

## As Contribuições do Programa Residência Pedagógica à Formação Inicial dos Licenciandos em Ciências Sociais/UFPA

### The contributions of the Pedagogical Residency Program in the Undergraduates Initial Training in Social Sciences/UFPA

Adriana Machado de Vasconcelos<sup>\*a</sup>; Vergas Vitória Andrade Silva<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Universidade Federal do Pará, curso de Ciências Sociais. PA, Brasil.

<sup>b</sup>Universidade Federal do Pará, Escola de Aplicação. PA, Brasil.

\*E-mail: [adrianamvasconcelos@gmail.com](mailto:adrianamvasconcelos@gmail.com).

---

#### Resumo

Este artigo busca analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP/CAPES) à formação de licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, identificando de que maneira suas ações de intervenção afetam o futuro da prática docente. O foco desta investigação empírica recai, mais especificamente, sobre as ações do Núcleo Sociologia (NS), durante os anos de 2018 e 2019. Este trabalho possui natureza qualitativa e realizou uma pesquisa exploratória e descritiva, baseando-se no seguinte percurso metodológico: (1) revisão de concepções e princípios que embasam o tema da formação docente; (2) análise documental do Edital CAPES 06/2018 e da Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018; (3) descrição das ações do Núcleo Sociologia, delineadas em Relatórios Finais. Com base no universo investigado, os resultados indicam que as intervenções do PRP à formação dos licenciandos em Ciências Sociais/UFPA podem ser assim delimitadas: oportunizou a articulação entre teoria e prática; elevou a formação acadêmica e profissional; aumentou a intenção à docência; possibilitou a criação de materiais didáticos e metodologias inovadoras; e promoveu a reflexão sobre o próprio fazer docente. Em conclusão, pode-se afirmar que foi fundamental analisar práticas pedagógicas desenvolvidas pelo PRP, pois, dessa maneira, se faz avançar pesquisas que envolvem os conflitos da formação de professores, bem como serve de parâmetro avaliativo à política de intervenção e sua adaptação para o futuro.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Prática Pedagógica. Política Institucional.

#### Abstract

*This article aims to analyse the contributions of the Pedagogical Residency Program (PRP/CAPES) to the undergraduate students training in Social Sciences at the Universidade Federal do Pará, identifying how their intervention actions affect the future of teaching practice. The focus of our empirical investigation falls, more specifically, on the actions of the Sociology Nucleus (NS) during the years 2018 and 2019. This work is qualitative in nature and an exploratory and descriptive research was carried out, based on the following methodological path: (1) review of the concepts and principles that support the theme of teacher education; (2) documentary analysis of the CAPES N° 06/2018 and CAPES Ordinance n° 38, of February 28th, 2018; (3) description of the Sociology Nucleus actions, outlined in the Final Reports. Based on the investigated universe, the results indicate that the PRP interventions for the undergraduate students training in Social Sciences/UFPA can be defined as follows: it provided opportunities for the articulation between theory and practice; raised academic and professional training; increased the intention to teaching; it enabled the creation of teaching materials and innovative methodologies and promoted reflection on the teaching process itself. In conclusion, it is possible to state that it was essential to analyse the pedagogical practices developed by the PRP, because thus, research is carried out involving conflicts in teacher education, as well as serving as an evaluative parameter for the intervention policy and its adaptation for the future.*

**Keywords:** Teacher Training. Pedagogical Practice. Institutional Policy.

---

#### 1 Introdução

No campo das Ciências Humanas, a formação docente, enquanto objeto de análise, movimentou debates e discussões que vêm se fortalecendo desde o final da década de 1970, dando origem a uma produção científica de grande relevância (NÓVOA, 2009; MARTINS, 2010). Tais produções evidenciam que a formação de professores tem sido alvo de investigações, cujo enfoque central é o aperfeiçoamento das práticas docentes em virtude de periódicas críticas (HOBOLD; MAIA, 2014). A formação de professores voltada para o nível da Educação Básica permanece como um dos grandes desafios enfrentados por universidades, sobretudo,

no que se refere à formação técnico-científico-cultural. Por essa razão, é imprescindível a realização de estudos sobre esse tema, pois a formação inicial e continuada de professores tem se constituído como eixo nas pesquisas sobre políticas públicas que legitimam ações que articulam universidade e escola (SANTANA; BARBOSA, 2020).

A formação de professores traz consigo pesada bagagem de conflitos acerca de sua eficácia. Frequentemente se abrem debates na tentativa de configurar as melhores estratégias para uma boa formação docente, a fim de se obter resultados promissores nesse processo. No que tange à formação docente no Curso de Ciências Sociais, esta mergulha em um

debate bem mais específico, visto que sua área de atuação se encontra constantemente ameaçada por fatores políticos. É de extrema importância uma investigação própria às Ciências Sociais, e para uma análise de dados de maior qualidade, faz-se necessária a delimitação desta investigação ao curso na Universidade Federal do Pará, na qual foi feita pesquisa, desde 2018, a contribuição do Programa Residência Pedagógica (PRP), por meio do Núcleo Sociologia (subárea do PRP), para a formação de seus licenciandos residentes.

O Programa Residência Pedagógica é uma das ações do Governo Federal para tentar um avanço em relação à formação de professores e tem como objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, na segunda metade do curso (BRASIL, 2018). Tal propósito se coaduna com a perspectiva segundo a qual é imprescindível proporcionar ao licenciando a vivência do “ato docente como fenômeno concreto” (SAVIANI, 2009, p.151).

Conforme essa perspectiva, é fundamental ter contato direto com o exercício da profissão, pois quanto mais tempo em estágio, maior é a compreensão da dimensão docente, e, quanto mais cedo se interage com a comunidade escolar, maior é a chance de construir identidades docentes (BIAZOLLI; GREGOLIN; STASSI-SÉ, 2021).

