convite, foi preparado o ambiente da roda, pois elas precisavam se sentir à vontade para narrar. Nossa roda de conversa foi desenvolvida com a seguinte questão-tema: quais foram as experiências formativas que vocês vivenciaram como preceptoras do PRP? O objetivo desse primeiro momento dialógico é saber qual a compreensão das colaboradoras da pesquisa sobre as aprendizagens e o seu papel como co-formadora para aqueles(as) que querem exercer a docência. Os próximos encontros aconteceram de forma individual, em que cada uma construiu a sua trilha formativa, por meio de entrevistas. As entrevistas foram agendadas conforme dia e horários disponíveis pelas colaboradoras.

b) Trilha Interativa de Aprendizagem

A trilha de aprendizagem é um conjunto integrado, sistemático e contínuo de ações destinadas ao desenvolvimento de pessoas e profissionais. Consiste em atividades que levam o(a) colaborador(a) a desenvolver um conhecimento sobre determinada concepção ou temática.

Cada colaboradora recebeu um mapa com quatro tópicos que deveriam ser relatados, a partir do qual narrou a sua trajetória como preceptora do Programa Residência Pedagógica. Para realizar um bom percurso, foi preciso perceber o seu protagonismo e suas vivências no PRP.

- FOCO DA TRILHA

Nessa trilha, dialogamos sobre as suas experiências formativas como preceptora do PRP e como elas puderam dar suporte através da sua participação como protagonistas na relação e formação com os(as) licenciandos(as) na construção da sua formação inicial.

- OBJETIVO

Reconhecer a sua participação no processo de formação inicial dos(as) licenciados(as) e se dispor a narrar de forma colaborativa para a constituição de sua identidade de aprendizagem em sua escola.

- **EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM**

Ao término da trilha, foi possível sistematizar vivências e desafios pertinentes à configuração de uma co-formação dos licenciandos em seu contexto escolar.

3.2.2 Entrevista Narrativa

Trata-se de um dispositivo utilizado na coleta de informações em que os(as) colaboradores(as) narram por meio das suas experiências, suas práticas e vivências de forma livre. Como afirmam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) sobre a entrevista narrativa:

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Na entrevista narrativa, as colaboradoras irão narrar de situações que vivenciaram como preceptoras no PRP de forma autônoma, podendo expor suas emoções e atribuindo sentidos ao seu próprio movimento narrativo à medida que relatam suas aprendizagens da docência pela homologia, que é a troca de experiências entre pares.

Segundo Oliveira e Rios (2020), o movimento de narrar para os seus pares as experiências que marcam seu percurso formativo é o princípio básico da construção do trabalho com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. A partir dos preceitos da investigação-formação-ação, estes(as) professores(as) que participam do processo na condição de narradores(as) têm a possibilidade de ampliar os conhecimentos e refletir, por intermédio de suas práticas, as experiências que marcam o seu percurso.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DAS NARRATIVAS

O ciclo de pesquisa, segundo Minayo (1994), compõe-se de três momentos: fase exploratória da pesquisa trabalha de campo e tratamento do material. O referido processo inicia-se com a fase exploratória da pesquisa, em que são interrogados aspectos referentes ao objeto, aos pressupostos, às teorias pertinentes, à metodologia apropriada e às questões operacionais necessárias para desencadear o trabalho de campo. Em seguida, é estabelecido o trabalho de campo, que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Nessa etapa que são combinadas várias técnicas de coleta de informações como entrevistas, observações, pesquisa documental e bibliográfica, dentre outras. Por fim, faz-se necessário elaborar o tratamento do material recolhido no campo, que pode ser subdividido em: ordenação, classificação e análise propriamente dita.

Com os passos anteriormente descritos concluídos, analiso e compreendo as informações buscando verificar sua relevância e significado em relação aos propósitos da pesquisa. A análise evidencia as relações existentes entre os dados obtidos e os fenômenos estudados, enquanto a interpretação dá um significado mais amplo às respostas. Ao findar a interpretação dos dados, passo à montagem do relatório final da pesquisa, que abrange o relato do que desencadeou a pesquisa, da forma pela qual ela foi realizada, dos resultados obtidos, das conclusões a que cheguei e das recomendações e sugestões.

A análise das narrativas é inspirada no modelo compreensivo interpretativo de Ricoeur (1996). Nesse modelo, a análise das narrativas procura tornar clara a relação existente entre o objeto e as práticas de formação, de modo a favorecer uma perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação.

A teoria da interpretação de Ricoeur (1996) é utilizada como referencial metodológico de análise de resultados juntamente com as narrativas, o que permite a apropriação dos significados das vivências dos(as) colaboradores(as) na riqueza de seu mundo de forma crítica e circunscrita. Ela é utilizada em três níveis como método de análise de informações, pois é útil na compreensão de resultados, em pesquisa de formação porque significa e ressignifica o vivido, mantendo-se fiel aos princípios da cientificidade preconizada para a construção de conhecimento em pesquisas de caráter qualitativo.

3.4 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

As atividades foram realizadas com professores(as) representantes de escolas da rede pública municipal, localizadas no Município de Feira de Santana, Estado da Bahia, onde foram apresentadas as propostas da pesquisa e seus objetivos. Nessa perspectiva, as preceptoras participaram por meio de uma trilha reflexiva, em que a cada tópico irá construindo suas narrativas (modelo do jogo em anexo). Por motivos éticos, damos nomes fictícios para as preceptoras (conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, que está em anexo tanto na versão virtual como presencial).

O lócus do estudo é o município de Feira de Santana, que está situado no centro-norte baiano, com uma população estimada, em 2021, de 624.107 pessoas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2019, o município teve o seu Produto Interno Bruto (PIB) per capita de 24.229,74.

Em relação à educação, o município possui 354 escolas do Ensino Fundamental e 75 escolas do Ensino Médio, seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de medir a qualidade do aprendizado nacional, o município de Feira de Santana em 2019 ficou assim: nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alcançou médias 4,8, e, nos anos finais do Ensino Fundamental, alcançou média 3,6. Atualmente, o Município de Feira de Santana possui 206 escolas entre a zona urbana e rural.

3.5 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se, no presente estudo, de uma pesquisa com abordagem qualitativa, buscando compreender as experiências formativas das preceptoras do PRP da UEFS e sua relação com o processo de formação inicial dos(as) licenciandos(as) em Pedagogia. Esta pesquisa traz as narrativas pedagógicas desenvolvidas no programa por seis preceptoras e narradas a partir de diferentes contextos e realidades, entrecruzando as interações dos sujeitos que compõem esse percurso formativo para ressignificar as vivências que ocorrem no cotidiano como forma de visibilizar o trabalho das professoras da escola básica dos anos iniciais.

A recolha de informações foi realizado nos meses de março e abril de 2022, quando houve duas entrevistas narrativas que ocorreram presencialmente na escola/campo. Na ocasião, as colaboradoras preferiram fazer de forma presencial, pois tinham mais facilidade do que no virtual e as quatro ocorreram por meio da plataforma *Google Meet* através de um *link*, devido à questão da incompatibilidade de horários.

Na pesquisa, foram realizadas seis entrevistas narrativas com as colaboradoras da pesquisa (Quadro abaixo). Cabe destacar que, embora com autorização das seis colaboradoras para divulgar os conteúdos das narrativas, seus nomes foram preservados, e, por recomendação do Comitê de Ética, optou-se, por usar pseudônimos escolhidos por cada uma delas, considerando a ideia de deixá-las à vontade para a realização de críticas e observações sobre os processos no PRP.

Nesta pesquisa, considerei como “experiência significativa” fatos ou trechos de vida mais destacados pelas preceptoras entrevistadas e os relatos que estão arrolados de forma pertinente com os objetivos estabelecidos na estrutura da pesquisa. Isto é, a partir dos fatos narrados pelas professoras, busca-se seu significado e relevância no contexto investigativo, para atribuir-lhe a condição de experiência pessoal e profissional significativa.

Essas experiências afetam, de forma direta ou indireta, as decisões pedagógicas dos(as) professores(as), já que aportam saberes que repercutem em toda trama vital dos indivíduos, assim como aos próprios saberes docentes. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 37) afirma que “os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”. Nesse processo reflexivo sobre a prática educativa e sobre o próprio fazer vital, estruturam-se as decisões determinantes para o estabelecimento de posição político-ideológica e para a ação de cada sujeito em seu contexto.

O grupo das trilheiras

Para que essa trilha pudesse ser percorrida, foi precisa a participação das trilheiras (colaboradoras) que estivessem dispostas a compartilhar suas experiências e refletir sobre sua vivência dentro do Programa Residência Pedagógica. No primeiro

contato que tivemos, elas puderam falar sobre a sua trajetória profissional como docente. O grupo de trilheiras é formado por 6 (seis) professoras preceptoras.

A seguir, apresento as características das colaboradoras, uma descrição sucinta do seu perfil profissional, pois acredito que esses aspectos contribuem para conhecermos melhor a formação dessas preceptoras, suas motivações e aspirações, sua formação no PRP e como pensam seu processo formativo. Com o objetivo de valorizar as narrativas, inicio com o perfil biográfico de cada uma e, em seguida, apresento um quadro com dados pessoais. Como já havia mencionado anteriormente, por recomendação do Comitê de Ética, optou-se por usar pseudônimos escolhidos por cada uma delas. Então, fiz a seguinte pergunta: **Quem é você na trilha da formação?** E daí surgiram os seguintes nomes.

Animada

Tenho 26 anos. Desde cedo sendo incentivada por minha família a estudar, meus pais faziam de tudo para nos oferecer o melhor ensino que eles podiam nos dá. Filha de um motorista e de uma costureira tinha o estudo como meta principal. Após encerrar meus estudos de ensino básico, ingressei em 2013 na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde concluí meu ensino superior.

Durante meus 4 anos de UEFS, fui me dedicando à busca de práticas que contribuíssem para minha formação. No primeiro momento, em 2013, estagiei em uma escola da minha cidade; em meados de 2014, ingressei no estágio extracurricular pela prefeitura de Feira de Santana, como professora Regente do 5º ano; em 2015, foi dada uma pausa e retornando em 2016 como regente no 3º ano, mesmo ano em que concluir o curso de aperfeiçoamento em Alfabetização e Letramento (PROFA).

Em 2017, ingressei como estagiária na rede particular. Já estando no 8º semestre iniciei meu curso de especialização em Alfabetização e Letramento e em Educação Infantil ao mesmo tempo em que já me arriscava em concursos e seleções públicas. Tendo sido aprovada e convocada no final do mesmo ano, contudo, diante do meu semestre em andamento, tive de pedir o fim de lista. No início de 2018, já concluídos a pós-graduação e também o curso aguardando apenas a colação de grau, fui novamente chamada pela seleção pública (REDA) no qual tomei posse em fevereiro e coleí grau em abril do mesmo ano.

Assumi duas turmas de 5º ano, contudo os estudos não param por aí, realizei novamente uma seleção pública na qual fui classificada e chamada. Em fevereiro de

2019, iniciei como professora efetiva na rede Pública da Prefeitura de Feira de Santana, onde assumi novamente duas turmas de 5º ano e tive o prazer de trabalhar com o Programa Residência Pedagógica.

No início de 2020, recebi uma proposta de assumir o cargo de Vice-Diretora, o cargo foi aceito e o ano foi concluído em um turno Vice e outro assumindo uma turma multisseriada do 3º, 4º e 5º ano, ao mesmo tempo em que aprimorava os estudos em uma pós de Gestão e Coordenação escolar. 2021 se iniciou e, ainda no cargo assumi, no contraturno um G4 e G5 multi, concluindo o meu curso de especialização. No início de 2022, pedi exoneração do meu cargo e hoje assumo uma turma do 2º ano e outra do 3º ano.

Colaboradora

Iniciei minha trajetória na docência como estagiária quando estava no sétimo semestre da graduação. Trabalhava como regente em turmas de Educação de Jovens e Adultos em um Programa de Alfabetização.

No final da graduação, iniciei o trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental na rede particular de Feira de Santana. Foram espaços de aprendizagens para compreender as minúcias do fazer pedagógico em sala de aula.

Atualmente, atuo na coordenação pedagógica com turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. E sei que a experiência em sala de aula contribuiu significativamente na construção do trabalho que desenvolvo hoje.

Desde o primeiro estágio até hoje, são 14 anos de docência. Busco sempre aprender mais e contribuir com aqueles que passarem por meu caminho.

Curiosa

Sou pedagoga e mestre em educação pela UEFS. Iniciei minha trajetória profissional na rede privada como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 2004, ingressei na rede pública municipal como professora.

Atuei como coordenadora pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental de 2006 a 2009. De 2009 a 2017, atuei como gestora na mesma escola e, no final de 2017, retornei para a sala de aula na mesma unidade escolar. Paralelo à atuação na rede municipal, atuei como professora do Curso de Pedagogia em uma faculdade da rede privada e já ministrei uma disciplina no curso de Pós-graduação em Pedagogia.

Atuei também como preceptora do Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UEFS.

Criativa

Ao iniciar minha vida profissional em 1993, busquei ter bastante amor e dedicação em meu trabalho. Sonhava trabalhar como bancária, analista de sistema, estilista, arquiteta... jamais ser professora, devido à observação constante que costumava ter com todas as minhas tias, irmãs do meu pai que eram professoras. Percebia que era uma tarefa árdua, difícil e talvez monótona, visto que, nessa região, o curso que predominava era o magistério.

Tornei-me educadora. A partir daí, passei a cultivar dois objetivos: o primeiro, aprender a ser uma profissional dedicada. Aprendi a gostar, ter zelo e capricho em tudo que eu fazia, desde o meu estágio, até hoje na coordenação. Sabia que me tornaria espelho para muitos, pois lidamos com seres humanos. Passei a ter cuidado com minha postura, meu caráter, minha moral.

