

ISSN 2674-757X

2021

Revista Eletrônica
Epistemologia e
Práxis Educativa

v. 4 n. 2 (2021)

O Programa Residência Pedagógica saberes
e fazeres potenciais para a formação docente

Organização:
Antonia Dalva França-Carvalho



Universidade Federal do Piauí - **UFPI**
Programa de Pós-Graduação em Educação - **PPGED**
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação
e Epistemologia da Prática Profissional - **NIPEEPP**

EXPEDIENTE

Finalmente mais de 50% da população está imunizada com, pelo menos, duas doses da vacina contra o COVID 19! E já está anunciada uma terceira dose! O senho mesmo é dizimar com esta pandemia traiçoeira... Letal. Aos poucos parece que a vida vai seguir seu curso “normal” e os velhos problemas, de outra ordem voltam a ter atenção. No Brasil, por exemplo, se a crise da saúde foi tema de discussão nestes dois últimos anos, abrem-se os olhos para crises de outra natureza, em setores como economia e na educação. Se a pobreza e a extrema pobreza aumentaram no país, a própria Ciência se precariza, vivendo atualmente uma crise sem precedentes, arfando para sobreviver em meio ao desvalor a que está sendo submetida. As universidades agonizam com a perda de recursos, iniciada, há pelo menos, um quadriênio... Tempos sinistros.. Um exemplo do destino incerto de recursos foi o atraso recente das bolsas dos Programas de incentivo à docência, como o programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID e o Programa Residência Pedagógica. Cerca de 60 mil estudantes dos cursos de licenciatura, tiveram suas bolsas atrasadas!. Fato que passou a ser bandeira de luta, assumida por Nilson Cardoso, presidente do fórum destes programas, ou seja, o ForPibid que mobilizou instituições e o congresso para aprovar projeto que garantissem recursos para a Capes honrar o pagamento das bolsas até final a edição, março de 2022. Curiosamente, a Revista Epistemologia e Práxis Educativa - EPEDuc abre chamada de submissões para publicação de artigos no Número Temático: O Programa Residência Pedagógica saberes e fazeres potenciais para a formação docente. E tão oportunamente a **EPEDuc** publica o número 02, volume 4, deste ano de 2021. Assim, em meio a tantos desafios e a tantos tropeços e a tantas e sofridas aprendizagens, como diz Tiago Iorc, precisamos nos (re)harmonizar, para encontrar o novo que esta por vir. É o que profetiza sua música um dia após outro, que vos ofereço com amor, em seguida.

Um dia após o outro

Por que apressar?
Se não sabe onde chegar
Correr em vão se o caminho é longo

Quem se soltar, da vida vai gostar
E a vida vai gostar de volta em dobro

E se tropeçar
Do chão não vai passar
Quem sete vezes cai, levanta oito

Quem julga saber
E esquece de aprender
Coitado de quem se interessa pouco

E quando chorar
Tristeza pra lavar
Num ombro cai metade do sufoco

O novo virá
Pra re-harmonizar
A terra, o ar, a água e o fogo

E sem se queixar
As peças vão voltar
Pra mesma caixa no final do jogo

Pode esperar
O tempo nos dirá
Que nada como um dia após o outro

O tempo dirá (o tempo dirá)
O tempo é que dirá
E nada como um dia após o outro

Pode esperar
O tempo nos dirá
Que nada como um dia após o outro

O tempo dirá (o tempo dirá)
O tempo é que dirá
E nada como um dia após

E nada como um dia após o outro
E nada como um dia após o outro

e nada como um dia após o outro

Fonte: [LyricFind](#)