Quanto à organização, o PRP está estruturado em torno de quatro atores centrais: (i) os residentes<sup>1</sup>; (ii) os preceptores<sup>2</sup>; (iii) os docentes orientadores<sup>3</sup>; e (iv) o coordenador institucional<sup>4</sup>. Para atender aos interesses deste artigo, é essencial dar destaque ao papel desempenhado pelos residentes, afinal, “o público-alvo do Programa são os alunos dos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2018). Os residentes exercem função-chave e isso fica patente quando se observa a definição dada ao PRP no Edital CAPES 06/2018. Neste documento, o programa “consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula” (BRASIL, 2018). De igual maneira, é interessante observar ainda que, na Portaria CAPES nº 38, 2018, os residentes aparecem, reforçando perspectiva dada pelo Edital 06/2018, como aqueles que serão inseridos na escola para maior aperfeiçoamento em sua formação, de modo a estabelecer relações teórico-práticas necessárias à prática educativa inovadora, crítico-reflexiva e inclusiva.

O referido programa é gerido por Instituições de Ensino Superior (IES), cuja finalidade é desempenhar atividades que se constituem em (1) Ambientação, (2) Imersão e (3) Regência. Conforme o Edital CAPES nº 06/2018, o PRP busca apoiar

Instituições de Ensino Superior na implementação de projetos inovadores que estimulem, reiteradamente, a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica. Acerca disso, Nascimento, Araújo e Munhoz (2016) lembram que o estágio curricular é o momento que o futuro professor conhece um pouco da realidade, em que este irá atuar, deve, portanto, ser esse o tempo utilizado para conhecer como são efetivadas as práticas dos professores que já atuam na Educação Básica.

Dessa maneira, o PRP busca oportunizar aos licenciandos experiências mais fidedignas possíveis às realidades escolares que encontrarão após estarem formados. Afinal, a imersão na escola é “indispensável para integração efetiva entre teoria e prática nos cursos de formação inicial (FOERSTE, 2004).

Partindo dessas premissas, entende-se ser necessário investigar quais são as contribuições e qual a eficácia do PRP mediante o que se propôs fazer. Descobrir as conquistas e os desafios na atuação do programa ajudam no avanço de pesquisas que envolvem os conflitos na formação docente na área de Ciências Sociais, serve como parâmetro de avaliação a uma política de intervenção, seus pontos positivos e negativos, bem como a adaptações do que pode dar certo em projetos futuros. Nesse sentido, parte-se da perspectiva segundo a qual é fundamental estudar as ações práticas que envolvem o processo de formação de professores.

A esse respeito, Nóvoa (2001) afirma que causa espanto o fato de haver tantos textos teóricos sobre ensino e tão poucos descrevendo práticas concretas; e complementa que para renovar a profissão e as estratégias de formação é preciso dar visibilidade às práticas. Com base na concepção de Nóvoa (2001), o presente estudo busca dar visibilidade às práticas de um projeto institucional de formação docente. Aliado a esse desígnio, lançam-se as seguintes problematizações: quais as contribuições do Programa Residência Pedagógica à formação dos licenciandos em Ciências Sociais/UPPA? Suas ações de intervenção afetam o futuro da prática docente? Para dar conta dessas questões, o presente trabalho tem como objetivo analisar, pormenorizadamente, as ações do Núcleo Sociologia (NS), focando nos aspectos que envolvem a atuação do bolsista residente e na análise de documentos legais do programa.

Por fim, este artigo está organizado em duas seções, além da introdução e considerações finais. A primeira seção pormenoriza os procedimentos metodológicos empregados na obtenção dos dados aprendidos nos seguintes documentos: Edital CAPES 06/2018<sup>5</sup>, Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018<sup>6</sup>, e Relatórios Finais, produzidos pelos residentes. Na segunda seção, apresentam-se os resultados e

1 Estudantes (bolsistas ou voluntários) de cursos de licenciatura.

2 Professores da Educação Básica que acompanham, de forma mais direta, os residentes nas escolas-campo.

3 Docentes do Ensino Superior que acolhem o programa.

4 Docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica.

5 Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.

6 Institui o Programa de Residência Pedagógica.

discussões, considerando o seguinte caminho: (i) discussão de algumas concepções e princípios que embasam o tema da formação docente, visando apresentar o referencial teórico no qual se ancora a análise empreendida neste estudo; (ii) apresentação dos dados empíricos referentes às ações do Programa Residência Pedagógica e do Núcleo Sociologia; (iii) análise das contribuições do PRP à formação inicial docente dos licenciandos em Ciências Sociais da UFPA.

## 2 Material e Métodos

Esta pesquisa está inserida na linha dos trabalhos que buscam problematizar o tema da formação docente, buscando compreender como as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP/CAPES) afetam a prática docente dos licenciandos em Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará. Para isso, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, pois se priorizou “o universo de significados, motivos, inspirações, crenças, valores e atitudes dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p.21-22). Ademais, opta-se por realizar um estudo com caráter exploratório e descritivo, cujo “objetivo primordial é a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2006, p. 44). Este estudo contou ainda com uma revisão de literatura, na qual se busca utilizar “dados e categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores” (SEVERINO, 2007, p.122).

O enfoque desta investigação empírica se sustentou por meio do exame dos seguintes documentos: Edital, Portaria e Relatórios finais, referentes ao PRP. Por isso, elegeu-se a técnica de pesquisa *análise documental* nos pressupostos de André Cellard (2008). Conforme este autor, é possível que o documento enquanto objeto de análise possibilite compreender uma dada realidade, permitindo “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (CELLARD, 2008, p. 295). A proposta metodológica passa obrigatoriamente pela análise da estrutura discursiva dos referidos textos, buscando descrever, analisar e interpretar os enunciados dos documentos, bem como perceber o que subjaz às palavras, suas construções ideológicas e os discursos implícitos. Por fim, também será descrita a atuação do NS a partir de 2018 até o final de 2019. Seu caráter descritivo se baseou no que Prestes (2012) explica se tratar da observação, registro, análise, classificação e interpretação dos fatos, sem que o pesquisador faça qualquer interferência. Os dados foram categorizados de acordo com Bardin (2016), fazendo-se interpretações e inferências dos resultados.