O segundo objetivo foi o de que tudo o que eu recebesse para fazer em educação receberia e faria como se fosse pra Deus e não pra homens. Assim o fiz. Em minha jornada, já atuei com turmas de alfabetização, 1ª a 4ª série, fundamental II, Diretoria, Secretaria, Agente administrativo da Escola Estadual São Sebastião, atuei no ensino médio, professora do magistério e, nos últimos 3 anos, na Coordenação Pedagógica do nosso município. A princípio, relutei, porém, no 5º convite, minhas colegas de trabalho me incentivaram a subir mais esse degrau.

Sentia-me incapaz de ajudar na formação de meus colegas de trabalho, os quais, muitos deles, foram meus professores em anos anteriores, alguns, colegas de alfabetização, outros trabalharam comigo durante o ano de direção. Senti-me pequena, insegura, porém me pediram para assumir por eles este lugar, sempre ocupado por pessoas de outras cidades ou outras localidades. Mostraram-me que seria interessante alguém com raízes fincadas aqui assumisse este posto tão complexo e desafiador, porém gostoso de viver. Estou me deliciando...

Desbravadora

Tenho 33 anos, estou na docência há 8 anos na rede pública municipal de Feira de Santana.

A experiência no Residência Pedagógica foi significativamente relevante e, ao mesmo tempo, desafiadora, visto que nos trouxe uma gama de vivências as quais proporcionaram vivenciarmos o desenvolvimento de atividades onde realizamos práticas pedagógicas na perspectiva de aprendizagem significativa no tocante aos saberes. Cada planejamento estratégico e resultado alcançado foram bastante benéficos para mim, visto que a experiência contribuiu para a construção de novos olhares na sala de aula.




Pesquisadora




Minha trajetória como profissional de educação iniciou quando lecionava aulas de informática como complementação lúdica dos conteúdos ministrados pelas demais professoras do grupo 5 ao 5º ano em uma escola particular.

Posteriormente ingressei na UFES, no curso de Licenciatura em História em que adorava compartilhar conhecimentos com os discentes do Fundamental 2 e Ensino Médio e aprendia muito com eles.

Depois, fiz a segunda graduação em Pedagogia, no estágio me encantei com as crianças, e, no espaço escolar, reconheci como meu ambiente de atuação profissional.

Quadro 2 - Perfil das Colaboradoras

Colaboradora	Idade	Experiência docente	Formação Inicial	Pós-graduação	Tempo que participou do PRP?
Animada 	25 anos	4 anos como regente e 4 anos como Professora/auxiliar	Pedagogia	Gestão e Coordenação Educação Infantil	1 ano e 6 meses
Colaboradora 	33 anos	12 anos	Pedagogia e Licenciatura em Letras	Gestão Escolar Psicopedagogia Clínica e Hospitalar	1 ano e 6 meses
Criativa 	47 anos	29 anos	Magistério e Pedagogia	Coordenação Pedagógica	1 ano e 8 meses

Curiosa 	42 anos	24 anos	Pedagogia	Mestra na área de Políticas Educaçãois	1 ano e 4 meses
Desbravadora 	33 anos	8 anos	Pedagogia	Não possui	1 ano
Pesquisadora 	34 anos	6 anos	Licenciatura em História Pedagogia	Gestão, Supervisão e Orientação educacional	1 ano e 6 meses

Fonte: A autora (2022).

Esses são alguns dos atributos das mulheres, docentes e preceptoras do PRP que disseram “sim” ao convite para se tornarem colaboradoras desta pesquisa. Podemos observar que elas têm idades e tempos de docência diferentes, são sujeitos singulares em suas histórias profissionais e nas formas de aproximação com o mundo e com os percursos da profissão docente.

Acredito que esta pesquisa sinaliza a potência e a qualidade das trocas de experiências formativas vivenciadas e as dificuldades que ocorrem entre a preceptora e o residente, considerando que viver a Residência Pedagógica agrega a construção de conhecimento e o engajamento das colaboradoras em uma fundamentação teórico-metodológica que respeita a construção dos saberes sobre a docência, promovendo a reflexão na participação da prática de profissionalização.

Após a coleta das narrativas, fiz a transcrição do áudio em texto, levando em consideração o paradigma compreensivo e interpretativo. O processo de categorização foi traçado a partir de eixos temáticos que surgiram da própria narrativa, observando cada detalhe no narrar as vivências e experiências no Residência Pedagógica. As análises tiveram como suporte o método compreensivo e interpretativo de Ricoeur (1996), que é o caminho da dialética da compreensão e da dialética da explicação, porque, para o autor, é compreensão a capacidade de alguém retomar, em si mesmo, um trabalho de estruturar e explicar um texto, procedendo por

meio de uma operação para clarificar, elucidar e mostrar os códigos e as mediações subjacentes ao trabalho de estrutura feito pelo leitor-intérprete

As narrativas estabelecem uma relação dialógica entre as preceptoras, facilitando a confiança e a liberdade de expressão. Elas escolheram contar algumas experiências vividas na sala de aula. A cada fala, eu as escutava com interesse no que era narrada. Como propõe Alves (2008), narrar a vida é literalizar à ciência, pois a narrativa é uma tentativa de evidenciar o conhecimento produzido no cotidiano.

Ouvir as narrativas das preceptoras me possibilitou compreender um pouco as suas trajetórias em busca da formação, suas descobertas, desafios e dificuldades e pretendo compartilhar essas impressões e relatos através da escrita dessa pesquisa.

4 PRIMEIRA ROTA: EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS NA RELAÇÃO COM AS LICENCIANDAS

Cada professor narra aqui um lugar de travessia na docência, indaga a realidade escolar, escreve e inscreve-se em outras compreensões pedagógicas sobre a experiência vivida. (RIOS, 2019, p. 26).

Motivada pelas palavras de Rios (2019), neste capítulo, busco relatar as experiências vivenciadas pelas preceptoras no movimento de (auto)biografias, integrando o itinerário que devem figurar os relatos dos(as)colaboradores(as).O movimento de narrar suas experiências que marcam seu percurso formativo é o princípio básico da construção do trabalho com as Narrativas de Experiências Pedagógicas. Por partir dos preceitos da pesquisa-formação-ação, os sujeitos que participam do processo, na condição de narradoras, têm a possibilidade de ampliar os próprios conhecimentos e refletir por intermédio de suas práticas sobre as experiências que marcam o seu percurso.

O entrecruzamento entre o narrar e o processo de documentar narrativamente as experiências formativas, sem perder de vista o contexto do cotidiano escolar, analisando as narrativas que focam o narrar para si e as experiências, buscando entender como emergem da relação que estabelece entre os estudantes de licenciaturas, com as próprias práticas do cotidiano da escola, vai concretizando também as análises em torno das concepções reveladas através do jogo da trilha e as experiências desenvolvidas no percurso.

Assim, o presente capítulo evidencia como se dá a relação entre universidade e escola básica, portanto, preceptor(a) e licenciando(a) para compreender como essa formação se tece em rede num programa e no cotidiano da escola. A partir das narrativas de si para o outro, o(a) preceptor(a)/narrador(a) passa a compreender sua trajetória, suas escolhas de vida pessoal e profissional. Muitos são os saberes que os(as) professores(as) constroem durante sua formação e atuação docente, por isso é importante ouvir os(as) professores(as) e suas experiências, suas histórias de vida e de formação profissional, que supostamente serão reveladas nos relatos, em que seu protagonismo vai se constituindo a partir de suas falas.

Fiz os percursos que nossas colaboradoras traçaram como a vida é feita de escolhas, a nossa trajetória profissional também é, pois estamos sempre realizando

estratégias nessa ou naquela direção. Descobrimo e construindo perspectivas, ao caminhar por estradas desconhecidas ou mesmo conhecidas, precisamos tomar decisões e desenvolver certas habilidades. A Figura 1 apresenta as categorias e as rotas que nos levaram a trilhar a formação docente.

Figura 1 - Mapa das Rotas da trilha formativa



Fonte: <https://slidesgo.com/pt/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Criei a Rota da Trilha formação com o cruzamento de nossas Trilhas da Formação Permanente e Trilhas do Papel formativo do PRP com o objetivo de selecionar os melhores trajetos e construções das narrativas das preceptoras. Seguiremos as pistas a seguir: Vamos iniciar com a Formação Permanente.

4.1 A LONGA CAMINHADA PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE

Ao pensar a formação permanente, vejo como um movimento dialético entre o fazer e o pensar no qual o docente está inserido em seu tempo/espço onde se coloca como sujeito construído. Freire (2003, p. 38), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, faz referência à formação permanente dos professores, e, para o referido autor, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Essa capacidade de visitar a própria prática está associada ao exercício da reflexão sobre a ação do

próprio educador. Nesse caminho, o educador deve estar sempre atento àquilo que faz, de uma ou outra maneira, sempre à luz do conhecimento da ciência e da vivência cotidiana do habitar a profissão docente.

Segundo Silva e Almeida (2010), a formação permanente de professores(as) compreende três importantes dimensões: i) a das políticas públicas, de responsabilidade do Estado e das instituições de formação a partir de programas e projetos; ii) as políticas escolares, de incumbência das escolas a partir do projeto pedagógico; e iii) das práticas internas de formação e as políticas pessoais, que compreendem esforços dos professores sobre a própria formação.

O diálogo é a melhor forma de nos aproximarmos e compreendermos as visões diferentes e, como aprendentes de Paulo Freire, nos compreendermos como seres inacabados, inconclusos. Concordo com o educador quando diz:

Entre as responsabilidades que, para mim, o escrever me propõe, para não dizer impõe, há uma que sempre assumo. A de, já vivendo enquanto escrevo a coerência entre o escrevendo-se e o dito, o feito, o fazendo-se, intensificar a necessidade desta coerência ao longo da existência. A coerência não é, porém, imobilizante. Posso no processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar de posição (Freire, 1997, p. 65).

De acordo com a Colaboradora:

Com certeza, trouxe benefício o diálogo entre a escola básica e a universidade. O aprofundamento nos estudos, criar essa nova rotina de estudo, que por vezes vamos deixando passar, vivenciando apenas o que é necessidades da escola, trazendo de volta as leituras dos teóricos, que a gente sabe que por trás de toda prática tem uma teoria, mesmo que a gente não tenha consciência da teoria mas ela existe, a voltar mesmo o retorno mais efetivo de nossas leituras, estudo, eu acho que foi o ponto alto do projeto. (Colaboradora, Entrevista narrativa, 2022).

Na fala da entrevistada, noto que ela revela esses aspectos importantes sobre a residência pedagógica, sobretudo em relação à necessidade da formação permanente, investimento em seu processo de retorno aos estudos. A formação de educadores(as) é entendida da mesma forma que na concepção de Freire (2003), fundamentada na consciência do inacabamento do ser humano e na sua vocação ontológica de “Ser Mais”, uma vez que onde há vida, há inacabamento. A formação permanente, na perspectiva freireana, é pautada no processo de ação-reflexão-ação, em que o sujeito seja capaz de desenvolver uma postura crítica frente à realidade do

seu tempo, considerando que ele é um ser histórico-social em constante construção do conhecimento.

Ao assumir o princípio do inacabamento humano, a busca por ações formativas dos(as) professores(as), pautadas na perspectiva freireana, contribui para uma educação problematizadora, que ganha vida em ações e relações humanizadoras e auxilia os(as) professores(as) na gestão da sua própria formação, com a capacidade de sentir-se protagonista da sua própria formação e da constituição de seus conhecimentos, e não apenas como pessoa que transmite e reproduz o que outros pensaram e construíram. Pude notar na fala da colaboradora Criativa a vontade de voltar aos estudos e de refletir sobre sua prática numa perspectiva crítica e transformadora.

Pra mim os saberes também foram enormes, porque a educação vem mudando, a formação continuada é muito importante para o professor e está dentro da UEFS, com a residência pedagógica me fez estudar mais, buscar mais, me tornar uma professora melhor. Eu também fiquei com estagiária na minha sala e isso fez com que despertasse o desejo de estudar mais e de ver as meninas tão envolvidas, com muitas experiências novas, com muitas atividades diferenciadas com aquela garra toda. Na verdade, quando elas vieram para cá já tinha 26 anos de trabalho, estava cansada, com vontade de aposentar, não tinha idade. Então foi realmente assim um apoio que eles trouxeram e garra que me deu vontade realmente de estudar novamente e de buscar novos saberes dentro da Educação. (Criativa, Entrevista narrativa, 2022).

Na fala da preceptora notamos que ela se sente inacabada, pois está em movimento de formação constante, aprendendo-ensinando, fazendo e refazendo-se continuamente, em razão da necessidade de buscar o conhecimento. Ela reconhece que a formação é um processo ininterrupto, em razão da contínua exigência do ser humano de aprender mais, dada a sua condição de incompletude e inconclusão, duas características que, na perspectiva freireana, constituem o princípio fundante da formação permanente.

Constatei na entrevista da Colaboradora que o PPP da escola e o projeto do Programa Residência Pedagógica destacam a escuta e o diálogo como princípios balizadores do movimento da Escola, para conhecer os anseios da comunidade em relação à educação, à sociedade, à escola, ao currículo escolar e ao processo ensino-aprendizagem, tendo como horizonte a transformação da Escola. Segundo o que relata a colaboradora,

O Projeto Político Pedagógico da escola toma-se como parte do viés que o projeto da residência, com o trabalho onde o foco maior era a diversidade, abriu possibilidades para participar de eventos, me aproximou novamente da universidade. Quando a gente começa a assumir mesmo a função nas escolas, por vez a agente acaba se afastando da universidade. Esse voltar a trabalhar com a residência fez essa aproximação que é importante para a gente, que nunca deveria ter esse distanciamento. (Colaboradora, Entrevista narrativa, 2022).

Nas entrevistas realizadas, percebo que os sujeitos reconhecem que as trocas de experiências e de vivências e a discussão feita nos encontros do PRP consolidam a formação e são fundamentais na sua formação permanente e na consolidação do trabalho coletivo.

A formação permanente freireana propõe-se a um caminhar para além do entendimento e da prática de formação, com foco na leitura e no estudo de textos, em geral decididos por aqueles(as) que planejam as ações. Essa concepção é ainda fortemente assumida por secretarias de educação, diretorias regionais, instituições de ensino superior, bem como pelo próprio Ministério da Educação.