Compositores: Thiago Iorczeski / Daniel Sequeira Lopes

Letra de Um dia após o outro © Sony/ATV Music Publishing LLC

Antonia Dalva França-Carvalho
Editora

Fonte: <https://www.google.com>

Antonia Dalva França-Carvalho

Editorial |10|

Neste Editorial trazemos algumas experiências referentes ao Programa Residência Pedagógica (RP) realizadas no Brasil. O Programa pertence ao Ministério da Educação (MEC), executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), regulamentado pela Portaria GAB Nº 259, de 17 de dezembro de 2019. A ideia foi implementar projetos institucionais inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica, desde 2018, através do EDITAL CAPES nº 06/2018-CAPES. Atualmente a RP encontra-se em sua segunda edição (Edital nº 01/2020-CAPES). O Programa oferece cerca de 30 mil bolsas para alunos, professores da educação básica e professores das Instituições de Ensino Superior que ministram aulas nos cursos de licenciatura. Um dos principais objetivos é incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente. Como idealizadora e responsável pela implantação da RP no âmbito da minha IES, temos consciência da relevância desta política pública que qualifica uns mais relevantes processos formativos, que é a formação do profissional que é base de todos os ofícios, isto é, professor. Assim, como uma das formas de registrar o Programa e as ações dele decorrentes, organizamos este belo dossiê, que parte da empiria, ou seja, chão da escola e da universidade para evidenciar que é possível estas duas instituições juntas articularem-se para formar pessoas numa perspectiva emancipatória. Agradecemos, assim aos autores que contribuíram para realização do número 02, Volume 04 do ano de 2021 da EPEduc cuja temática é “O Programa Residência Pedagógica saberes e fazeres potenciais para a formação docente” que passamos a apresentar a partir deste momento. O primeiro artigo intitulado de “Cenário da distribuição de cotas para residentes do edital 01/2020 da

CAPES”, os autores Douglas da Silva Tinti, José Fernandes da Silva e Robson Alves Farias, realizam um estudo documental, cujos dados forma tratados com apoio da Estatística descritiva para analisar a distribuição de cotas (bolsas), para residentes, no Edital 01/2020 do Programa Residência Pedagógica da CAPES. O estudo identifica que o programa está presente em todos os Estados e em aproximadamente 20% dos municípios brasileiros. No segundo artigo as autoras Fernanda Gorete Griz e Suzete Terezinha Orzechowski apresentam relato de experiência de trabalho desenvolvido no âmbito da Residência Pedagógica entre 2018-2020 da Unicentro/Paraná, no Campus avançado de Chopinzinho-Paraná, na Escola Municipal Presidente Tancredo Neves. O texto “A formação inicial e as práticas pedagógicas na construção do conhecimento como práxis na residência pedagógica”, identifica a articulação teoria e prática a partir da atividade pedagógica no Programa ressaltando que o trabalho didático teve como fundamento a pesquisa-ação. No terceiro artigo, as autoras Larissa Soares Nogueira e Maria Emília Gonzaga de Souza, em “A residência pedagógica no curso de Pedagogia - UNB: contribuições e desafios” analisam e percebem as contribuições e desafios que a Residência Pedagógica - RP promoveu aos residentes do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília - UnB. As autoras concluem que, apesar os desafios, a RP tem colaborado firmemente com a construção da identidade docente. No quarto artigo “Programa de Residência Pedagógica: aproximações com o currículo integrado” de autoria de Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, Eduardo Francisco Souza das Chagas e Fábio Alexandre Araújo dos Santos, realçam como a dinâmica da RP, que, entre outros aspectos, possibilita a vivência de licenciandos no currículo integrado enquanto práxis no IFRN. A produção pesquisa configura-se como estado de conhecimento produzido sobre o PRP enquanto Programa que permite a imersão de licenciandos no currículo integrado. O quinto artigo “A importância do programa residência pedagógica para a formação reflexiva-investigativa do professor de Sociologia de autoria de Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento, Ana Carolina Vale de Sousa e Natasha Cris de Moura Estêves, promove uma reflexão sobre o processo de formação do professor de Ciências Sociais/Sociologia para a Educação Básica, evidenciando a contribuição do