## 3 Resultados e Discussão

### 3.1 O debate teórico em torno da formação docente: breves notas

O tema da formação de professores tem sido largamente problematizado por um conjunto variado de pesquisadores

em todo o mundo. Comumente, a literatura vem confirmando, independentemente da abordagem ou corrente teórica, que a preocupação permanece centrada na compreensão da heterogeneidade e das particularidades do “fazer docente”. No Brasil, as discussões envolvendo essa temática vêm crescendo desde o final da década de 1970, ganhando mais fôlego nas décadas de 1980 e 1990, impulsionado, sobretudo, pela implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 (MARTINS, 2010).

Entretanto, segundo Saviani (2009), a formação de professores é um fenômeno que já aparece na história desde o século XI, quando ainda predominava o princípio do aprendizado mediante a prática. Essa foi preconizada no século XVII por Comenius, que já falava sobre universalizar essa formação por meio de um sistema nacional de ensino. Em outro momento, período da Revolução Francesa, no século XIX, foram trazidos à tona vários problemas acerca da educação popular. Mediante a isso, conseguiu-se institucionalizar a questão da formação de professores, originando a criação de Escolas Normais, lugar exclusivo para a formação docente, modelo que futuramente se espalharia pelo mundo. A Escola Normal tinha uma proposta de desenvolver no futuro docente tanto a absorção dos conteúdos cognitivos quanto a prática teórico-pedagógica.

O Brasil tentou seguir o padrão europeu das Escolas Normais na teoria, mas houve dificuldades desde a sua implementação, a qual enfrentou oscilações políticas que, por diversas vezes, ocasionavam no fechamento das escolas e no retrocesso no plano e cenário educacional. Contudo, no ano de 1890, ocorreu a reforma da instrução pública, que estabeleceu a expansão do padrão das Escolas Normais no Brasil, com a proposta de enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos. Novamente, essas mudanças pretendiam melhorar a formação dos professores e resolver a questão da prática pedagógica que ficava em segundo plano, comparada à importância dada à absorção de conteúdos teóricos. Segundo Saviani (2009, p.147):

Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente.

A partir de 1932, foram criados institutos de educação, ensino e pesquisa para a organização institucional da educação e que, após sete anos de atuação, foram elevados ao âmbito universitário. Novamente, se viu em debate qual seria o melhor método para a formação docente. Muito tempo depois, outras leis implementaram novos cursos de licenciatura específicos para a formação de professores e diretrizes para norteá-los, como foi o caso do novo curso de Pedagogia e sua Lei de Diretrizes e Base de 1996, um grande marco na história da licenciatura no Brasil.

Para Saviani (2009), em toda a história da formação de professor no Brasil, seja qual fosse seu modelo, havia uma

dicotomia entre o uso do conteúdo cultural cognitivo, que trazia a cultura geral e o culto ao domínio dos conteúdos, e a importância dada ao didático-pedagógico, bem como a preparação didática dos professores, e este era o problema principal que circundava a questão da formação docente mais eficaz. O autor chega a defender uma possível solução do problema por meio do uso de livros didáticos, em que se trabalha o currículo escolar, a transmissão e assimilação do conteúdo pelo aluno e a forma pelo professor.

No entanto, além do problema com a implementação de lugares especializados para a formação docente e a dicotomia entre esses dois métodos, também existe a problemática em torno da carreira docente, fato que impacta diretamente na motivação ao ingresso na profissão. Assim, se está diante de um cenário no qual a formação do professor tem sido desvalorizada, reduzida a apenas transmissora de conhecimento e de forma descontextualizada.

O que tem ocorrido é a desvalorização do professor, que parte desde sua precariedade no sistema de formação até a desvalorização da profissão, a qual perpassa pelo péssimo plano de carreira. Além dos baixos salários de base, o professor só tem ascensão dentro da escola sob a mudança de cargos em diferentes níveis, nos quais ele deve abandonar a sala de aula, ou passar da docência do Fundamental para o Médio, tratando-se de escolas da Educação Básica.

Um cargo superior em questão financeira e de *status* elevado é buscado fora da sala de aula, como em uma assessoria, inspeção ou universidade. Isso traz consequências negativas para a escola, como explicou Muñoz (2012, p.5):

esse fato leva a carreira profissional a converter-se em uma aspiração individual e não em um desenvolvimento coletivo e de melhoria social; e isto desmotiva a muitos professores que veem seus sonhos frustrados.

As instituições de ensino superior estão voltadas ao academicismo excessivo e empirismo tradicional; elas entendem que a absorção e o acúmulo de conhecimentos são suficientes para formar o professor. O licenciando apenas com o arcabouço teórico não é capaz de fazer o diálogo entre teoria e prática que a escola necessita. Logo, o melhor lugar para se aprender a ensinar é na escola, a melhor forma de aperfeiçoar a prática docente é debatendo com os colegas, como defende Nóvoa (2001). O professor precisa ser, acima de tudo, crítico e reflexivo do seu próprio método de trabalho, sempre buscando novidades, analisando o contexto coletivo e individual e combatendo a reprodução apenas de modas pedagógicas.

Segundo Muñoz (2012), o professor deve ter um papel de protagonista na educação, tanto em questões de teoria quanto de prática. É preciso realizar uma reflexão prático-teórica sobre a análise, compreensão e intervenção da realidade. O docente necessita ter a sua formação diretamente do local no qual ocorrem as situações problemáticas do meio, assim como deve estar envolvido em projetos de centro.

A formação do professor consiste não apenas em sua experiência como aluno, na graduação, assimilando o

conteúdo acadêmico, mas sobretudo em sua prática de estágio supervisionado, em seus primeiros anos de profissão e em sua educação continuada, ou seja, uma formação permanente que leva o docente à constante reflexão de suas próprias experiências. Para Nóvoa (2001, p.5):

Paulo Freire explica-nos que ela nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio.