Assim, o diálogo constitui-se como um articulador entre as preceptoras e os(as) residentes, proporcionando um exercício de trocas de experiências, no qual é permitido ouvir o outro e ser ouvido, nessa partilha entre os envolvidos na relação educativa. Tendo o diálogo como pressuposto ontológico, Freire (1991, p. 115) argumenta que é tarefa do(a) educador(a) testemunhar aos(às) educandos(as) “[...] como você estuda, como você se aproxima do objeto de seu conhecimento, o que significa para você a busca do conhecimento”, como pode se perceber na fala da nossa colaboradora Curiosa:

Eu não estudei assim, eu não sei esse conteúdo, eu não sei dessa forma. Desmistificar que a professora não estuda conteúdo, que quem ensina no quarto e quinto ano vai estudar os conteúdos que fazem parte do trabalho docente curricular, a gente vai ensinar com aquilo que a gente aprendeu no quarto e quinto ano. No meu caso, no quarto ano do ensino fundamental, na minha época Plutão era planeta, hoje não é mais, houve muitas mudanças nos próprios conteúdos. Elas achavam que o professor não precisava estudar, precisava atuar com aquilo que eles já sabiam, com conteúdo há muito tempo atrás, saber que eles precisam estudar os conteúdos que vão ensinar. Eu preciso saber para além do que eu vou ensinar do que eu vou abordar com os meus alunos. (Curiosa, Entrevista narrativa, 2022).

Nesse momento, há uma compreensão da realidade constituída na qual o aprendizado pela busca desse conhecimento ganha centralidade. Essa relação dialógica promove o movimento da ação-reflexão nas residentes e na relação com os(as) outros(as) educadores(as) em um processo de formação permanente, pois a

mesma tem como objetivo ampliar as compreensões dos(as) educadores(as) sobre a escola e sua comunidade para que possam vivenciar em sua prática docente.

Para Imbernón (2006), frente a essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar, torna-se essencial uma redefinição da profissão docente que assuma novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Ou seja, é necessário um profissional da educação diferente.

Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova, formação: inicial e permanente. (IMBERNÓN, 2006, p. 14).

Com isso, percebo, na narrativa da colaborada Criativa, a importância da formação acontecer na sala de aula:

Fiquei emocionada no final como é que digo eu não esperava, foi uma descoberta, não esperava tudo aquilo, foi realmente novo e me surpreendeu. Essa foi a palavra, como eram novinhas, mais buscavam, cavavam, a sala de aula fazia com que elas buscassem, elas diziam mais interessante está no laboratório da sala de aula, do que está na faculdade estudando uma coisa distanciada, porque aqui todo dia elas levavam alguma coisa para pesquisar. Tinha uma pesquisa nova, tanto para elas como para mim se tornou uma fonte de pesquisa constante, queria dar o melhor de mim, ser a melhor professora, a melhor didática e elas faziam a mesma coisa, foi muito bom, o projeto só tenho a elogiar. (Criativa, Entrevista narrativa, 2022).

Na fala da colaboradora fica clara a relação de ecoformação, em que ocorre um diálogo do(a) preceptor(a) com os(as) residentes e o seu ambiente de trabalho (sala de aula), pois os fundamentos da Ecoformação são um convite para o reencontro e para o diálogo entre o natural e o cultural. Formar professores(as) na perspectiva permanente contribui para a educação problematizadora, capaz de formar sujeitos que consigam fazer uma leitura crítica do mundo, do contexto, buscando superar a concepção de formação docente que reduz a autonomia do(a) professor(a) sobre o seu trabalho, sua capacidade de refletir criticamente a realidade na qual está inserido(a). Contribui também para a construção de uma escola democrática.

Segundo Pineau (1992, p. 22) “uma das melhores formas para conhecer esses meios de formação ecológica é talvez se colocar na escala do ambiente. A formação do ambiente e para o ambiente deve se apoiar sobre uma formação pelo ambiente”. O autor sugere, ainda, que, em termos de objetivos, a ecoformação deve: i)

conscientizar a população sobre o papel que a natureza exerce (através de seus elementos) no processo de constituição e de formação do humano; ii) oferecer informações que permitam às pessoas e grupos sociais a elaboração de políticas estratégicas e táticas de utilização dos recursos naturais de modo local e globalmente sustentável; e, ainda, iii) desenvolver uma iniciação aos elementos (água, terra, fogo e ar) que são as bases teóricas e empíricas da auto-hétero-ecoformação.

4.2 A TRAJETÓRIA NO COTIDIANO ESCOLAR COMO VIA DE APRENDIZADO

Essa trilha vai se organizando por meio da escuta das narrativas das preceptoras, das suas práticas como docentes no cotidiano escolar, imagens, sons e lembranças, bem como suas experiências sobre elas, pois, como defende Certeau (1994), os sujeitos do cotidiano da escola tecem redes de práticas e de conhecimento.

Pelas narrativas das preceptoras, pode notar que a aproximação universidade e escola fazem-se cada vez mais urgente num cenário educacional em que a formação docente está sendo focada pelas políticas públicas de educação. Como resultante deste trabalho, observa-se a configuração circular entre saberes legitimados pela teoria e saberes advindos da experiência docente, assumindo a centralidade do cotidiano como categoria de investigação-prática importante para o fortalecimento de uma docência construída na sistematização dos saberes e dos fazeres docente.

A relação entre preceptora e residentes se caracteriza pelo compartilhamento de práticas de ensino, tecidos em seu percurso e em suas inquietações, acerca da vinculação teoria e prática, pesquisa e cotidiano.

Assim, a trajetória dessa pesquisa se traduz em: a) situar a pesquisa na Educação e sua configuração nos sentidos do cotidiano; b) apreender o cotidiano escolar para a formação permanente através do papel da preceptora no Programa Residência Pedagógica; e c) identificar o potencial do compartilhamento de práticas docentes sob a perspectiva do cotidiano escolar na relação Universidade e Escola.

As experiências das preceptoras entrevistadas se passam na escola: as tensões do primeiro contato com as residentes, apresentação da rotina de sala de aula e com o ensino e a aprendizagem, os desafios encontrados no período remoto, as dificuldades de garantir que as crianças aprendam a ler e escrever, os diferentes

comportamentos das crianças e a forma de organização do trabalho e gestão da sala de aula são enfatizados em todas as narrativas.

A preceptora Colaboradora ressalta a importância da inserção no cotidiano escolar e os conhecimentos da escola e de seus processos, conforme apresenta em sua narrativa.

A vivência em sala de aula, o acolhimento com equipe que estava na escola que foi informada que teria essa parceria nos espaços da sala de aula fez a diferença. Acredito que precisa ter esse olhar cuidadoso, tanto dos que vão chegar, como quem está lá para que não seja uma surpresa para ambos. É bom que vivam as surpresas do dia a dia da escola, apresentar para a gente, para que a gente possa pensar em caminhos, para tomar uma decisão, que dê conta de alguns conflitos que vamos vivenciando diariamente. Para mim foi uma experiência muito exitosa de fato participar da residência como preceptora. (Colaboradora, Entrevista narrativa, 2022).

Deste modo, apreender os sentidos do processo educativo, apresentar a escola como espaço de acolhimento e conflitos, identificar os significados construídos pelos(as) professores(as) e alunos(as) e a qualidade da relação pedagógica são caminhos que exigem uma maneira de olhar e de buscar respostas aos aspectos menos objetivos e mais subjetivos.

Ao se focar no cotidiano escolar, escola e universidade, articulados, percorrem o caminho de um sentido pessoal que torna o experienciado por cada professor um exercício pessoal de formação docente. Uma formação em que se institui a inquirição permanente. Como afirma Pineau (2004), a autoformação é um movimento de formação permanente em que se desfaz do senso comum e se entra numa zona de desconforto profissional que instiga o aperfeiçoamento, os significados das próprias ações cotidianas da docência, que leva o professor em formação inicial, bem como os que já atuam na profissão, a seguir caminhos em que a reflexão do seu fazer, de sua prática, de suas próprias vivências na escola são modos de inserir-se numa formação permanente. Nesse sentido, Pesquisadora considera que a reflexão sobre a ação é uma das formas que ela encontra de estar em estado permanente de formação para a docência. Em sua narrativa, ela nos diz que:

Acredito que a contribuição desse programa para a minha experiência é o processo da ação-reflexão-ação, porque todos os procedimentos que a gente acaba tomando, a gente acaba pensando, pois tem um posicionamento também político, a gente quer também ter uma intencionalidade daquilo que a gente faz. Então quando a gente pensava em trabalhar nas formações com a escola-campo que é o contato das preceptoras com as residentes, a gente pensava o tema que viesse contribuir na formação delas que fosse além da universidade. (Pesquisadora, Entrevista narrativa, 2022).

No relato da preceptora, constatamos que o caminho se constrói caminhando e que o alicerce da caminhada está na prática pedagógica com base na ação-reflexão-ação. Ela retrata também um posicionamento político e como a formação permanente deve contribuir para a reflexibilidade do fazer docente. A ação docente dentro desses parâmetros identifica os valores éticos e os princípios político-sociais do(a) professor(a) e caracteriza os meios, as formas e os modos de como o professor conduz sua prática pedagógica. Portanto, o êxito do profissional depende de sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.

Na narrativa da preceptora Criativa, ela sinaliza que o Programa surgiu da inspiração na residência médica, analisando a importância da aproximação entre a universidade e escola básica, por meio da imersão do licenciando no ambiente escolar.

Acredito também que tenha sido de muito valor pela questão do Residir mesmo, do pisar o chão da escola, do conhecer o chão da escola. Eles estiveram aqui com os estagiários em medicina né que acredito que venha realmente dessa forma. Foi observado lá na medicina esse essa forma de estagiar de conhecer porque na nossa época do magistério isso era totalmente diferente né de fazer a prática de ensino. Muitas vezes lá distante tinha claro contato com a escola, mas não contato do tempo bem menor, esse tempo grande de residência. Eu achei incrível quando chegou na nossa escola. (Criativa, Entrevista narrativa, 2022).

Essa referência do “pisar o chão da escola” é sentir toda a sensação de estar inserido em um contexto e fazer parte dele, ser pertencente a esse lugar, vivenciar seus desafios, conflitos e descobertas. São tão importantes e significativos esses momentos que a preceptora Curiosa enfatiza a sua preocupação de, no período remoto, as residentes não terem vivido essas experiências. Observo constantemente essa dificuldade nas discussões pedagógicas devido à sobrecarga na rotina dos(as) professores(as) com jornadas extensas e em várias escolas, que exigem deles(as) mais demandas e falta o tempo de interagir com seus pares, impedindo o fortalecimento de vínculos e planejamento de uma formação permanente, onde ele se reconheça como formador.

Assim, é muito importante vivenciar a docência, estando inserido no ambiente escolar onde a profissão docente é tecida. Segundo Silva (2017), a escola é o lócus privilegiado para a realização de práticas e saberes pedagógicos, que se tecem,

sobretudo no movimento experiencial de viver a escola, conhecendo-a em suas particularidades. O chão da escola é concebido como o espaço de vivência e de aprendizagens que se consolidam no vivido, e no aprendido nos percursos formativos. Tal concepção constitui uma preocupação da colaboradora Curiosa, que, em sua narrativa, defende a vivência das licenciandas no chão da escola. Em suas palavras, ela nos diz:

Então, o primeiro grande desafio que o residência me coloca é esse, eu enquanto preceptora, o que vou fazer para que essas meninas sintam o chão da escola, sem poder pisar no chão da escola, pensar em que percurso formativo eu iria trilhar com elas, já que a gente não ia poder visualizar.(Curiosa, Entrevista narrativa, 2022).

Pois, na vivência do dia a dia, elas sentem a necessidade de mobilizar o outro com suas experiências que vão sendo saberes construído nas relações com outros(as) professores(as) e alunos(as), na troca de experiências vividas na sala de aula ou em outros espaços/tempos e contextos, conforme Alves (1998), das práticas de formação acadêmica; o contexto das práticas pedagógicas políticas coletivas dos movimentos; o contexto das práticas das pesquisas em educação.

O cotidiano, na concepção de Certeau (1994), é definido como um conjunto de operações singulares, e considerar, em nosso caso, o cotidiano escolar como um conjunto de práticas educativas, possibilita ver que, se estas operações podem dizer muito de uma sociedade e de um indivíduo, como nos adverte Certeau (1994), conseqüentemente, poderão mostrar a escola e os sujeitos que lá estão. As práticas relatadas pelas preceptoras no cotidiano da escola se entrecruzam com o Programa Residência Pedagógica, em que cada etapa ia construindo as experiências produzidas na dinâmica da sala de aula, com os diferentes sujeitos na escola.

No segundo momento que foi a regência em sala de aula, precisava passar um determinado momento observando e depois elas tinham que fazer a regência. A gente conversou entre si que faríamos em dupla, individualmente. O primeiro momento, cada uma ficava em uma turma e na hora da regência tinha a professora que ajudaria também. A gente conversou com a professora, mostrou o motivo do programa, a importância dessa regência. Elas ficavam um determinado tempo, depois elas planejavam aí a gente pediu às professoras para darem uma olhadinha, ajudar elas no planejamento. (Animada, Entrevista narrativa, 2022).

Corroborando com o relato da preceptora, Silva (2017) defende que o cotidiano é visto como um cenário de produção de experiências do ser docente, onde as práticas

na e da escola acontecem e tocam cada licenciando, de um modo peculiar, promovendo vivências no contexto de desenvolvimento das estratégias do ser professor.