Programa Residência Pedagógica para uma formação que integre teoria e prática, bem como para o exercício de uma prática pedagógica reflexiva-investigativa. “O lúdico auxiliando na inclusão escolar: contribuições do Programa Residência Pedagógica na cidade de Bom Jesus- PI”, é título do sexto artigo de autoria de Laís Silva Vogado, Marcelo Sousa Lopes e Analice Costa Sousa, abordam sobre as estratégias do Programa Residência Pedagógica (PRP) para incentivar as diferentes habilidades de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) por meio do lúdico, em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental na cidade de Bom Jesus-PI, revelando que as intervenções didáticas lúdicas propostas pela RP foram significativas. No sétimo artigo, “Formação docente em história: o Programa de Residência Pedagógica e a imersão na educação básica”, a autora Vilmar Aires dos Santos, indagando como a mediação da RP, na imersão dos residentes em História nas escolas de Educação Básica, contribuiu para sua formação docente, constrói um corpus de trabalho que aponta limites, possibilidades e aprendizagens na elaboração dos saberes pedagógicos e melhoria na formação docente em História. “Desafiando paradigmas: novas perspectivas para o ensino de história na contemporaneidade”, é tema do oitavo artigo, de autoria de Nayara Gonçalves de Sousa, Erilene de Sousa Martins e Raimundo Nonato Lima dos Santos. Fundamentando-se na perspectiva de compreender os desafios enfrentados pelos professores de História no exercício da profissão, os autores realizaram um estudo com base em depoimentos orais sobre as experiências empíricas no Estágio Supervisionado e, no Programa Residência Pedagógica, para abordarem questões relativas ao ensino de História na contemporaneidade. No nono artigo intitulado de “Caminhos da docência: a importância do programa Residência Pedagógica para a formação do professor do campo”, as autoras Ana Paula Gomes de Souza Ribeiro e Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti discutem o Programa Residência Pedagógica e sua articulação com o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura de Educação do Campo. E, finalmente no último artigo denominado de ‘A formação de professores do campo no âmbito DO Programa Residência’ Ednelma do Carmo da Cruz, Raimunda Alves Melo e Antonia Dalva França-Carvalho evidenciam a proposta formativa do Programa

Residência Pedagógica no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo, elencando pontos de aproximação e divergências entre os pressupostos formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e as proposições do Programa. Tendo como centralidade o Programa Residência Pedagógica, os ricos textos deste volume possibilitam o conhecimento de seus aspectos teóricos e metodológicos, colaborando para a compreensão desta relevante política para o campo da educação e da formação de professores que necessita ser valorizada, continuidade e potencializada e ampliada.

A todos e todas, nossos votos de uma excelente leitura!

Teresina, agosto de 2021.

CENÁRIO DA DISTRIBUIÇÃO DE COTAS PARA RESIDENTES DO EDITAL 01/2020 DA CAPES

Douglas da Silva Tinti

Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com período sanduíche na Universidade de Sevilha/Espanha.

Professor do Departamento de Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8332-5414>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9156025676562066>

E-mail: tinti@ufop.edu.br

José Fernandes da Silva

Pós-Doutor em Educação Matemática. Doutor em Educação Matemática.

Professor efetivo no Instituto Federal de Minas Gerais - Campus São João Evangelista e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

<http://lattes.cnpq.br/3777760667525907>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5798-5379>

E-mail: jose.fernandes@ifmg.edu.br

Robson Alves Farias

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto. Licenciado em Matemática pela Universidade Cidade de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4816-5771>

E-mail: robson.alves@aluno.ufop.edu.br

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar a distribuição de cotas (bolsas), para residentes, no Edital 01/2020 do Programa Residência Pedagógica da CAPES. Trata-se de um estudo documental cujas fontes foram os documentos publicados pela CAPES relacionados ao referido edital. Desse modo, a organização e o tratamento dos dados, ancora-se aos pressupostos da Estatística Descritiva e à recursos e fórmulas do software Excel. Para melhor apresentação dos dados, optou-se por elaborar sínteses a partir de quadros com vistas a contemplar o objetivo proposto. Após essa etapa, iniciou-se o processo de análise e interpretação dos dados, considerando uma abordagem descritiva e três categorias analíticas: a) análise da distribuição das Cotas por Região, Estado e Municípios do país; b) análise da distribuição das Cotas por IES e c) análise da distribuição das Áreas de Residência Pedagógica. De modo geral, a

análise possibilitou verificar que foram distribuídas 30.096 cotas de residentes, sendo 55,42% destas para residentes de áreas prioritárias e 45,58% de áreas gerais. Foi possível observar, também, que o PRP está presente em todos os Estados e em aproximadamente 20% dos municípios brasileiros.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Formação de Professores, Políticas Públicas.