O docente, então, ocupa um lugar não somente de ensinar, mas de aprender, seja com os colegas de trabalho, seja com os projetos que estimulem o debate ou com os movimentos pedagógicos que pratiquem a interdisciplinaridade, a fim de recriar a escola, de promover um ambiente de inovação coletiva que beneficie toda a comunidade escolar. Nesse sentido, Nóvoa (2001, p.2) afirma: “a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas”.

Por muito tempo, a profissão docente foi vista como uma semiprofissão, pois não possuía a característica do professor como detentor de autonomia e autocontrole do seu próprio trabalho, este estaria nas mãos do Estado, como defendeu Cabrera e Jaén (1991). No entanto, outros autores, como Lins (2001), explicaram que a precarização docente não a desqualifica como profissão e o controle do Estado sobre as suas diretrizes não tira a detenção do saber especializado por parte do professor. O saber docente é plural, resultante de uma construção social histórica e, ao mesmo tempo, com traços da vida de quem deve ser considerado como parte do processo de profissionalização, conforme Tardif (2000).

A intervenção do Estado para consolidar a profissão do professor se originou da exigência da sociedade moderna à escolarização. Havia a necessidade de expandir os espaços escolares e, conseqüentemente, de contratar professores. Era preciso, então, normatizar o exercício da docência. Em concordância com Vilela e Silva (2018), entende-se que houve variação do *status* profissional docente no século XX pelo projeto da modernização, associado à cultura da sociedade letrada. Nas décadas de 1960 e 1970, a categoria passou a ser vista como mão de obra. Por meio do processo de burocratização do Regime Militar, o docente era tido como conteudista e sua formação era feita de forma aligeirada. Nas décadas de 1980 e 1990, o papel do professor passou a ser visto como um agente transformador da sociedade, o docente educador, o qual atua como agente técnico-pedagógico, mediador da prescrição escola, que, além de desenvolver o currículo, também desenvolve a consciência política e social no educando (FREIRE, 1996).

Portanto, a formação docente precisa atentar para a interação entre o ambiente de trabalho e a sociedade, ter atenção à dimensão humana e relacional do ato de ensinar, que se esgota na tecnicidade do trabalho docente (NÓVOA, 2011). Deve-se analisar a *práxis* da educação, valorizar o



aspecto socioeconômico, político e cultural do processo de profissionalização, do saber adquirido em sala de aula, da atividade curricular considerando a diversidade. A formação acadêmica é importante para as práticas curriculares, entretanto, ela precisa sobretudo do ambiente escolar para o saber múltiplo que resulta na formação contínua e autoafirmação docente, estabelecendo sua identidade política e pedagógica.

O processo de profissionalização necessita ser considerado em diferentes contextos e etapas para se compreender a prática profissional como expressão da subjetividade e constituição da identidade e do saber docente. A prática docente referida são as atividades educativas formais previamente planejadas e objetivas, atreladas às políticas educacionais. Em outras palavras, seria a materialização do currículo, o encontro entre a teoria e a prática.

Cotejando as teorias, entende-se que há uma carência em olhar a formação de professores de uma forma especial, em que o docente tenha o domínio dos conteúdos, a fim de transmitilos aos educandos, mas, além disso, que os relacione com a prática pedagógica e exerça seu papel de modo a estimular os alunos e trabalhar de forma coletiva. Para tanto, a formação docente precisa ocorrer no próprio espaço escolar, no qual acontecem as problemáticas da sua profissão e em diálogo com colegas de profissão, criando um ambiente de inovação e crítica em sua própria prática. À vista disso, o Estado deve investir em projetos que valorizem a formação de professores, que coloquem o educador como protagonista das ações e que considere sua dimensão humana e relacional, trabalhada em conjunto com o próprio ambiente escolar.

### **3.2 O Programa Residência Pedagógica e as ações do Núcleo Sociologia: o caso da UFPA**

Um das ações do Governo Federal para a educação foi a criação do Programa Residência Pedagógica. Esse é uma das iniciativas que integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem o objetivo de induzir o aperfeiçoamento da formação inicial de docentes, propiciando sua imersão na escola de Educação Básica, com a intenção de desenvolver projetos que exercitem a relação entre teoria e prática, a melhor comunicação entre escola e Instituição de Ensino Superior, promovendo adequação de currículo e propostas pedagógicas orientadas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Ademais, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) regulamentou a concessão de bolsas como incentivo à valorização e qualificação da formação inicial de professores da Educação Básica. Para tanto, a Universidade Federal do Pará (UFPA) lançou seu Projeto Institucional, no qual sinalizava sua participação no Residência, compondo onze subprojetos, constituídos por nove componentes curriculares e duas licenciaturas. Essas tinham núcleos em dez municípios e envolviam três redes de ensino, uma dessas a Escola de Aplicação da UFPA. Contou-

se, inicialmente, com mais de 1.072 participantes, entre esses, 55 docentes orientadores, 96 preceptores, 768 residentes bolsistas e mais de 153 residentes voluntários, número que só cresceu ao longo do programa.

O Projeto Institucional se baseava nos objetivos iniciais do Programa Residência Pedagógica e salientava a importância da concepção de escola, Educação Básica, os princípios metodológicos em parceria com a relação entre teoria e prática. Apontou-se a escola de ensino público como um rico espaço social para a investigação e proposição, a fim de realizar o diagnóstico das fragilidades e potencialidades das instituições, podendo assim intervir com ações assertivas. Também, houve a preocupação em articular uma formação docente crítica e inovadora, capaz de perceber os contextos sociais, científicos e políticos presentes nas instituições e trabalhar com as novas tecnologias e mídias no processo de ensino e aprendizagem.