4.3 A VIA DUPLA DA HOMOLOGIA – RELAÇÃO PRECEPTOR E RESIDENTE

Por relação homológica, entendo a aprendizagem que se desenvolve entre um(a) professor(a) experiente e um em formação inicial em que a vivência e partilha de práticas e saberes são fundantes para a produção de novos saberes e novas práticas, que ocorre tanto para quem já vive na docência, como quem está em franca formação para o exercício dessa. Assim, anoro o olhar para tal temática, inspirados na compreensão de homologia, segundo Silva e Alves (2020). Para esses autores,

[...] a relação homológica se estabelece não por conceber a ideia de imitação do fazer do professor, mas por poder refletir sobre uma atitude pedagógica e sobre ela construir saberes próprio. De certo modo, a dimensão da prática congrega elementos que fazem o estudante produzir uma teoria sobre o ensino e sobre como ele lida com as acontecimentos da escola. Assim, toda prática é uma teoria que se arregimenta nos princípios da vivência escolar, logo das aprendizagens experienciais tecidas no cotidiano da escola (SILVA; ALVES, 2020 p. 13-14).

Por esse caminho, analiso os relatos das preceptoras sobre a relação homológica entre a preceptora e as residentes, em que a residência pedagógica oportunizou a construção da identidade do licenciando num processo discursivo e dialógico, através das entrevistas narrativas, em que foram colocadas as atividades que envolveram ambientação, regência, observação, reuniões formativas, nas quais era construída a identidade docente de forma discursiva e dialogicamente.

A relação entre preceptor(a) e residente se faz em mão dupla compreendendo um binômio no qual o preceptor tem uma função primordial de educador(a). Inicialmente, identificam-se as oportunidades de aprendizagem e os cenários de exposição, tornando a prática uma real possibilidade para ensinar ao(à) aluno(a) e fazê-lo(a) aprender inserindo-o(a) no contexto social.

Essa relação no Programa vai além das expectativas teóricas dessa pesquisa, pois este relacionamento imbrica-se numa experiência que lida com dois campos de aprendizagem: o pedagógico e o emocional. Isto implica dizer que tanto esta relação prepara o(a) graduando(a) pedagogicamente como também emocionalmente. Tendo

em vista tais experiências, enfatizo algumas práticas pertinentes que ocorreram durante o processo de ensino e pesquisa.

A figura do(a) preceptor(a) proporcionou nos residentes um melhoramento didático, pois, nos planejamentos semanais, possibilitou uma melhor compreensão da relação ensino aprendizagem, tendo em vista a dicas, macetes e uma melhor leitura das exigências do sistema educacional, para uma melhor assimilação que envolve o “ser professor(a)”. Como relata a preceptora Colaboradora:

Minha preocupação por acreditar que esse programa, de fato iria ajudar as pedagogas em formação, fica pensando quando fiz o curso de pedagogia, tivesse podido participar de um programa como esse. Seria tão grandioso para minha formação, viver a sala de aula, dentro dos seus contextos, da sua rotina, desde a acolhida até a hora da saída. É importante para a gente como estudante, poder ter alguém com quem dialogar, porque acontece tal coisa, porque essa orientação nas rotinas, isso faz a diferença, para que no futuro quando a gente for assumir a função na sala de aula tenhamos consciência do que estamos fazendo, então por isso, a escolha de participar como preceptora. (Colaboradora, Entrevista narrativa, 2022).

Observo, na narrativa da preceptora, a preocupação de vivenciar a experiência fazendo com que o(a) residente rompa a intimidade da sala de aula e da escola nos aspectos referentes aos seus espaços de trabalho para conviver com aprendizes que alteram suas rotinas em alguns momentos e que passam a integrá-las em outros. O contato inicial entre preceptora e residente é superado pela dinâmica do trabalho na classe e pela ação de colaboração que se desenvolve. Essa aproximação e interação são facilitadas pela imersão do residente que acompanha atentamente o trabalho do(a) professor(a), na qualidade de colaborador(a) aprendiz, que tem como objetivo elaborar estratégias juntamente com todos(as) os(as) envolvidos(as), para que as dificuldades encontradas em sala de aula sejam minimizadas.

Neste contexto, foi possível perceber que o(a) professor(a) da escola-campo tem a consciência da importância do trabalho coletivo, de trocar experiências, de auxiliar o(a) residente na sua formação, pois um(a) aprende com o(a) outro(a) num sistema de cooperação. O trabalho na sala de aula na fase de imersão tem como ponto de partida a discussão coletiva de um trabalho que começa com a realidade do aluno e, desta forma, o(a) residente percebe que o(a) professor(a) não deve ser técnico(a), mas dinâmico(a), deve ser dotado(a) de conhecimentos, habilidades e atitudes para crescer a cada dia de forma reflexiva e investigadora, superando dificuldades e desafios do contexto escolar.

Nesse primeiro percurso da trilha, discuti sobre a formação permanente, cotidiano escolar e relação preceptor e residente (homologia). Essas trajetórias estão imbricadas na formação inicial e na construção da identidade docente. No segundo percurso, a categorização da pesquisa foi em relação às políticas de formação sobre uma maior abrangência do programa e em movimentar a escola para que a formação aconteça envolvendo os agentes escolares como um todo.

5 SEGUNDA ROTA: SABERES DA CAMINHADA NOVAS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO

[...] não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes. (FREIRE, 2013, p. 49).

Com essa frase, Paulo Freire quer nos dizer que não há saber mais ou saber menos, há saberes diferente e nos convida a refletir sobre nossa postura enquanto educadores(as) diante dos saberes de experiência e dos saberes socialmente construído nas relações culturais e históricas dos(as) educandos(as). É necessário reconhecer e respeitar os saberes dos(as) educandos(as) e tomá-los como ponto de partida no processo de ensino e de aprendizagem. Esse capítulo enfoca nos aspectos que se revelaram na narrativa a partir daquilo que se compartilha na própria pesquisa como experiência vivenciada, dialogada e compartilhada entre os pares, professores(as) na relação com o próprio movimento de participar da pesquisa.

Essa troca de experiências com seus pares ou a realização de um trabalho coletivo planejado com o outro que vai além de dividir tarefas ou apenas desenvolver algo que já foi planejado. É preciso compartilhar e realizar ações que foram pensadas, examinadas, imaginadas e criadas colaborativamente de forma a criar caminhos, estradas, rotas de onde se quer chegar.

5.1 O PAPEL FORMATIVO NA TRAJETÓRIA E AS EXPERIÊNCIAS NAS NOSSAS RELAÇÕES EDUCATIVAS

A experiência é algo que nos prepara e nos dá uma segurança para enfrentarmos os problemas futuros da docência e ter ao lado alguém que já passou por ela contribui em grande medida para o assistido, de forma a tornar a experiência melhor assimilável. A assistência do preceptor no Programa Residência Pedagógica é de suma importância devido à extrema necessidade de viabilizar a ponte entre teoria e prática, pois ambas devem estar juntas na formação em licenciatura. Enxergamos que, assim, poderemos formar licenciados(as) preparados(as) para a realidade do sistema educacional. O(A) preceptor(a) é esta ponte que une a teoria na prática e que auxilia esta junção, possibilitando ao residente a melhor assistência possível para

compreensão desta problemática, bem como ajuda a formar licenciados(as) preparados(as) para a realidade da educação brasileira.

Nas narrativas das preceptoras, pude notar que, ao narrar, elas não o fizeram apenas pelo simples ato de narrar suas experiências, elas foram dando sentido ao que foi vivido, principalmente na relação com os(as) residentes, em que iam revelando o processo de aprendizagens que foi construído nas relações que os sujeitos vivenciaram durante o processo do programa.

Essa relação se dá a partir da ação homológica que se instala entre a preceptora e os residentes na Residência Pedagógica. Segundo Silva e Alves (2020), o processo de homologia significa aprendizagem da docência na/pela relação entre os(as) professores(as) em formação inicial e professores(as) que já atuam na profissão em contextos cotidianos de atuação da docência.

Nas palavras da professora Pesquisadora, pude perceber que as relações estão presentes nos diversos contextos educativos, evidenciando a sua singularidade, como se observa em um dos trechos de sua narrativa:

Também a gente buscou criar laços entre as residentes e as professoras das turmas, porque cada uma ficou com uma série e além de ter esse contato por meio do WhatsApp, a gente realizava encontros de formações pelo Google Meet em que a gente discutia alguns temas que no período a gente tinha elencado. Já era formação que a própria escola realizava de forma presencial, mas como a gente não estava podendo se encontrar presencialmente, a gente continuou tendo essas formações por meio dessas ferramentas digitais. Elas conseguiram ter o contato com as professoras, como também as reuniões que realizamos com os pais. (Pesquisadora, Entrevista narrativa, 2022).

Esse relato nos remete ao momento remoto devido à pandemia do COVID-19, em que os(as) professores(as) tiveram de se adaptar às ferramentas digitais como recurso para manter essa relação entre a preceptora e suas residentes. Esse foi um momento em que se construíram relações pedagógicas intermediadas pelas redes sociais. Nessa lógica e com nova forma de produzir o fazer pedagógico, preceptora e residentes lograram trocas vivenciadas em uma ambiência virtual, mas que também foi formativa e ambivalente. Isso implica em construir modos de ensinar e de, ao ensinar, aprender, como nos aponta Freire (2016, p. 25) que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Pois, a homologia significa aprender com a experiência do outro, criando suas próprias experiências.

O trabalho desenvolvido pelo(a) preceptor(a) e pelo(a) residente é caracterizado pela colaboração e parceria. Residentes, juntamente com o(a)

preceptor(a), formam um só coletivo que compartilha ideias, (in)certezas, questionamentos. Esse trabalho em parceria é peça-chave para a realização de atividades no âmbito escolar e para as etapas de (re)construção da identidade docente. Na narrativa de Colaboradora, vejo tal perspectiva, visto que a preceptora produz intensa interação com os(as) licenciandos(as), gerando, para ambos, aprendizagens.

A experiência da interação com o outro nos dá muitos insights de como trabalhar, do que fazer, quais caminhos tomar, quando as coisas não estão indo do jeito que a gente imaginou, ali então, todas essas preocupações, esses conhecimentos, estão ao longo da trajetória do Residência. A gente vai trabalhando, pensando de que forma eu trago esse conhecimento pedagógico? Quando estou atuando? Na forma que eu organizo? Como eu interajo com meu aluno? Na forma como eu penso os conteúdos que vão compor aquele ano escolar? O domínio das ferramentas para está interagindo? Como penso esse percurso de aprendizagem? Como potencializar esses conhecimentos prévios que eu não possa ficar apenas com eles, de que forma eu vou pensar essas relações de aprendizagem? De que forma a gente faz a leitura desse contexto micro que essa escola está inserida? (Curiosa, Entrevista narrativa, 2022)

O trecho acima apresenta alguns questionamentos sobre o cotidiano escolar e como o ser docente se faz nas relações e interações dentro do âmbito escolar. O modo reflexivo com que a professora constitui seu modo de pensar a docência revela o potencial formativo pelas vias homológicas, em que o outro, o ambiente e os contextos são formativos e produzem saberes. Nesse sentido, as colaboradoras evidenciam compreender, também, que as interações humanas parecem exercer influências sobre as suas práticas pedagógicas, de modo a possibilitar para si e para os sujeitos à sua volta um momento de refletir sobre as experiências vividas, tendo, nesse aspecto, oportunidades de produção de aprendizagens da docência e de produção de novas experiências formativas.

As diversas interações humanas repercutem no trabalho docente, de modo que as posições políticas e ideológicas e a aprendizagem de quem ensinam/aprende são fundamentalmente permeadas pelas experiências vividas pelos sujeitos e os significados a elas atribuídos.

Essa experiência cotidiana é constituída por processos subjetivos de ordens múltiplas, fazendo com que não exista uma receita para se autoformar professor(a), pois cada realidade age sobre e no docente de maneiras distintas e é interpretada pelos diferentes sujeitos de formas diferenciadas. A autoformação docente emerge de um campo de inquietações do ser humano incompleto que habita o ser docente. As

vivências, as carências, os medos, as certezas e o desejo de ensinar e de aprender constantemente são os mediadores do processo de autotransformação.

Os obstáculos que existem no cotidiano escolar se tornam como uma pedra no caminho do trilheiro para o qual temos de ter habilidades para superar as dificuldades e os problemas que enfrentamos no dia a dia da escola. A escola real apresenta problemas e situações que, às vezes, tiram o foco e a meta que é o processo de ensino e aprendizagem, como percebo na fala da colaboradora Animada:

Fizemos reuniões dos professores preceptores, aonde a gente ia realmente vê o que íamos fazer nesse programa, até porque para mim que estava caindo de paraquedas, eu não sabia certamente, o que tinha por ter pegado no meio do caminho e aí nesse momento a nossa escola também estava um pouco conturbada, porque a gente tinha saído do prédio e tinha sido lançado em outro prédio e nesse outro prédio a gente teve que dividir com outra escola, então eram duas escolas em um escola só. Até para as meninas que já estavam acostumadas com a outra preceptora em um ambiente e depois em 2019, elas foram lançadas em outra realidade, que acaba ou não mexendo com o trabalho que a gente tinha de uma hora para outra, a gente sai de um lugar que está acomodado, que a gente já conhecia que as crianças já sabiam e passamos para um outro ambiente. (Animada, Entrevista narrativa, 2022)

Noto, no trecho acima, como a preceptora acaba relatando situações que ocorrem na escola e que atrapalham na dinâmica do processo de aprendizagem. Uma escola que não tem uma estrutura física que proporcione a professores(as) e alunos(as) desempenhar seu trabalho sem transtornos: essa é a realidade escolar real que nossas preceptoras e residentes têm para exercer a sua função e formação.

Segundo Larrosa (2002), é sua capacidade de formação ou de transformação, pois o saber da experiência se adquire na maneira como o sujeito vai respondendo e dando sentido ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida. Pois, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, ainda que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecimento, não tem a mesma experiência.