SCENARIO OF DISTRIBUTION OF QUOTAS TO RESIDENTS IN THE PUBLIC NOTICE 01/2020 OF CAPES

ABSTRACT

This article aims to analyze the distribution of quotas (scholarships) for residents, in Public Notice 01/2020 of the CAPES Pedagogical Residency Program. This is a documentary study whose sources were the documents published by CAPES related to the aforementioned public notice. In this way, the organization and treatment of data is anchored to the assumptions of Descriptive Statistics and to the resources and formulas of the Excel software. For a better presentation of the data, it was decided to elaborate syntheses based on tables in order to contemplate the proposed objective. After this stage, the data analysis and interpretation process began, considering a descriptive approach and three analytical categories: a) analysis of the distribution of Quotas by Region, State and Municipalities in Brazil; b) analysis of the distribution of Quotas by HEI (Higher Education Institutions) and c) analysis of the distribution of the Areas of Pedagogical Residency. In general, the analysis made it possible to verify that 30,096 residency scholarships were distributed; out of which 55.42% were for residents of priority areas and 45.58% for residents of general areas. The study also showed that the PRP is present in all States and in approximately 20% of Brazilian municipalities.

Keywords: Pedagogical Residency, Teacher Education, Public Policies.

ESCENARIO DE LA DISTRIBUCIÓN DE CUOTAS PARA RESIDENTES EN EL EDICTO 01/2020 DE LA CAPES

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo analizar la distribución de cuotas (becas), para

residentes, en el Edicto 01/2020 del Programa de Residencia Pedagógica de la CAPES. Se trata de un estudio documental cuyas fuentes fueron los documentos publicados por la CAPES relacionados al referido edicto. De este modo, la organización y el tratamiento de los datos se afirma en los presupuestos de la Estadística Descriptiva y en los recursos y fórmulas del software Excel. Para una mejor presentación de los datos, se optó por elaborar síntesis a partir de cuadros con vistas a contemplar el objetivo propuesto. Luego de esta etapa, se inició el proceso de análisis e interpretación de los datos, considerando un enfoque descriptivo y tres categorías analíticas: a) análisis de la distribución de las Cuotas por Región, Estado y Municipios del país; b) análisis de la distribución de las Cuotas por IES y c) análisis de la distribución de las Áreas de Residencia Pedagógica. De modo general, el análisis permitió verificar que fueron distribuidas 30.096 cuotas para residentes, siendo un 55,42% de estas para residentes de áreas prioritarias y un 45,58% para residentes de áreas generales. Fue posible observar, asimismo, que el PRP está presente en todos los Estados y en aproximadamente el 20% de los municipios brasileños.

Palabras clave: Residencia Pedagógica, Formación de Profesores, Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

No contexto nacional, no ano de 2009, por meio de um Decreto Presidencial (BRASIL, 2009) foi instituída a Política Nacional de Formação de Professores, com “a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (p. 1). No entanto, em 2016, esse Decreto foi revogado (BRASIL, 2016) e, conseqüentemente, houve uma alteração da finalidade de sua instituição:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2016, p. 1)

Já em 2009, havia a sinalização de que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) seria a instituição responsável por incentivar e

fomentar ações voltadas para a formação de profissionais do magistério para atuarem na educação básica. Dentre estas ações, o Decreto destacava a importância de fomentar Programas de Iniciação à Docência. Nesse contexto, destacava-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que se constituiu como objeto de investigação em diversas pesquisas (SCHAEFER, 2015; CANTEIRO, 2015; BARROS, 2016; RODRIGUES, 2016; VICENTE, 2016; CARVALHO, 2016; ABREU, 2016; CARVALHO, 2016; MENDONÇA, 2016; TINTI, 2012; TINTI e MANRIQUE, 2016; SILVA e MANRIQUE, 2019; SILVA e MANRIQUE, 2021)

Contudo, ao analisar o exposto no Decreto n. 8.752 (BRASIL, 2016) é visível que houve uma ampliação do entendimento de Programas de Iniciação à Docência, haja visto o exposto no item VII do Art. 10 do referido decreto “programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica”.