Dentro desse cenário, o Núcleo Sociologia – Belém/PA atuou com base nos objetivos e regulamentações do Programa Residência Pedagógica e do Projeto Institucional, contendo na composição inicial da equipe: um docente orientadora, três preceptores, 20 residentes bolsistas e quatro residentes voluntários. Podendo assim, atender a uma quantidade expressiva de estudantes da educação básica. Foram impactados pelo Programa, na Escola de Aplicação da UFPA, a saber a escola-campo, 360 alunos e três docentes.

Inicialmente, o programa introduziu os residentes na Escola de Aplicação da UFPA, onde participaram ativamente em todos os espaços da escola e tiveram livre acesso em todas as reuniões realizadas nesta, desde os planejamentos do ano letivo até às reuniões de pais e mestres. Dessa forma, houve familiarização do residente com o ambiente escolar e o ofício docente na prática, neste primeiro momento por meio da observação. Esta fase contou com a produção de Plano de Ensino e Planos de Aula. Ademais, foi construído um questionário de conhecimento prévio dos discentes da Educação Básica, nomeado *Quem sou eu? Quem somos nós?*

Com a análise dos resultados obtidos no referido questionário, foi possível atender demandas postas pelo PRP, ou seja, “conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes” (BRASIL, Edital Capes 06/2018). Após a fase de observação, foi dado início às atividades de regência, contemplando um dos objetivos do programa, isto é,

Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2018).

Posteriormente, o núcleo desenvolveu o projeto de pesquisa “Avaliação diagnóstica do contexto escolar da EA/UFPA: um aporte às ações do Programa Residência Pedagógica

(sociologia)”, com a pretensão de fazer um levantamento e análise das necessidades socioeducativas da escola e que diagnosticasse o ambiente escolar. Nesse processo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os diversos agentes da escola. Além disso, foi feita a observação atenta, em sala de aula, acompanhada por descrição da prática de gestão da coleta de dados sobre a proposta curricular e o Projeto Político Pedagógico da escola.

Com a referida ação, tal qual preconizada no Edital CAPES 06/2018, busca-se aperfeiçoar a formação dos residentes “por meio do desenvolvimento de projetos, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (BRASIL, 2018).

Para a intervenção, elaborou-se o projeto de ensino “Quando jogar é aprender: o uso dos jogos como estratégia de ensino em sociologia”, que visava utilizar jogos como recurso didático para auxiliar na compreensão de conteúdos sociológicos. O projeto surgiu a partir do diagnóstico da dificuldade de aprendizagem em Sociologia das turmas de 1ª série do Ensino Médio, bem como pela necessidade de buscar novas estratégias metodológicas diversificadas que despertassem o interesse dos estudantes para a disciplina. Para isso, o projeto viabilizou oficinas para a criação de jogos concretos e virtuais, nomeadas “A fábrica de jogos sociológicos”, idealizadas, organizadas e ministradas pelos residentes. Essa construção requeria do licenciando atividades de pesquisa sobre jogos didáticos, bem como aprendizagem em Sociologia e análise dos conteúdos sociológicos para a construção dos jogos. Dessa forma, alcançava-se a tão solicitada relação entre teoria e prática, visto que, para a construção da nova metodologia pedagógica, o residente deveria recorrer aos conteúdos estudados na Instituição de Ensino Superior e fazer uso da sua visão sociológica na criação dos jogos.

Também foi promovido pelo projeto de ensino o “Workshop de Aplicativos Educacionais”, com foco em criação de módulos multimídias para a sala de aula, que agregou ao residente um conhecimento tecnológico inovador e o atualizou sobre metodologias criativas de ensino, incentivando assim o futuro docente a trabalhar seu lado inventivo com as novas tecnologias, que fazem parte do cotidiano do alunado, despertando seu interesse aos estudos e a um melhor desenvolvimento na aprendizagem.

O Quadro 1, a seguir, demonstra uma síntese com as principais produções didático-metodológicas do Núcleo Sociologia.

**Quadro 1** – Produção didático-metodológica do Núcleo Sociologia

Tipos de Produção	Descrição
Plano de Ensino e planos de aulas	Produção do Plano de Ensino de Sociologia (ano 2019) e planos de aula, direcionada às turmas da 1ª série do ensino médio da EA/UFPA (turmas 101, 102, 103, 104, 105, 106)
Questionário: <i>Quem sou eu? Quem somos nós?</i>	Elaboração, tabulação e análise do questionário de conhecimento prévio dos(as) discentes – 1ªs séries do ensino médio, EA/UFPA
Formação acadêmica	Participação em Workshop em Aplicativos Educacionais
Material didático	Elaboração de Jogos Sociológicos Virtuais <sup>7</sup> e concretos <sup>8</sup>
Regência	Participação em atividades de regência nas aulas de Sociologia
Projeto de Pesquisa	Desenvolvimento da pesquisa: “Avaliação diagnóstica do contexto escolar da EA/UFPA: um aporte às ações do Programa Residência Pedagógica (Sociologia)”, Portaria: nº 073/2019 – EA/UFPA
Projetos de Ensino	Desenvolvimentos do Projeto de Ensino: “Quando jogar é aprender: o uso dos jogos como estratégia de ensino em Sociologia”. Portaria: nº 078/2019 – EA/UFPA

Fonte: dados da pesquisa.

A partir dos dois projetos mencionados, o Núcleo Sociologia conseguiu, além de alcançar os objetivos esperados no Projeto Institucional, o incentivo à participação e submissão de trabalhos científicos em eventos, publicações de artigos e capítulos de livro. A participação em eventos acadêmicos foi indispensável na formação dos licenciandos, pois os envolveu em temáticas atuais sobre sua área de atuação, promovendo o compartilhamento de experiências entre profissionais da educação e instituições de ensino, o diálogo com as metodologias de ensino e aprendizagem distintas e a criação de um ambiente inovador.

Ademais, a apresentação dos trabalhos submetidos exercitou a desenvoltura do residente no papel de expositor e avançou o estudo na área da educação com o compartilhamento de atuações, uma real prática da reflexão sobre a própria profissão e da *práxis* docente. Abaixo, uma síntese com as principais produções científicas do Núcleo Sociologia.