Conforme Veiga-Neto (2006) os distintos lugares pelos quais os(as) professores(as) foram sendo deslocados ou provocados nos movimentos de refletir suas experiências cotidianas denotam que o cotidiano está para além de uma sequência de atividades realizadas, mas passa a conformar uma circularidade de reformulação deste lugar, mediado pela memória e os sentidos a elas atribuídos. Através de um trabalho colaborativo, evidencio aqui na fala da colaboradora a reflexividade sobre o fazer cotidiano e os novos sentidos dados à prática pedagógica, desencadeados nos encontros com as preceptoras narradoras e que nos conduzem

para os sentidos atribuídos como forma de se constituir memórias, registrá-las e problematizá-las. A professora Curiosa, em sua narrativa, enfoca o potencial formativo das acontecimentos. Em sua narrativa ela nos diz que:

Elas perceberam na prática, vivenciando com as professoras como fazer a escolha desses conteúdos que ia compor essa nova proposta, que seria para esse período remoto. Elas pegaram todo esse repensar da escola, algo que possivelmente ela só ia pegar prontos, vivenciar dentro da sala, elas puderam perceber que o trabalho docente ele está muito além do que aquele momento de interação com o aluno na sala de aula. Então conseguiram perceber como a escola se reestruturou para fazer as avaliações, estruturou o currículo para atender o estudo de novas metodologias, porque as metodologias que a gente usava no presencial não atendiam aquele momento que estávamos vivenciando. Ali elas puderam fazer isso junto com as professoras, puderam perceber que estão todas dentro de um mesmo propósito, participaram das atividades de formação da escola e tudo mais. Nessa experiência de vivenciar todos esses momentos, vários saberes aí foram construídos ao longo desse período, eu achava que três semestres eram muito tempo falei: - Meu Deus do céu, é muito tempo para ficar com essas meninas. O que a gente vai estudar? O que vai fazer esse tempo todo? Aí, ontem eu estava com elas, a gente pensa, como o tempo passa voando, tanta coisa a gente tinha ainda para discutir, quantas coisas que a formação inicial da Universidade não dá conta de discutir, era interessante vê-las fazer algumas relações assim. (Curiosa, Entrevista narrativa, 2022)

A fala dessa colaboradora é riquíssima, ao mostrar que é preciso ressignificar as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, principalmente no período remoto, em que as metodologias e didáticas deveriam ser revistas para que pudessem atender aos objetivos, sobretudo pela necessidade de possibilitar vivências formativas do período que os residentes estiveram na escola. Repensar a escola, dando os sentidos sobre o estar na escola e vivenciá-la em articulação com o ensino remoto, sugere vivenciar essa realidade virtual sem dispensar ou nos desfazermos da escola, e isso foi uma das inquietações que notei nessa preceptora.

A pandemia se constituiu em um instigante caminho a ser percorrido e descortinado. Esse caminho nos impõe a necessidade de explorar novos horizontes e refletir sobre quais são os vínculos existentes entre a prática pedagógica da escola, o(a) professor(a) e o seu processo de ensino aprendizagem em tempos de isolamento social. Para Marcelo (2009), a profissão docente é uma profissão do conhecimento, cujo compromisso está em “[...] transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos.” (MARCELO, 2009, p. 8).

O isolamento social, o trabalho remoto, o uso das tecnologias como ferramentas para mediar o processo de ensino e aprendizagem, as desigualdades no acesso e no uso das tecnologias escancararam as dificuldades que a escola possui

de encontrar mecanismos para proporcionar aos(às) alunos(as) as possibilidades de interação e incluí-los no processo ensino e aprendizagem e, por conseguinte, implica em encontrar formas eficientes de aprender, escancarando as dificuldades que a escola tem de adaptar-se às novas rotinas.

Neste aspecto, Pimenta e Lima (2012) apontam que essas relações que se estabelecem entre o(a) professor(a) e os(as) alunos(as) favorecem um intercâmbio entre práticas e teorias que se entrecruzam e se complementam. Esses momentos de estudos e trocas foram relevantes também para perceberem a necessidade de a teoria vir atrelada à prática. Segundo João Bernardo (1977), uma teoria é sempre a teoria de uma prática e não de qualquer realidade material que transcende o processo dessa prática, nem dessa realidade enquanto não realizada. O homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo.

Eu tenho isso comigo de desmistificar que tem uma prática e que existe uma teoria, como eu ia fazer trilhar esse caminho para que as meninas pudessem ver que aquilo que elas estudam na universidade, que a gente chama de teoria de que forma elas pudessem enxergar aquilo na prática, como eu faço essa transposição para enxergar tudo aquilo que está acontecendo aqui. Precisava de um trabalho mediado muito de corpo a corpo, das coisas acontecendo e a gente dialogando e estudando por aqui. (Curiosa, Entrevista narrativa, 2022).

As residentes sinalizaram também que tiveram participação de forma ativa durante seu percurso na escola, tanto nas pesquisas que buscaram solucionar algum tipo de problema identificado, como também em relação à aprendizagem dos alunos, nas aulas do(a) professor e nas regências dos(as) residentes. Nessa perspectiva, Pimenta (2012) afirma que a pesquisa é componente essencial das práticas, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente.

Na perspectiva da professora Pesquisadora, a teoria passa a ter sentido quando vivenciada em sua dimensão prática, indicando uma dimensão de vivência experiencial no campo educativo. Analisando a relação teoria e prática, Pesquisadora, em um trecho de sua narrativa, assim se posiciona:

Porque a teoria fundamenta a prática e às vezes a gente buscava mesmo trazer essa convivência dentro em sala de aula, porque muitas acabam tendo o contato como os alunos só no período de estágio e a gente buscava nesse momento compartilhar essas experiências que cada uma tinha, enquanto for estagiária, enquanto for aluna e buscando também se ressignificar, porque no período em que estudei você estudou, elas estudaram não é o mesmo que estudamos. Então precisamos estar o tempo todo procurando novos recursos, para que a gente venha atrair também esse aluno para o gosto pela leitura e pelo estudo. (Pesquisadora, Entrevista narrativa, 2022).

A preceptora ressalta que a contribuição do PRP se deu na formação continuada, sobretudo nas atividades realizadas na IES, uma vez que ela volta a “beber da fonte” da universidade, nessa estreita relação, entre teoria e prática. Nóvoa (2002) afirma que os(as) professores(as) se formam ao longo da vida escolar e a aprendizagem da docência extrapola o domínio de técnicas e metodologias. Em contrapartida, a escola-campo ganhou com essa força enérgica que vem desses(as) novos(as) profissionais, sendo essa experiência um divisor de águas na vida profissional dos envolvidos no Programa. Outro fator predominante é o vínculo que é desenvolvido no âmbito profissional e socioemocional. A intrínseca relação existente entre a teoria e a prática se dá no contexto escolar, na vivência de experiências exitosas ou não. O saber está embutido nos fragmentos e na totalidade da prática educativa.

A aproximação entre a teoria e a prática é foco de discussão de muitos(as) estudiosos(as), que defendem uma maior articulação e integração entre a universidade e a escola, já que ambas estão embutidas em saberes importantes que são complementares na formação do(a) licenciando(a). Além disso, aproximam as experiências de formação inicial e continuada, atribuindo peso equivalente às aprendizagens que se dão nesse momento no programa da residência. É de fundamental importância esclarecer que a teoria e a prática devem caminhar juntas na mesma direção e não serem consideradas uma consequência da outra. Pimentel (2014) salienta que é necessário que os conhecimentos teóricos tenham sentido e significado para que se possa perceber a relação entre a teoria e as ações cotidianas.

Compreende-se que o(a) discente em formação necessita articular, sistematizar e aperfeiçoar os saberes através da unicidade teoria-prática, pois, dessa maneira, produzirá conhecimento para si, para que, como futuro(a) educador(a), possa tornar a educação significativa para os(as) educandos(as).

Por outro lado, uma das problemáticas que circundam o processo de formação docente é o uso dicotômico da teoria e da prática, pois essa dissociação fragiliza a atuação docente, fragmentando a capacidade de o sujeito agir de forma consciente, separando-o da realidade que enfrentará. Essa dicotomia traz riscos à própria educação, pois, talvez, o(a) professor(a) não saberá se nortear em busca de uma aprendizagem significativa, ficando impossibilitado(a) de construir e ressignificar sua ação pedagógica.

Josso (2004) defende que há uma relação dialética entre a reinvenção de si e a ressignificação da experiência, uma vez que a construção da narrativa de formação oferece ao sujeito o questionamento de suas identidades. Constatando, na narrativa da colaboradora Desbravadora, a importância da aprendizagem a partir do cotidiano da escola, mas também da inventividade das residentes por levarem à escola novas práticas e saberes construídos na formação universitária.

Essa imersão, adentrar o nosso ambiente de trabalho quando a gente tem algum residente ali, a gente está aprendendo com a gente, alguém que está na pesquisa lá mesmo dentro da universidade. Elas puderam trazer muitas coisas novas que a gente que estava em sala de aula, que já tinha passado pelas aquelas vivências que elas já tinham passado, que a gente também passou. Foi uma troca muito interessante, muito importante, tanto no meu desenvolvimento e acredito que para o desenvolvimento das residentes também. E acredito que assim, quando elas trouxeram algumas práticas, eu fui absorvendo conseguiram sim trazer muitas coisas diferentes, mais algumas coisas já conhecia, em relação à alfabetização, alfabeto móvel elas trouxeram e várias outras coisas também. (Desbravadora, Entrevista narrativa, 2022).

Noto, na fala da colaboradora, a importância da troca e da participação das residentes nas atividades para aprendizagem, pois permite junto ao(a) preceptor(a) aprender e, ao mesmo tempo, procurar novas metodologias. É uma troca de experiência voltada para aprendizagem dos(as) educandos(as), sem perder de vista que trabalhamos com seres humanos, com suas características e culturas diferentes, que precisam ser respeitadas e valorizadas e assim os(as) alunos(as) sentirem-se satisfeitos(as) com o conhecimento adquirido.

São nesses momentos que encontramos espaço para debater, orientar, provar ou mesmo revisar as práticas de sala de aula. Dessa forma, os(as) residentes trazem para a escola novas metodologias, eles têm oportunidade de experimentá-las e avaliarem se são coerentes e se são necessários alguns ajustes. Ou seja, após o planejamento e a execução da atividade, debatemos e consideramos a opinião dos(as) residentes como ato de reflexão, para fluir melhor essa aproximação do(a) futuro(a) professor(a) com o trabalho escolar.

Assim sendo, cabe à Residência Pedagógica desenvolver uma formação em escolas cuja prática dialogue com a teoria e vice-versa sempre de modo colaborativo e horizontal, num processo em que os(as) preceptores(as) se reconheçam como sujeitos e não como objeto da formação.

Segundo Imbernón (2011, p. 19), a formação inicial requer conhecimentos teóricos, mas também a “[...] possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza”. Com base no que diz o autor, a inserção no espaço escolar faz com que o(a) futuro(a) docente perceba suas potencialidades e descubra as suas dificuldades, levando à compreensão de que a docência é uma profissão que exige o trabalho em equipe a fim de que os sujeitos construam seus saberes de forma colaborativa.

Durante todo o período de realização do programa Residência Pedagógica, observo que as oportunidades de atuação dos(as) residentes na prática escolar concedidas pelos(as) professores(as) permitem um espaço de formação mais eficaz, de modo a desenvolver a identidade docente, mesmo antes da inserção na profissão.

Segundo Silva (2017), a escola se constitui em um ambiente educativo, no qual o(a) professor(a) tem a oportunidade de, enquanto sujeito em processo de formação, viver e produzir experiências de iniciação à docência, em contextos que propiciem reflexões e promovam reorientações no próprio processo formativo na licenciatura. Dessa forma, os relatos evidenciaram uma reflexão sobre a ação formativa proporcionada pelo programa Residência Pedagógica. Como relata a colaboradora Criativa:

Pró, eu não sabia como eu não sabia como fazer em tal situação, eu não sabia fazer, se fosse eu sozinha não teria como resolver. A Residência trouxe esse laboratório mesmo, para analisar cada passo, cada didática, cada condução de aula, tudo que a gente vem fazendo dentro da escola é realmente de grande valia. (Criativa, Entrevista narrativa, 2022)

A colaboradora deixa evidente a sua satisfação de participar do Programa Residência Pedagógica, pois relatou que se constituiu de uma oportunidade para troca de aprendizagem com vista a contribuir para a sua formação diante da etapa final de seu curso de graduação em Pedagogia. Além disso, percebeu que o programa colaborou para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) e para sua formação enquanto futura professora.

O Programa Residência Pedagógica constituiu-se como uma ação formativa que possibilitou a abertura de um espaço para evidenciar contribuições para os(as) outros(as) agentes participativos(as): os(as) professores(as) preceptores(as) e os(as) professores(as) orientadores(as) da Instituição de Ensino Superior. Quanto aos(as)

professores(as)/preceptores(as) da escola básica, foram proporcionados momentos que refletissem sobre a sua própria prática, ao mesmo tempo em que se sentiam formadores(as) ao auxiliar os(as) residentes(as) no processo de formação inicial. Para os(as) professores(as) formadores(as) orientadores(as) da universidade, ressalto que o Programa abriu caminhos para repensar os cursos de licenciatura a partir das necessidades que emergem da prática profissional.

Constatamos isso na fala da colaboradora Desbravadora:

O Programa Residência Pedagógica, ele veio acrescentar muito a minha formação, apesar de que eu ainda não conhecia, apesar de ser educadora há 07 anos. É um Programa novo mais veio realmente impactar, trazer novas vivências para o que eu já vivia a sala de aula e as nossas residentes que eram várias residentes que ficavam nasala junto com a gente fazendo um trabalho belíssimo, sendo apoiadas pelos coordenadores da UEFS. E então assim como professora da Educação básica, eu achei esse projeto de formação muito interessante, não só para as residentes, mas para mim também foi um ganho muito significativo, porque enquanto pedagoga eu não tinha passado por esse tipo de experiência. (Desbravadora, Entrevista narrativa, 2022).

A partir da experiência que a preceptora adquiriu na vivência no Programa Residência Pedagógica, descreveu que o mesmo ofereceu o contato com diversas situações de ensino e de aprendizagem que se tornaram estímulos para reconhecer e assumir a profissão docente, ela precisa de um trabalho colaborativo e das trocas entre as universidades e as escolas básicas, assim refletiu sobre essas relações com os residentes que contribuiram para a sua construção como educadora.