É nesse cenário de conflitos, resistências e tensões que, em 2018, a CAPES publicou a Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018), que instituiu o Programa Residência Pedagógica:

Art.1º Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”. (BRASIL, 2018, p. 1)

A dinamização de tal programa é feita por meio de editais públicos nos quais Instituições de Ensino Superior (IES) de todo país submetem propostas de Projetos Institucionais que podem congrega diferentes cursos de Licenciatura na estrutura de subprojetos. Esses subprojetos podem ser de uma área específica ou congrega mais de uma área (perspectiva multidisciplinar). A estrutura dos Projetos Institucionais, bem como os compromissos de cada IES com o PRP são definidos nos Editais. De 2018 a 2020 foram propostos dois Editais (Edital 06/2019¹ e Edital 01/2020²), sendo que o

¹ Disponível em: <https://cutt.ly/wfHbvOR>, acesso em 01 de março de 2021.

² Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 01 de março de 2021.

mais recente será tomado no presente artigo como objeto de investigação.

Há de se concordar com Tinti e Silva (2020) que “o PRP é um Programa, relativamente, novo e que ainda há muitas questões a serem investigadas, esperamos que as reflexões aqui apresentadas corroborem e mobilizem novos estudos” (p. 168). Nesse novo cenário investigativo, pesquisas como as de Costa e Da Fontoura (2018) e Faria e Diniz-Pereira (2019), têm revelado diferentes repercussões deste Programa para a formação dos profissionais da educação envolvidos, bem como na melhoria das aprendizagens dos alunos das escolas parceiras envolvidas.

Desse modo, compreendendo que a instituição de um novo Programa voltado à formação inicial de professores, bem como sua implementação e avaliação são ações que precisam ser pautadas nas agendas de pesquisas de áreas como Educação, Ensino e outras que possuam um compromisso com a formação de professores. Haja vista a defesa de que não tenhamos apenas Programas, mas uma Política Pública voltada à formação de professores (TINTI, 2012).

É com o desejo de contribuir com esse movimento que o presente artigo objetiva analisar a distribuição das cotas (bolsas) para residentes no Edital 01/2020 do Programa Residência Pedagógica da CAPES. A motivação para essa investigação emerge do desejo de compreender a abrangência do Programa, bem como refletir sobre seus alcances e limites.

Sendo assim, será apresentado as escolhas metodológicas e, na sequência a análise dos resultados por meio de três categorias, a saber: a) análise da distribuição de Cotas por Região, Estado e Municípios do país; b) análise da distribuição das Cotas por IES e c) análise da distribuição das Áreas de Residência Pedagógica. Contudo, é importante destacar que os resultados analisados referem-se às cotas para residentes (alunos de Licenciatura) e que neste artigo opta-se por estas nomenclaturas visto que são as adotadas nos documentos analisados.

2 METODOLOGIA

Como anunciado anteriormente, o objetivo é analisar a distribuição das cotas, para residentes, no Edital 01/2020 do Programa Residência Pedagógica da CAPES. Para tanto, a opção foi a realização de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo documental. A escolha por esta abordagem se justifica pelo que nos apresentam Fiorentini e Lorenzato (2007) ao indicarem que este tipo de estudo possibilita a exploração de uma variedade de informações acerca do fenômeno estudado.

Ademais, foram selecionados os seguintes documentos publicados pela CAPES como fontes primárias de informação: a) o Edital CAPES nº 01/2020; b) o Resultado Final do referido Edital, c) a Divulgação do total de Cotas solicitadas por UF e d) a Relação de Municípios e áreas indicados nas propostas apresentadas pelas IES participantes do referido Edital. Tais documentos estão disponíveis no site da CAPES³.

Para organização e tratamento dos dados, ancora-se aos pressupostos da Estatística Descritiva e à recursos e fórmulas do *software* Excel. Para melhor apresentação dos dados, foram elaboradas sínteses a partir de quadros com vistas a contemplar o objetivo proposto. Tais quadros possibilitaram agrupar os dados em três categorias analíticas, a saber: a) análise da distribuição das Cotas por Região, Estado e Municípios do país; b) análise da distribuição das Cotas por IES e c) análise da distribuição das Áreas de Residência Pedagógica.

Após essa etapa, iniciou-se o processo de análise e interpretação dos dados considerando uma abordagem descritiva para cada uma das categorias que emergiram no processo de tratamento dos dados.