7 1. Quebra-cabeça da Sociologia Clássica. Disponível em: <<https://learningapps.org/display?v=p3rp0ua3t19>>. 2. Jogo da associação - cultura: senso comum x sentido antropológico. Disponível em: <<https://learningapps.org/display?v=pfzxecbjn19>>. 3. Ligando conceitos – Max Weber e os tipos de ação social. Disponível em: <<https://learningapps.org/watch?v=pggpwwwi5194>>. 4. Cruzadinha – O surgimento da sociologia e os conceitos sociológicos clássicos. Disponível em: <<https://learningapps.org/watch?v=pbcoedphj19>>.

8 1. Jogo de tabuleiro – a diversidade cultural; 2. Monopoly – respeitando a diversidade; 3. Jogo da Vida – cultura, evolucionismo e diferença; 4. RPG (*Role Play Game*) – cultura, etnocentrismo e relativismo; 5. Tabuleiro – A teoria do evolucionismo; 6. Cara a cara do respeito às diferenças; 7. Twister – Civilizados e selvagens; 8. Jogo da Memória – Padrões, normas e cultura; 9. Gartic – cultura e diversidade; 10. Show do milhão e os conceitos de cultura.

**Quadro 2** – Produção Científica resultante das ações do Núcleo Sociologia

Tipos de Produção	Descrição
Artigo Científico	Publicação em periódico: Jogos, dimensão formativa e aprendizagem em sociologia. <i>Revista Temas Em Educação</i> , v. 30, p. 114-132, 2021.
Capítulos de livro	Publicação em livros: 1) Quem sou eu? quem somos nós? A importância da aplicação de questionário para o conhecimento prévio dos/as discentes no ensino médio. In: Jader Luis da Silveira (org.). <i>Tópicos em Educação: Docência, Tecnologias e Inclusão</i> . Volume 2. 1. ed. Formiga/ Minas Gerais: Editora Multiatual, 2021, v. 2, p. 166-185. 2) Programa Residência Pedagógica na EA/UFPA: Estratégias de ensino com jogos sociológicos. In: Marcio Raiol dos Santos, Edmar Tavares da Costa (org.). <i>Programa residência pedagógica na UFPA: experiências de ensino e formação</i> . 1ed. Belém: Universidade Federal do Pará, 2020, v. 1, p. 176-192.
Eventos científicos	Apresentação de trabalhos (resumos, comunicação oral, publicação em anais) 1. VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB 2. XI Fórum de Pesquisa e Extensão da EA/UFPA 3. 1º Seminário de Projetos Educacionais da UFPA – SEPEDUC 4. II Seminário Integrado de Ensino-pesquisa-extensão – II SIEPE 5. V Seminário Nacional de Educação Básica 6. XXXIII Encontro Nacional de Estudantes de Ciências Sociais – ENECS

Fonte: dados da pesquisa.

Por fim, fomentando ainda mais a comunicação entre Instituição de Ensino Superior e escola, impulsionando a “sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores” (BRASIL, 2018), o Núcleo Sociologia desenvolveu o “I Seminário do Núcleo de Sociologia do Programa Residência Pedagógica”, que aconteceu na Universidade Federal do Pará e convidou diversos agentes da escola e da educação pública para debater questões próprias à formação inicial docente, metodologias de ensino, problemáticas da educação e universo escolar, além da partilha de experiências entre residentes e docentes.

### 3.3 As contribuições do Programa Residência (PRP) à Formação Inicial Docente

Mediante o debate exposto, neste artigo, acerca da formação docente e a descrição da atuação do Núcleo Sociologia, percebeu-se que o PRP tem suas ações direcionadas a suprir as necessidades pontuadas pelos pesquisadores da área educacional, como é o caso de Saviani (2009), que expunha a problemática em torno da pouca atenção à relação entre teoria e prática no processo de formação docente. Ao realizar um projeto de pesquisa com vistas à avaliação diagnóstica da escola-campo, descobriram-se as necessidades desta, a comunidade escolar, seu entorno,

o ambiente socioeconômico e cultural dos discentes etc.

Para Nóvoa (2001), uma boa formação docente deve conter interação com o ambiente de trabalho, a sociedade e a dimensão humana e relacional do ato de ensinar.

A imersão do residente ocorreu na escola desde o primeiro dia do ano letivo, ao contar também com reuniões de planejamento antes mesmo das aulas se iniciarem. Isso não acontece no estágio supervisionado tradicional; geralmente, o graduando adentra a escola-campo após passar por um processo burocrático demorado ou conta com conflitos entre o calendário acadêmico e o da escola, que não coincidem. Dessa maneira, os licenciandos acabam por não acompanhar momentos que seriam importantíssimos para sua formação. A esse respeito, Silva (2013) pontua que um dos grandes desafios do estágio supervisionado é o acompanhamento, em função da carga horária pequena do supervisor em detrimento da grande quantidade de alunos vindos de variadas instituições. O Residência Pedagógica, ao colocar os residentes como os protagonistas das ações, conseguiu romper barreiras e permitir a observação dos residentes em todas as esferas da escola e a qualquer período do expediente.

O programa possibilitou aos seus residentes a prática do que Nóvoa (2001) defende como primordial na formação docente, que era o aprender a ser professor na própria atuação escolar, com diálogo entre colegas da área educacional, com a troca de experiências e reflexão a respeito do próprio fazer docente. Afinal, “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação”. Nesse sentido, “as equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão” (NÓVOA, 2001). Corroborando a perspectiva teórica de Nóvoa (2001), entende-se que os residentes trabalharam em conjunto e cooperando com outros professores de Sociologia de longa atuação na escola, também com professores de outras áreas, agregando conhecimentos e vivências valiosas.