Acredito que o diálogo direto e constante entre preceptora e residente possibilitou a reflexão acerca da atividade de ambos os agentes, além de uma maior aproximação do(a) licenciando(a) com o campo de sua futura prática. Os trechos sinalizam o diálogo entre a residente e a preceptora como um espaço de conexão marcada substancialmente por questões afetivas e profissionais. Baseado no que a preceptora lhe oferece como estímulo para a reflexão sobre o contexto e a prática docente, o(a) residente resgata memórias que fazem parte de sua identidade como aluno de Pedagogia, as reconstrói como professor em formação, vendo no papel assumido pela preceptora uma oportunidade de partilha sobre saberes docente. Nesse sentido, essa troca entre os(as) agentes envolvidos(as) no trecho colabora para uma observação e reflexão sobre a própria experiência vivida que lhes permite reconstituir suas práticas docentes e que, indiscutivelmente, afeta suas identidades profissionais.

[...] e quando as meninas trouxeram algumas problemáticas da regência delas, eu também tive que me debruçar em buscar junto com elas, vamos dizer assim entre aspas “uma solução” para aquele problema, uma atividade que desenvolva mais. Então de certa forma, eu tive que ampliar o meu olhar, como eu peguei mais horários, saí da minha zona de conforto, tive que me aprimorar junto com as meninas. Não podia passar para as meninas uma literatura, uma pesquisa, sem fazer também. Então acabou contribuindo muito para minhas crianças, um olhar diferenciado, vê que a minha visão não estava da forma que eu achava que era, até porque eu era sujeito da percepção, as meninas ficaram na minha turma também. (Animada, Entrevista narrativa, 2022).

Outro ponto importante foi a vontade de muitas preceptoras em retornar seus estudos, voltar a frequentar a universidade, rever sua formação e ampliar seus conhecimentos. Essa fala foi recorrente nas narrativas, como se pode ver na fala de Pesquisadora:

O Programa Residência nos impulsiona como educadora é essa vontade de ampliar os conhecimentos, está ali pesquisando, procurando também melhorar e trazer algo novo para os alunos, porque conhecimento é algo que não é estável, ela não paralisa, mas a cada dia mais vem mudando a forma como a gente atua e deve atuar também. (Pesquisadora, Entrevista narrativa, 2022)

Percebo a busca constante por aprimoramento da sua prática pedagógica, a necessidade de estudar e conhecer novas metodologias que possam se agregar à sua vivência em sala de aula, ajudando os(as) alunos(as) a aprenderem com maior dinamismo. Fica evidente o potencial formativo do PRP, pois, a partir do trabalho em grupo, torna-se mais fácil enfrentar as dificuldades das salas de aula, por meio de momentos de reflexão entre os(as) residentes e preceptores(as), uma vez que o diálogo e a troca de saberes compõem a formação docente. Dessa maneira, as situações vivenciadas constroem oportunidades para transcender as dificuldades de ordem profissional, pessoal, didática, econômica, cultural, política, ideológica que se encontram tanto dentro como fora das escolas.

Outra reflexão que faço, é a forma que eu saio diferente da forma que eu entrei no Residência, percebi assim o quanto é importante para essas alunas estarem vivenciando essa imersão na escola, o quanto esse programa consegue contribuir nessa formação, que parece ser uma formação somente para os alunos de pedagogia, mas é um resgate formativo nosso também enquanto preceptora dessas meninas, pois a gente precisa retomar muita coisa que fazíamos e deixamos de fazer. (Curiosa, Entrevista narrativa. 2022).

Partindo da narrativa da nossa colaboradora Curiosa, o ponto positivo do PRP é a coletividade. A parceria entre os participantes propicia a realização de ações e estratégias para o planejamento e desenvolvimento de atividades, e essa troca entre pares incentiva o diálogo. Desse modo, é importante destacar a participação em programas de formação que propiciam às futuras licenciadas trabalharem de forma conjunta durante a etapa de construção de seus planejamentos de ensino aperfeiçoando, assim, sua formação.

Em suma, ao analisar as narrativas das preceptoras em suas entrevistas narrativas, entendo que a teoria é imprescindível na formação da docência, contudo necessita-se de vivência sobre esta teoria. A partir disso, é possível construir a identidade profissional e adquirir o aperfeiçoamento das práticas educativas. Contudo, o trabalho docente caracteriza-se por um processo dinâmico, na busca de respostas, em tentativas de acertos em etapas momentâneas, às vezes árduas, mas que podem gerar grandes conquistas e saberes para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes iniciantes ou não. Investir em ações formativas, como programas institucionais, mostra-se, portanto, como um dos meios para a construção de uma nova sociedade.

Em relação à formação permanente das preceptoras que atuam na escola, esse movimento de aprendizagens impulsiona inquieta e ressignifica o olhar sobre a formação de profissionais para trabalhar com as crianças, jovens e adultos. Segundo Miguel Arroyo (2009), a história mostra que tem sido pelo investimento nos profissionais e nas condições para desenvolverem o seu ofício com profissionalismo que a garantia dos direitos sociais tem avançado em todas as áreas.

5.2 TEORIA TRIPOLAR DA FORMAÇÃO NAS TRILHAS DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Pineau (1988) define a história de vida como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação, pois permite aos sujeitos reunirem e ordenarem os seus diferentes momentos de vida espalhados e dispersos no decurso dos anos. A construção e a regulação dessa historicidade pessoal são, segundo Pineau (1988), talvez as características mais importantes da autoformação. São, ainda, estratégias que permitem ao indivíduo tornar-se ator de seu processo de formação, através da

apropriação retrospectiva e refletida daquilo que foi realmente formador em seu percurso devido (NÓVOA, 1988).

A teoria tripolar da formação (PINEAU, 1988, p. 65-67) – ancorada na noção dos “três mestres da educação”, de Rousseau – articula os conceitos de autoformação, heteroformação e ecoformação. A autoformação é definida, “como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação”, aplicando-o a si mesmo. Assim os(as) formadores(as), e adultos em geral, tomam nas mãos a responsabilidade, a autoria na condução de sua formação. Assim, a co-formação é uma dimensão da heteroformação, mas diz respeito às aprendizagens adquiridas na relação de interação, de diálogo, de consentimento, nas relações com o outro e a partir do outro, e não com base em relações impositivas e de desigualdades de poder.

A esse processo de formação do eu, Pineau (1988) chama de autoformação, argumentando que ela está ligada e dependente entre a heteroformação (ação dos outros) e a ecoformação (do meio ambiente), como uma terceira força que torna o decurso de vida mais complexo. Se considerarmos que as experiências dizem respeito às situações que provocam transformações, seja no modo de pensar várias delas podem ser destacadas com suas respectivas mudanças mais significativas (JOSSO, 2004; LARROSA, 2002).

Vimos, na narrativa, que a colaboradora fala da inovação como um processo que busca tornar nossas vidas melhores. Ela cria recursos que nos afetam nos mais diversos aspectos, alterando a maneira como nos comunicamos, aprendemos e pensamos. E isso, conseqüentemente, modifica nossa visão sobre o mundo. Muitas escolas acreditam que apenas levar computadores e outros dispositivos eletrônicos para a sala de aula já é suficiente em termos de inovação.

Segundo Silva (2019), o tempo surgiu como um elemento vital aos processos de produção identitária, estando presente tanto na produção relacional como na biográfica, pois é no tempo de convivência e de narração que as experiências foram sendo relatadas e compreendidas pelo fio da trajetória de formação. A temporalidade tem uma dimensão formativa, por meio da qual as preceptoras foram convivendo em situações do cotidiano escolar, repesando suas práticas de forma crítica e reflexiva, a partir da subjetividade de cada uma.

Dentro da nossa rotina, tinha a organização para reuniões, onde discutíamos as ações que acontecia em sala de aula, onde era o momento mesmo de tirar as dúvidas, até para não expor a colega que estava assumindo esse espaço,

até para entender o que estava acontecendo, era o momento de escuta, sugestão, elas colocavam:

- Olha pró, percebi que tal tema poderia ser discutido de maneira mais aprofundada. Então, a gente ia pensar em alguma ação sequenciada ou projetos com esse foco, elas tinham participação mesmo, na organização do trabalho em sala de aula, as professoras davam essa liberdade de passear e vivenciar por todos os espaços ali. (Colaboradora, Entrevista narrativa, 2022)

A formação de professores(as) proporciona aos discentes em formação de experiências por meio das quais elas possam ingressar seus conhecimentos, articulando-os na prática docente, além de adquirir experiências e trocas de conhecimentos que só agregam para a profissão. O Programa possibilita essas práticas pedagógicas e favorece as oportunidades de aprendizagens, na troca de experiências vivenciadas, podendo nos encorajar mais para enfrentar a sala de aula.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) afirma a necessidade da mobilização da experiência em um quadro de produção de saberes, por meio da troca e da partilha de experiências, quando professores(as) em formação podem assumir tanto o papel de formadores(as) como de formandos(as). Essas interações e articulações que ocorrem entre os(as) licenciados(as) que aprendem na universidade e o que experimentam na prática da residência, considerando que justamente um dos aspectos mais importantes em relação à formação docente é proporcionar ao(à) aluno(a) de Pedagogia oportunidades para que desenvolva a capacidade de relacionar teoria e prática docente.

Para Larrosa (2002), o sujeito da experiência deve ser definido por sua receptividade, por sua abertura, por sua disponibilidade, sendo que a experiência promove formação e transformação. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação, à necessidade de levar a relação entre a teoria e prática, que deveria ser revelada por meio de uma estreita relação entre as universidades proponentes dos cursos e as escolas que recebem os(as) seus(as) alunos(as) para o programa.

A gestão do tempo no espaço de sala de aula é de responsabilidade do(a) professor(a), que determina o que vai ser feito, quando e como. É ele(a) quem propõe o modo de viver o tempo das atividades de ensino e aprendizagem, por isso, precisa de um olhar reflexivo por parte dos(as) formadores(as) de professores(as), pois são eles(as) os(as) responsáveis por promoverem conscientização e momentos de reflexão sobre o tempo vivencial em sala de aula, isto é, em contextos onde os(as)

professores(as) aprendizes atuarão primordialmente. Essa troca de conhecimentos e saberes fica evidente nas palavras da Colaboradora Curiosa:

Eu percebo vários ganhos nessa interação, uma formação mais consolidada, que trazem coisas novas, autores novos, quando a gente fica distante da academia a gente fica apenas com referência de autores que a gente estudava na nossa época. Quanto conhecimento novo foi produzido e a gente não sabia, como por exemplo: Larrosa foram elas que me apresentaram, e quando vi que você colocou na sua pesquisa, olha onde ele está. Então, assim é uma troca. Não foi somente eu que ensinei as meninas, elas também me ensinaram muita coisa e percebi que a insegurança delas faz parte da insegurança natural do exercício da docência e como a gente pode contribuir para isso. Para mim o Programa foi bem rico de aprendizagem. Se eu pudesse adjetivar, eu acho que o adjetivava assim, que trouxe muitas aprendizagens importantes e experiências para minha prática na sala de aula. (Curiosa, Entrevista narrativa, 2022).

Posso dizer que a vivência entre a colaboradora e as residentes se torna marcante e parece ser responsável por um impacto positivo na construção de conhecimentos ao longo de todo o Programa. Essa relação entre os(as) residentes e a preceptora vai se consolidando, com parceria e dialogicidade. A Heteroformação está relacionada com a Autoformação porque diz respeito às aprendizagens adquiridas nas relações, nos diálogos com os outros, é, portanto, a relação com o outro e a partir do outro. Esta dimensão da formação engloba a noção de que a experiência do outro pode ser formadora.

Nesse caminho, no trecho abaixo, revela-se a confiança que a preceptora deposita no conhecimento das residentes. Esse comportamento pode estar relacionado à maneira como ele vem construindo sua identidade docente com base nos diálogos. É sempre uma relação dialógica e dialética, posto que, ao mesmo tempo em que a residente reflete sobre seu próprio agir, também tem a oportunidade de (re)pensar suas ações e seu trabalho docente. O reconhecimento das múltiplas identidades profissionais, em constante (re)construção, revela consciência e respeito ao diferente, como concebe a colaboradora Criativa:

Apoiadoras no sentido de alfabetizar também há o apoio pedagógico na escola sempre foi fragilizado, né. A gente nunca tem um apoio pedagógico, uma sala de recursos, por exemplo, uma sala extra de turno oposto, do nosso turno. A gente fazia o que podia para alfabetizar os meninos por meio delas, com a ajuda delas e hoje a gente sente essa falta, porque aqui não tem estagiário para apoiar. E elas foram presentes em todas as dificuldades de aprendizagem, deficiência de aprendizagem com múltiplas deficiências. Elas realmente ajudaram e pesquisavam também. Essa criança aqui tem algum traço de autismo, pesquisa para mim lá me socorre vê lá o que você acha porque não tinha o psicopedagogo. Na escola não tenho psicóloga, a sala de recurso nunca funcionou, então elas faziam esse papel de buscar também

dentro da faculdade o apoio para umas crianças que a gente não sabia como cuidar, como acompanhá-las. Foram vários saberes. (Criativa, Entrevista narrativa, 2022).

Mediante as colocações feitas pela nossa colaboradora, considero que este processo de inclusão escolar precisa estar comprometido com ações voltadas efetivamente para o desenvolvimento dos alunos, independentemente da severidade de seus comprometimentos. Suas necessidades precisam ser identificadas e atendidas; as políticas públicas precisam estar mais próximas da realidade destes(as) educandos(as) para que, de fato, eles(as) tenham a possibilidade de se desenvolver. A trajetória escolar precisa ir além dos objetivos de acesso ao espaço escolar não ficando restrita apenas à socialização; é fundamental dar oportunidade para que de fato estes sujeitos possam se desenvolver.