A construção de jogos didáticos virtuais e concretos, bem como a elaboração de planos de aula e materiais de apoio didático, estimularam os residentes a recorrer aos seus conteúdos acadêmicos e fazer reflexão sobre esses. Essas estratégias didáticas possibilitaram o desenvolvimento de competências, não somente nos estudantes do Ensino Médio, mas também nos residentes, que, por meio do emprego dos jogos, conseguiram potencializar a interação com os/as alunos/as. Para além disso, foi favorecida também a capacidade de assimilação dos conteúdos curriculares, tendo a utilização de conceitos em situações cotidianas reais, relacionados aos jogos nas aulas de Sociologia (SILVA; MOREIRA; ALBUQUERQUE, 2021). Assim, ao associar os jogos ao contexto escolar diagnosticado, foi possível adaptá-los à realidade dos alunos, levando os licenciandos a elaborar vários trabalhos acadêmicos, que os levaram ao crescimento intelectual, a aumentar o currículo e a ter mais

prestígio na academia.

A contribuição do PRP aos residentes ainda diz respeito ao reconhecimento do valor da profissão, que, para eles, revela a relevância social do desempenho do professor para a sociedade. Isso os levou a uma busca por qualidade nas aulas, que refletiu significativamente na aprendizagem dos alunos da escola e no avanço do ambiente escolar, o que Muñoz (2012) já havia sinalizado que ocorreria quando o docente é incentivado a sua profissão, a pensar de forma conjunta ao local de trabalho, mediante a reflexão teórico-prática sobre análise, compreensão e intervenção da sociedade. Esse incentivo conduziu também os residentes a uma melhor relação com o saber sociológico e influenciou na decisão de um futuro profissional mais apreciado.

Outrossim, as experiências no programa estimularam os graduandos a se dedicarem à licenciatura e a quererem aprofundar no desenvolvimento de uma docência com excelência; os tornaram críticos e reflexivos acerca do fazer docente, se colocaram como agentes transformadores da profissão e passaram a perceber a importância de se lecionar, bem como de uma escola pública de qualidade. Eles perceberam que, para ser um educador, é necessário reconhecer o quão complexo é o processo educacional e suas dimensões sociais e culturais, que é fundamental conhecer melhor o contexto escolar e como funciona a sua dinâmica, em sala de aula, em todos os seus aspectos.

Confirmando tal entendimento, se têm os dados dispostos no quadro abaixo. Nesse se observam as visões dos residentes sobre as contribuições do PRP à sua formação. Como se pode depreender (Quadro 4), após a análise dos Relatórios Finais, identificaram-se seis categorias que se alinham à Formação Docente e à proposta do PRP, sendo essas: Relação entre teoria e prática, Reflexão sobre a profissão, Diagnóstico escolar, Criação de novas metodologias, Adição de novos conhecimentos, Aumento pela intenção à docência.

**Quadro 4** – Contribuições do PRP à formação docente segundo os residentes do Núcleo Sociologia

<b>Categorias</b>	<b>Relatos dos Residentes (Relatórios Finais)</b>
Relação entre teoria e prática	As experiências me tornaram mais integrada no ambiente acadêmico e a perceber a atuação prática docente que me espera na escola. E inspiração para modelo a ser seguido de docência que relaciona teoria e prática de forma estimulante sobre os educandos. A experiência me possibilitou a familiarização com metodologias inovadoras para lecionar.
Reflexão sobre a profissão	As experiências foram fundamentais para a construção do futuro profissional com cosmovisão ampliada e com aprendizado ambilateral. Mostrou as dificuldades da docência e necessidade de se desenvolver preparo físico, emocional e afetivo para exercer a profissão. Comprometimento com o ensino e relacioná-lo com o contexto dos alunos e torná-los estudantes participantes nas aulas.

<b>Categorias</b>	<b>Relatos dos Residentes (Relatórios Finais)</b>
Diagnóstico escolar	As experiências nos proporcionaram conhecimento de grande importância sobre como utilizar ferramentas de diagnóstico escolar para intervir de forma assertiva às necessidades dos alunos e escola, de forma inclusiva e que articule toda a comunidade escolar. Nos deu clareza sobre a educação e seu desdobramento ao longo da história e sobretudo o que estamos vivendo. Incorporar à formação um rico debate sobre os desafios históricos da desigualdade na educação, bem como os problemas da atualidade.
Criação de novas metodologias	O Residência tem incorporado novas táticas didáticas e fortalecido o campo da prática, possibilitando a criação de métodos e projetos pedagógicos que proporcionam um ambiente acolhedor, trazendo elementos da realidade do educando, incentivando-os ao ensino.
Adição de novos conhecimentos	Agregou conhecimento acerca do campo educacional por meio de grupos de estudos e pesquisas, entendendo e analisando a realidade dos alunos e intervindo nas suas necessidades. Aperfeiçoou a formação inicial docente com workshops, palestras e oficinas. Experiências possibilitaram evolução na leitura e interpretação de texto acadêmico, trabalho em equipe, novos conhecimentos com plataformas online, universo da educação, maior desenvoltura na prática docente e familiaridade com o ambiente de trabalho.
Aumento pela intenção à docência	Experiência foi essencial para definir a intenção pela docência, êxito na aplicação de conhecimentos teóricos de Ciências Sociais em sala de aula, com enfoque ético e conjuntural do que terei na profissão docente, formando também um professor pesquisador que desenvolve o saber profissional.

Fonte: dados da pesquisa.

Segundo esta análise, os relatos acima referidos refletem que o PRP levou a uma maior reflexão da *práxis* docente, envolvendo vários aspectos da realidade escolar para que o formando pudesse confrontar conhecimentos antigos e defasados, mediante a perspectiva sociológica crítica, que os conduziu à construção e reconstrução de saberes e práticas. Isso lhes deu condições de alterar as concepções de ensino e aprendizagem, bem como perceber que a elaboração de conhecimento se faz de diferentes formas.