Vivencio todos os dias dentro da escola que trabalho essa dificuldade em trabalhar com alunos(as) com dificuldade na aprendizagem, pois não dispomos de recursos e profissionais especializados para desenvolver um trabalho que possa ajudar o(a) aluno(a) a superar suas limitações, devido à falta de políticas públicas que viabilizem esse processo de ensino e aprendizagem.

5.3 DESAFIOS ENCONTRADOS NO PERCURSO FORMATIVO

Nesse trecho da trilha, deparo-me com alguns obstáculos e situações muito frequentes nas escolas. Trata-se das dificuldades encontradas no ambiente escolar para a inclusão, pois a escola como local privilegiado de exercício de discursos pautados em relações sociais, constitui-se como um campo tanto de reprodução quanto de contestação das hierarquias. E é preciso perceber como isto ocorre para tornar efetivo o combate às desigualdades.

Como é colocado pelo Ministério da Educação, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, é um conjunto de dispositivos destinados a assegurar e a promover, em igualdade de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social

A educação inclusiva tem por objetivo incluir os(as) alunos(as) com deficiência em salas de aula de escolas comuns. A inclusão escolar surgiu com a “Declaração de

Salamanca” na década de 90, com a ideia de romper paradigmas educacionais existentes na época. Porém, ainda existe nas escolas um obstáculo muito grande que está diretamente relacionado com ações políticas, pedagógicas, culturais e sociais. Crianças com deficiência aprendendo junto com as crianças sem deficiência, convivendo no mesmo ambiente escolar, aprendendo e respeitando as diferenças.

A nossa escola contribuiu inicialmente muito, recebeu (crianças com deficiência) com todo carinho inicialmente claro que tem os pontos negativos, porém a nossa escola ela sonhava de ver crianças, por exemplo, crianças com necessidades e crianças com deficiências de aprendizagem sendo apoiadas e não tinha esse pessoal e essas meninas quando chegaram à escola e essas Estagiárias elas contribuíram até nessa questão de ajudar criança com deficiência, em todos os pontos e todos os sentidos. Então a Residência veio a somar tanto para escola, como para nós professores, como para elas também alunas em pedagogia e como eu fiz magistério trabalhei com prática de ensino, trabalhei com didática, trabalhei com as metodologias. (Criativa Entrevista narrativa, 2022).

Noto, na narrativa acima, que o Programa pode desencadear nas residentes novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os(as) professores(as) possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. A preceptora valoriza o trabalho com a diversidade como aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, sente a necessidade de ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos(as) alunos(as) considerados(as) especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.

Na fala da Colaboradora Criativa, pude notar que a relação com o saber contemporâneo produz contrapartidas para a formação das crianças que, segundo Nóvoa (1995), é comum a confusão entre formar e formar-se, onde a atividade educativa não se une à dinâmica da formação, gerando uma ambiguidade na essência formativa. Em entrevista à revista Nova Escola, ao ser questionado sobre “Qual é a maneira mais eficiente de aprender a ensinar? Voltando a ser aluno? Observando? Praticando?”, Nóvoa (2001) ponderou:

[...] novas práticas de ensino só nascem com a recusa do individualismo. Historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas. Falta uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional. Refiro-me à participação nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação continuada, para permitir a partilha de tarefas e de responsabilidades. As equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. É preciso ainda participar de movimentos pedagógicos que reúnam

profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação do ensino (NÓVOA, 2001, n. p.).

Aprendemos de diversas maneiras, observando, elaborando, lendo, analisando, refletindo, partilhando experiências, questionando essas experiências e, sobretudo, revendo nossa prática para adequá-la às necessidades dos(as) alunos(as).

Observo, enquanto coordenadora pedagógica, que foi criada uma cultura que o trabalho do(a) professor(a) é uma ação extremamente solitária, pois, quando pisa na sala de aula, daquele momento em diante, é somente ele(a) e os(as) alunos(as). Venho tentando desmistificar essa cultura, porém é uma tarefa tanto de paciência e escuta quanto de firmeza e segurança.

Geralmente, nas ACs, faço esses questionamentos aos(às) professores(as): somos realmente uma equipe? Atuamos conjuntamente? Ouvimos uns aos outros? Negociamos intenções, interesses? Compartilhamos pontos de vista de forma livre e respeitosa? Alguns afirmam que sim, outros, porém, se sentem solitários e sem ajuda dos colegas. Então pensei na seguinte experiência, fiz a técnica da rotação por estações em que os(as) professores(as) foram organizados(as) em diferentes grupos, cada um com uma questão diferente sobre situações de sala de aula. A ideia é que cada grupo rotacione por entre as atividades para que experimentem as diferentes formas de lidar com situações de aprendizagem em sala de aula, respeitando a opinião dos colegas.

Dessa vivência, conseguimos refletir melhor sobre nossa prática enquanto equipe docente e responder criticamente às perguntas que nos fizemos no início. Isso me ajudou, como coordenadora, a pensar o que precisava mudar e traçar uma estratégia para fazê-lo, como, por exemplo, estabelecer tempos para cada ação coletiva dentro de um cronograma a ser seguido por tantos quantos forem os grupos de trabalho ajuda a viabilizar que todos caminhem juntos.

Percebemos que, no caminho, há vários atalhos e pude perceber que algumas preceptoras resolveram seguir através do diálogo e da troca entre residentes, porém outras viram esses momentos de forma não tão formativa com os(as) residentes, que, ao ouvirem os(as) professores(as) mais experientes, pensarem juntos(as) sobre as práticas pedagógicas, ajudam a romper as dificuldades, além de fazer boas conexões e desenvolver o respeito pelo outro. Observe esse relato da colaboradora Desbravadora:

A relação com os residentes houve boas e ruins. Residentes maravilhosas que não deixavam nada a desejar, mas tinha residente que chegava à sala de aula querendo ser mais professora do que eu. Essa experiência a partir do momento que começou haver isso foi uma experiência ruim para mim, porque eu sentia que a residente, ela chegava já querendo mudar minha rotina e como hoje eu já tenho uma rotina em sala de aula de muito tempo. A perspectiva do Programa não é essa, a perspectiva do Programa Residência Pedagógica é que elas venham para aprender como a residência médica, como se fosse uma residência médica. Aí algumas residentes já vinham com tudo pronto da universidade, achando que estavam sabendo mais do que a gente. Isso aí eu me senti invadida em alguns momentos de algumas residentes. (Desbravadora, Entrevista narrativa, 2022)

O trecho acima reflete algumas diversidades do diálogo que a preceptora manteve com os(as) residentes sobre questões relacionadas à docência. Observo a resistência da preceptora em aceitar as opiniões em relação ao trabalho desenvolvido pelos(as) residentes, que deveria ser caracterizado pela colaboração e pela parceria. Residentes, juntamente com o(a) preceptor(a), formam um só coletivo que compartilha ideias, (in)certezas, questionamentos. Esse trabalho em parceria é peça-chave para a realização de atividades no âmbito escolar e para as etapas de (re)construção da identidade docente.

Ainda analisando a dificuldade encontrada pela preceptora, conforme relato, é possível perceber que as licenciandas, com o frescor dos novos conhecimentos assimilados na universidade, apresentam-se com novas ideias e aulas diferentes e encontram resistência dos(as) professores(as) no sentido de aceitarem as ideias sugeridas pelos residentes. Souza e Freire (2008) afirmam que muitas vezes as tentativas de mudanças apresentadas por professores esbarram na resistência dos alunos, habituados com aulas tradicionais.

Nesse entrelaçado de desafios em que se juntam desenvolvimento pessoal, expectativa profissional, cenários diversificados, tarefas complexas, busca por desempenho resolutivo e sucesso profissional, há uma relação onde tudo isso se conecta: a do(a) preceptor(a) e seu(a) residente. Relação que, de forma geral, é tida pelo(a) residente como referência muitas vezes antes mesmo de entrar na residência e depois, passa ser o espelho para se reconhecer como igual. Outras vezes se dá o inverso: por negação na convivência, mas ainda como referência, como o ponto de partida na busca de um caminho diferente. Nesse processo de construção de identidade docente, a relação do(a) residente com o(a) seu(a) preceptor(a) funciona como modelo de um vir a ser profissional.

Colocar como parte do processo de ensinar e aprender, os aspectos pedagógicos da relação estabelecida entre preceptora e residente, de modo a aumentar a potência da ação educativa, atendendo ao bom desempenho de ambos, deve ser uma das diretrizes de um programa de Residência que busca a excelência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. (LARROSA, 2002, p. 2).

A frase de Larrosa (2002) nos faz refletir quenão podemos criar uma dicotomia na relação entre a experiência e a razão, pois uma depende da outra e só existem a partir do momento que caminham juntas. Durante toda a pesquisa, até aqui feita, busquei ressaltar a importância da formação e seus saberes numa caminhada constante de relação entre a teoria e a prática, tanto dentro da escola quanto fora dela. Pois, percebi que, ainda, pouco se valorizam os saberes da experiência da preceptora dentro do Programa Residência Pedagógica, entendido este como possível caminho para alcançar uma prática pedagógica autônoma, crítica e consciente.

Para conseguir esse protagonismo, os(as) professores(as) devem conhecer o seu cotidiano escolar, saber trabalhar em pares, vivenciar as experiências e refletir sobre elas. Através da abordagem (auto)biográfica foi possível entender como a trajetória de formação é constituída pela relação preceptora e licenciando(a) que é oportunizada e vivenciada pelo PRP. Por meio das análises das narrativas, foi viável entender os sentidos que o programa atribui às experiências formativas que se consolidaram em vários tempos e espaços da formação, que, nesta direção, coloca a escola básica e a universidade em uma mesma posição de igualdade para ajudar na formação inicial dos futuros professores.

Na construção da pesquisa, realizei várias leituras de diferentes gêneros e autores, o que me possibilitou uma ampliação da visão mais crítica e aprofundada sobre a formação de professores(as). Esse acesso ao conhecimento me fez rever as minhas práticas pedagógicas e me questionar continuamente: como posso melhorar como formadora e modificar a minha realidade? Percebi que, através das leituras que fiz, pude construir e fortalecer algumas ideias e ações, pois vi com outro olhar as situações que são apresentadas no cotidiano escolar. Por isso, acredito que, após percorrer a trilha-formação que vivi para registrar as experiências pedagógicas das professoras preceptoras do PRP, chega o momento de repensar onde realmente eu quero chegar. Fazendo uma retomada dos percursos que fiz e como compreendi as experiências pedagógicas das professoras/preceptoras dentro do programa, como figura no objetivo deste estudo.

Ao lembrar a afirmação de Freire (1989) que o processo de compreensão do ato de ler, ao dizer que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e a leitura da palavra dá mais condições para que o sujeito dê continuidade de forma competente à leitura do mundo, resolvi então escrever a minha pesquisa como uma trilha-formação, narrando todos os percursos que vivenciei e as experiências que me tocaram e transformaram, possibilitando uma visão de como cheguei até aqui.

Nessa trajetória, o caminho foi longo, porém percebi que não estou sozinha nessa trilha, muitos caminharam comigo, cada um com seu ritmo, sua história de vida, suas necessidades, intenções e expectativas, mas que todos, de certa forma estávamos unidas, com o intuito de seguir em frente. Nesse instante, eu parei, respirei e avaliei o que realmente me propus a fazer. Por que estava fazendo essa trilha? Quais os meus propósitos com essa pesquisa? Decidir seguir no caminho traçado, criando rotas, mesmo que, às vezes, tenha precisado sentar em uma pedra no meio do percurso para descansar ou apenas contemplar toda a riqueza que essa trajetória me proporcionou, sentindo e descobrindo que posso sempre levantar e prosseguir com minhas forças recarregadas e as capacidades reforçadas.

A trilha-formação continua e a decisão de seguir te faz ter a oportunidade de apreciar o rumo que a minha trajetória foi tomando. A cada narrativa das preceptoras pude perceber que era notória a vontade delas de continuar os estudos e seguir adiante em seu processo de formação, mesmo sabendo que os desafios e os obstáculos seriam recorrentes, percebi que é preciso manter o foco na sua tarefa de educar e que isso me estimula a prosseguir e a passar para outras fases da trilha, mesmo quando o cansaço aumenta na proporção que caminhamos, até com os fatores que provocam o esgotamento como a falta de recursos, falta de políticas públicas. Ficamos firmes no nosso propósito de uma educação de qualidade.

As experiências dos coletivos de autoformação das preceptoras, com as quais escolhi trilhar um caminho que fizesse surgir da diversidade de experiências, suas vozes, suas vivências, para que pudesse ampliar as minhas inquietações, reflexões e enriquecimento na busca de dar sentido e criar possibilidades de melhorar a nossa formação.

Foi um caminho cheio de dificuldades e desafios, pois foi se constituindo com as passadas das caminhantes/preceptoras que ora avançaram, ora recuaram. Para trilhá-la, não há modelo, apenas algumas pistas e orientações. É preciso considerar o que aprendemos com o outro, que podemos vivenciar relações de poder mais

horizontais, mais democráticas. Essa construção no ambiente escolar não é fácil, pois se trata de um processo de ir e vir entre os saberes adquiridos na universidade e escola básica.

A experiência da trilha-formação me trouxe maturidade quanto ao meu processo de aprender e ensinar me deu a certeza que devo continuar firme no meu propósito de sempre reforçar a minha identidade enquanto educadora. E, assim, olhar para as minhas parceiras de caminhada e aprender com suas vivências, apesar de, às vezes, parecerem exaustas. Havia um brilho incomum em querer aprender cada vez mais sobre a sua profissão e dar continuidade aos estudos, que, por falta de tempo, teria ficado parado na sua trajetória. Percebi que é preciso unir forças, provocar a existência de políticas públicas e fomentar a constante relação universidade e escola básica, para pensarem juntas para romper as dificuldades da formação permanente.

Com esse movimento tive a possibilidade de fazer boas conexões sobre a formação inicial lograda nas universidades e nas práticas aplicadas no cotidiano escolar que juntas são mais potentes e capazes de uma formação permanente mais consistente e com metas traçadas para chegarmos onde queremos. Penso a formação de forma compartilhada, em um espaço democrático, em que possamos discutir e refletir as práticas pedagógicas e que o “poder” pertença a todos, onde o percurso transcorrido seja transformado em espaço de troca de experiências, de debates e aprofundamento sobre as práticas.

Entretanto, olhando a minha pesquisa, pude enxergar outra perspectiva de que poderia explorar como mapear a diversidade existente hoje na educação básica, na sala de aula e no Programa Residência Pedagógica que se voltou muito para pensar as práticas dos saberes da docência e não as singularidades da docência da própria diversidade, com o trabalho com projetos que venham contribuir com as práticas da educação especial. Mas essa será uma próxima trilha que pretendo percorrer.

Cada aprendizado foi como uma pegada deixada na terra do conhecimento, a cada trilha fui me sentindo mais empoderada, pois sei que posso contemplar daqui toda a trilha percorrida. Ainda não cheguei ao meu destino, pois o processo de formação é dinâmico e constante, mas fico feliz em celebrar essa conquista, pois me senti viva e orgulhosa de ter feito parte de cada fase para vivenciar o sabor e o saber das experiências compartilhadas pelas preceptoras. Tudo que vivi foi muito mais do que poderia imaginar.

Valeu cada momento, pois tenho consciência da minha capacidade e que posso seguir caminhos ainda mais desafiadores e que, com persistência, chegarei ainda mais longe. Sigo agora firme, como uma árvore de raízes fincadas na terra, oferecendo sombra e frutos saborosos a todos os trilheiros que queiram também fazer a sua trilha-formação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p 15-38.
- BERNARDO, J. **Marx crítico de Marx**. Porto, Editora Afrontamento, 1977
- ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagem e auto-imagens**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BONDÍA, J L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiências**. Revista Brasileira de Educação. n.19, 2002.
- BRASIL. MEC/CAPE. Edital 06/2018 - **Dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 1º de jan. 2021.
- BRASIL. MEC/CAPE. **Edital 01/2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 1º jan. 2021.
- BRASIL. Lei 13.416, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 nov. 2022.
- CATANI, Denice Bárbara. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de forma. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 31-40, jul./dez. 2005.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CONTRERAS, J. D.; PÉREZ, N. P.; SENNETH, R. **Investigar la experiencia educativa**. Editora: EDUCACIÓN, 2014.
- CORALINA, Cora. Vintém de cobre: **Meias confissões de Aninha**. São Paulo: Global Editora, 1997.
- CORALINA, Cora. **Não sei**. Disponível em: <http://www.filosofiacienciaarte.org/index.php/arte-e-cultura/poesia/544-cora-coralina-nao-sei>. Acesso em: 6 nov. 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2022.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FIORENTINI, D. Uma história de reflexão e escrita sobre a prática escolar em matemática. In: FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (Org.). **Histórias e investigações de/em aulas de matemática**. Campinas: Alínea, 2006. p. 13-36.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997, 245 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo. Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A. As Políticas de Formação Inicial no Brasil. In: **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GADOTTI, M. **Os Mestres de Rousseau**. 1ª ed. Editora Cortez, 1992.

GENTILE, Paola. Antonio Nóvoa: “Professor se forma na escola”. **Revista Nova Escola**, 2001. Disponível em: www.novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa. Acesso em: 15 jun. 2022.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/sao-francisco-do-conde.html>. Acesso em: 13 jan. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011

- ANDRÉ, M. O cotidiano escolar: um campo de estudo. In: REACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- PIMENTA, S.G. (org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2012
- PINEAU, G. Aprender a habitar a terra: ecoformação e autobiografias ambientais. In: PASSEGGI, M. C.; SOUSA, E. C. (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.
- JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, M-C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez. 1999.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. *et al.* **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- JUNQUEIRA, C. **Trilhas de desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Mimeo, 2000.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.
- MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999
- NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. Entrevista dada à Revista Nova Escola: “**Professor se forma na escola**”. 01 de maio de 2001. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 22 jul. 2022.

NÓVOA, A (Org). **Professor-Imagens do Futuro**. Lisboa Educa, 2009. 95p.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, A. D.; RIOS J. A. V. P. Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: saberes docentes do Ensino Médio rural a partir da realidade da escola. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, v. 1, n. 3, 230-249. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9494>

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PASSEGGI, M. da C.. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a, p.203-218.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, E. F. A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares. In: RAMALHO, B. L.; NUNES, C. P.; CRUSOÉ, N. M. de C. (orgs.). **Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 15-38

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.) O método (auto)biográfico e a formação. **Cadernos de Formação**, nº 01, 1988.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

RIOS, J. Narrativas de experiências pedagógicas: territórios de (re) existências na formação de professores. **Rotas de treinamento: práticas e experiências**, v. 11, p. 15–24. 2020. DOI: <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.3809>

RIOS, J. A. V. P. Escrita da experiência docente na Educação Básica. In: OLIVEIRA, Adelson Dias de. (org.). **Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural**. Curitiba: CRV, 2019.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

ROZEK, M. **Subjetividade, formação e educação especial: histórias de vida de professoras**. 177f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, F.O. **Formação docente no PIBID: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária**. Tese (Doutorado em Educação). 220 f. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, 2017.

SILVA, Fabricio Oliveira da. **Narrativas (auto)biográficas da aprendizagem docente no PIBID: temporalidades, trajetórias e constituição identitária**. Salvador: EDUNEB, 2020.

SILVA, R. C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, J. F.; ALMEIDA, L. A. A. Política Permanente de Formação Continuada de Professores: entraves e possibilidades. In: FERREIRA, A. T B.; CRUZ S. P. (orgs.). **Formação Continuada de Professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Editora da UFPE, 2010, p. 11-33.

SILVA, F. O. da; ALVES, I. da S. Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020104, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1499. Disponível
<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1499>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SOUZA, A. G.; FREIRE, E. S. Planejamento participativo e Educação Física: envolvimento e opinião dos alunos do Ensino Médio. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 3, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. Le travail enseignant au quotidien. **Experiência, interações humanas e dilemas profissionais**. Bruxelas: De Boeck Université, 1999.

GROSS, M.; ZIMMERMANN, R.; BUCHHOLZ, J. **Signs, trails, and wayside exhibitions: connecting people and places**. Stevens Point: VW-SP Foundation, 1992. 108p.

VASCONCELLOS, J. M. O. **Avaliação da visita pública e da eficiência de diferentes tipos de trilhas interpretativas no Parque Estadual Pico do Marumbi e Reserva Natural Salto Morato – PR**. Curitiba. 141f. Tese (Doutorado em Ciências Florestais). Pós-Graduação em Engenharia Florestal, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1998.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CARDOSO, M. L. M. **As representações sociais de estudantes do Curso de Pedagogia da UFPA-Belém sobre o Programa Residência Pedagógica:** implicações na/para a formação inicial de professores(as). 512f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2020.

FERREIRA, S. G. dos S. **A residência pedagógica para a formação de professores no Brasil:** certificação de competências e conformação docente. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021.

ANEXO A – CONVITE PARA A RODA DE CONVERSA

CONVITE

Venha participar da Trilha Reflexiva e narrar as suas experiências no Programa Residência Pedagógica.

A largada foi dada!

DATA: 28/03/2022 (SEGUNDA-FEIRA)
HORÁRIO: 18:00
[MEET.GOOGLE.COM/ZTF-IXFD-TJK](https://meet.google.com/ZTF-IXFD-TJK)

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (VIRTUAL)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (VIRTUAL)**

Eu, Mírian Gordiano Lima Oliveira, pesquisadora do estudo intitulado EXPERIÊNCIASFORMATIVAS DE PRECEPTORAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICAS JUNTO A LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA DA UEFS, convido você para participar dessa pesquisa desenvolvida pela pesquisadora, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), localizado no prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes - Módulo 2, situado na UEFS, Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, Telefone (75)3161-8871. Essa pesquisa tem como objetivo compreender as experiências formativas de professores da educação básica que atuaram/atuam como preceptores no âmbito do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Visa contribuir com as reflexões sobre as experiências formativas dos preceptores junto a licenciando em pedagogia e principalmente discutir sobre a importância dos saberes produzidos pela experiência no cotidiano escolar para a formação e auto formação das preceptoras. Será realizada roda de conversa e entrevistas narrativas como dispositivos de produção de informações e você, professor/a preceptor/a rede estadual de ensino de Feira de Santana-BA, é a principal fonte de conhecimento acerca das proposições aqui apresentadas. Ao concordar em participar deste estudo, esclareço que a roda de conversa e as entrevistas serão agendadas conforme dia e horário que você estará disponível. Há preferência pelo encontro presencial para a realização das entrevistas, porém, pelas circunstâncias do momento em que nos encontramos, pelas limitações causadas pela Covid-19, as entrevistas podem ser feitas à distância, por intermédio das tecnologias da comunicação e informação, como o aparelho de celular e/ ou tablet, notebook. Para tanto, o meio virtual utilizado para as narrativas será a plataforma Google meet com orientações prévias sobre o acesso e uso desse ambiente. As entrevistas serão gravadas e transcritas após a sua permissão com a preservação do nome e sua imagem. As gravações serão apagadas após a conclusão desse estudo e em caso de desistência ou dificuldades durante as entrevistas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora. Para maiores esclarecimentos sobre eventuais dúvidas de cunho ético, poderá contatar o Comitê de Ética da UEFS por meio do e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75)3161-8067. Ao assinar este termo, você estará autorizando e concordando com as normas supracitadas. Este termo será assinado em duas vias e você, professor/a, terá uma via e a outra ficará comigo.

Feira de Santana, ____/____/2022.

Assinatura da/a participante

Assinatura da pesquisadora

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (PRESENCIAL)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA
PESQUISA (PRESENCIAL)

Eu, Mírian Gordiano Lima Oliveira, pesquisadora do estudo intitulado **EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE PRECEPTORES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICAS JUNTO A LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA DA UEFS**, convido você para participar dessa pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), localizado no prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes - Módulo 2, situado na UEFS, Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, Telefone (75) 3161-8871. Essa pesquisa tem como objetivo compreender as experiências formativas de professores da educação básica que atuaram/atuem como preceptores no âmbito do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Visa contribuir com as reflexões sobre as experiências formativas dos preceptores junto a licenciando em pedagogia e principalmente discutir sobre a importância dos saberes produzidos pela experiência no cotidiano escolar para a formação e autoformação dos preceptores. Serão realizadas roda de conversa e entrevistas narrativas como instrumentos de produção de informações e você, professor/a preceptor/a rede estadual de ensino de Feira de Santana-BA, é a principal fonte de conhecimento acerca das proposições aqui apresentadas. Ao concordar em participar deste estudo, a roda de conversa e as entrevistas serão agendadas conforme dia e horário que você estará disponível. Os encontros serão presenciais. As entrevistas serão gravadas e transcritas após a sua permissão com a preservação do nome e sua imagem. As gravações serão apagadas após a conclusão desse estudo e em caso de desistência ou dificuldades durante as entrevistas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora. Para maiores esclarecimentos sobre eventuais dúvidas de cunho ético, poderá contatar o Comitê de Ética da UEFS por meio do e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8067. Ao assinar este termo, você estará autorizando e concordando com as normas supracitadas. Este termo será assinado em duas vias e você, professor/a, terá uma via e a outra ficará comigo.

Feira de Santana, ____/____/2022.

Assinatura da/a participante

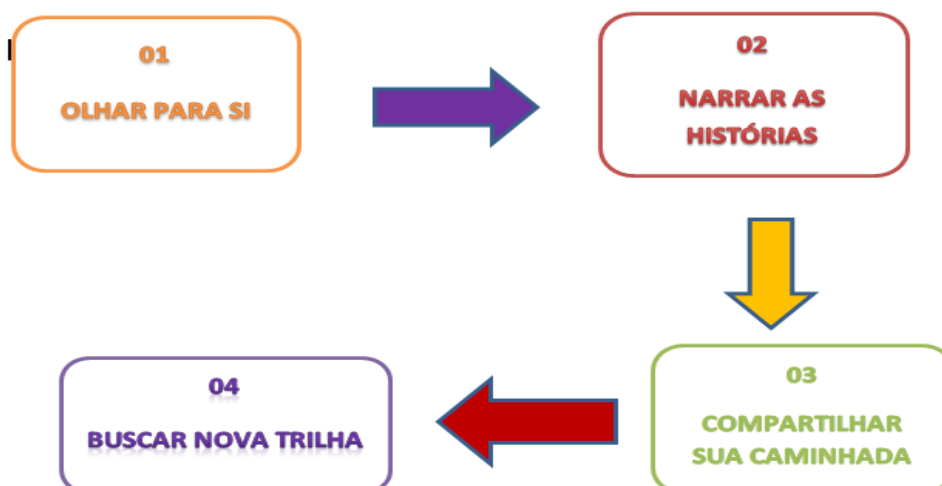
Assinatura da pesquisadora

ANEXO D – JOGO DA TRILHA

Na TRILHA REFLEXIVA, você vai narrar suas experiências como preceptora do Programa Residência Pedagógica. Para realizar um bom percurso, é preciso perceber o seu protagonismo e suas vivências no PRP. Ao percorrer por essa trilha reflexiva, perceberá as motivações que trouxeram você até aqui. Vamos entregar o mapa da trilha e você irá seguindo as pistas até completar seu percurso.

Bom passeio!

JOGO DA TRILHA



1. Exercitar um olhar de reconhecimento do seu protagonismo e das atividades desenvolvidas ao longo da sua trajetória como preceptora do PRP de Pedagogia da UEFS e falar sobre os recursos disponíveis para a realização do seu trabalho.
2. Conectar com sua identidade pessoal e profissional, reconhecer as histórias que marcaram sua trajetória, narrar às habilidades que contribuíram para alcançar os seus objetivos, exercitar a escuta ativa.
3. Refletir sobre momentos que impactaram na sua formação, reconhecendo aprendizagens adquiridas e obstáculos enfrentados no seu cotidiano.
4. Avaliar o que ficou de aprendizado durante sua experiência como preceptora do PRP.