Por fim, o Programa Residência Pedagógica contribuiu para criar no residente uma visão questionadora sobre sua profissão, uma impressão de mais prestígio para sua futura carreira docente, às práticas pedagógicas que estimularam sua criatividade para criação de novos materiais didáticos e metodologias de ensino, à reivindicação de uma escola pública e formação de qualidade, a relacionar conteúdos teóricos com prática pedagógica e a reconhecer a complexidade do ambiente escolar e nesse intervir.



## 4 Conclusão

Como evidenciou este trabalho, a formação de professores é um tema que está envolvido em um conjunto de conflitos ao longo dos séculos sobre qual a melhor estratégia para uma boa formação. É de extrema relevância a investigação sobre essa problemática, a fim de diagnosticar as questões a serem resolvidas e quais melhores ações devem ser desenvolvidas para que se tenha o avanço na formação docente. Tratando-se da formação em Ciências Sociais, torna-se necessário que o debate se especifique, visto que é uma área envolta em ameaças de fatores políticos. Sendo assim, pesquisar a contribuição do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação de professores de Ciências Sociais da UFPA trouxe mais clareza acerca de quais caminhos percorrer para uma adequada formação, pois, ao investigar o projeto, também se deparou com seus desafios, descobertas, intervenções, erros e acertos.

A formação de professores sofre com a falta de investimentos na carreira docente, na profissionalização, como o foco na absorção de conteúdos teóricos sob o desmerecimento da prática pedagógica, o que leva o professor a ter aspirações individuais em detrimento de uma prática docente que anseia pelo desenvolvimento coletivo. O PRP veio com propostas que dessem conta de preencher essas deficiências na formação, colocando o residente como protagonista das ações, imergindo-o na escola-campo em maior tempo e com mais meios de atuação. Isso reforça a relação entre teoria e prática, do mesmo modo que propicia a criação de materiais didáticos e metodologias de ensino inovadoras usando a tecnologia a seu favor. O Núcleo Sociologia elaborou e executou atividades, norteadas pelos objetivos do PRP, que construíram nos residentes um olhar crítico e reflexivo, a despeito de sua *práxis* pedagógica, uma maior intenção pela docência e crescimento tanto acadêmico quanto prático-pedagógico.

Com o andamento do PRP em 2021, a partir deste trabalho e sua adaptação ao contexto histórico atual, pandêmico, esta pesquisa sobre as contribuições do programa à formação docente se torna uma área promissora para investigação. Assim, faz-se importante a continuidade da pesquisa com suas aplicações no ensino a distância e a partir dos investimentos reduzidos para sua próxima versão. Este tema seria muito bem desenvolvido se houvessem também sobre tais questões.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIAZOLLI, C.C.; GREGOLIN, I.V.; STASSI-SÉ, J.C. Contribuições do Programa Residência Pedagógica à Formação Inicial de Futuros Professores de Línguas: aspectos da parceria colaborativa. *Form. Doc.*, v.13, n.26, p.155-170, 2021. doi: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v13i26.420>.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio*. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <BNCC\_EI\_EF\_110518\_versaofinal\_site.pdf>.

Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Projeto Institucional*. Disponível em: <<http://www.proeg.ufpa.br/index.php/institutos-e-nucleos/61-academico/260-programa-residencia-pedagogica-capes-universidade-federal-do-para-ufpa>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Programa Residência Pedagógica*. 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. Portaria nº 38, 28 de fevereiro de 2018. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, Edição 41, seção 2, p. 38, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital nº 06/2018 CAPES. Programa Residência Pedagógica*. Brasília: CAPES, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Residência Pedagógica*. 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CABRERA, B.; JAÉN, M.J. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o conhecimento sociológico do professorado. *Teoria e Educação*, v.4, p.191-214, 1991.

CELLARD, A. Análise documental. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOERSTE, E. Parceria na formação de professores. *Rev. Iberoam. Educ.*, v. 34, n.3. 2004.

GIL, A.C. Como classificar as pesquisas? In: GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE, F.T. *Metodologia científica: métodos, técnicas de pesquisa: monografia, dissertações, teses e livros*. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

LINS, C.A. *Professor não dá aula, professor desenvolve aula: mudanças nas atividades docentes e o processo de profissionalização do professor*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

MAIA, T.C.S.; HOBOLD, M.S. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. *Psicol. Educ.*, n.39, p.3-14, 2014.

MARTINS, L.M.; DUARTE, N. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica, 2010.

MELLO, D.E. et al. O programa residência pedagógica - experiências formativas no curso de pedagogia. *Rev. Pol. Gestão Educ.*, v.24, n.2, p.518-535, 2020. doi: <https://doi.org/10.22633/rpe.v24i2.13631>.

MINAYO, M.C.S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MUÑOZ, F. I. Formação permanente e carreira docente. *Rev. Ciênc. Hum.*, v.13, n.20, p.45-50, 2012.

NASCIMENTO, M.C.M.; ARAUJO, A.; MUNHOZ, C.M.E. Formação de Professores: um olhar para a realidade e possibilidades. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, v.17, p.432-439, 2016. doi: 10.17921/2447-8733.2016v17n5p432-439.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. *Rev. Nova Esc.*, v.16, n.142, p.13-15, 2001.

- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: GONÇAVES, E.P. et al. *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea, 2011. p.18-29.
- PRESTES, M.L.M. *A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia*. São Paulo: Rêspel, 2012.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, v.14, n.40, 2009. doi: 10.1590/S1413-24782009000100012.
- SANTANA, F.C.M.; BARBOSA, J.C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. *Rev. Bras. Educ.*, v.25, 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250065>.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, V.V.A.; MOREIRA, E.C.; ALBUQUERQUE, K.A. Jogos, dimensão formativa e aprendizagem em sociologia. *Rev. Temas Educ.*, v.30, n.2, p.114–132, 2021. doi: 10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n2.53453.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VILELA, M.A.F.; SILVA, M.P. Os desafios da profissionalização docente: identidade, saberes e práticas na Educação Básica. *Cad. Estud. Pesq. Educ. Bás.*, v.4, n.1, 2009.