3 RESULTADOS

3.1 ANÁLISE DA DISTRIBUIÇÃO DAS COTAS POR REGIÃO, ESTADO E MUNICÍPIOS DO PAÍS

³ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 01 de março de 2021.

A partir da análise dos dados divulgados acerca do total de cotas solicitadas por Unidade Federativa (UF), foi possível verificar que as IES que submeteram propostas ao Edital 01/2020 demandaram um total de 45.312 Cotas. No entanto, havia a seguinte prerrogativa: “7.1. Serão disponibilizadas até 30.096 cotas de bolsa na modalidade de residente, obedecendo o mínimo de 60% para as áreas prioritárias” (BRASIL, 2020, p. 5).

O Edital 01/2020 indicou como áreas prioritárias, as seguintes: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Já as áreas de Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia foram consideradas áreas gerais.

Seguindo essa classificação, no Quadro 1, evidencia-se a distribuição das 30.096 Cotas previstas no Edital 01/2020.

Quadro 1 – Distribuição das Cotas do Edital 01/2020 por Região

Região	Cotas Prioritárias	Cotas Gerais	Total
Nordeste	6.168	3.600	9.768
Sudeste	4.224	3.600	7.824
Sul	2.664	3.120	5.784
Norte	1.800	1.656	3.456
Centro-Oeste	1.824	1.440	3.264
Total	16.680	13.416	30.096

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados divulgados pela CAPES (2021).

É importante salientar que essa distribuição respeitou a previsão do Anexo III do referido Edital, ou seja, a quantidade de cotas destinada a cada uma das regiões brasileiras. Outro aspecto importante a ser observado nessa distribuição, é o fato de ela não atender ao exposto no item 7.1 do Edital (BRASIL, 2020), uma vez que 55,42% (16.680) das cotas foram atribuídas para áreas prioritárias e 45,58% (13.416) para as áreas gerais.

No entanto, é preciso destacar que o Edital previa:

- i) Não se aplicará a proporcionalidade do item "e" para as IES que solicitaram subprojetos apenas em áreas gerais.
- ii) As IES que no rateio forem contempladas com 24 cotas e que

submeteram subprojetos tanto em áreas prioritárias quanto nas gerais, deverão destinar as cotas ao subprojeto de área prioritária. (BRASIL, 2020, p. 12)

Desse modo, ao analisar os dados, foi possível perceber que 37 IES solicitaram apenas Cotas para áreas Gerais e 75 IES foram contempladas com apenas 24 Cotas, respaldando, assim, o não cumprimento do item 7.1 do Edital em questão.

Embora os dados analisados se refiram apenas à quantidade de cotas de residentes, considerando a estrutura dos núcleos (subprojetos) é possível realizar uma projeção da quantidade de preceptores necessários para atender a demanda de cotas aprovadas. Cabe destacar, então, que “Núcleo de residência pedagógica: grupo formado por 1 docente orientador, 3 preceptores, 24 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários” (BRASIL, 2020, p. 2). Sendo assim, a cada agrupamento de 8 residentes há a presença de 1 preceptor. Como foram aprovadas 30.096 cotas de residentes há a necessidade de 3.762 preceptores, ou seja, “professor da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo” (BRASIL, 2020, p. 2).

Outro aspecto que merece ser destacado, é que foram contemplados Projetos Institucionais de todos os Estados brasileiros, sendo os Estados da Bahia (8,1%), Minas Gerais (10,6%), Paraná (7,9%), Amazonas (3,8%) e Goiás (4,1%) os mais representativos das regiões que estão inseridos. Tal cenário é detalhado no Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição das Cotas do Edital 01/2020 por Região e UF

Região	UF	Cotas Prioritárias	Cotas Gerais	Total	%
Nordeste	BA	1.224	1.224	2.448	8,1%
	CE	768	600	1.368	4,5%
	PI	912	384	1.296	4,3%
	PE	984	264	1.248	4,1%
	RN	648	240	888	3,0%
	PB	408	264	672	2,2%
	AL	408	240	648	2,2%
	MA	432	192	624	2,1%
	SE	384	192	576	1,9%
Sudeste	MG	1.752	1.440	3.192	10,6%
	SP	1.488	1.440	2.928	9,7%
	RJ	792	432	1.224	4,1%
	ES	192	288	480	1,6%
Sul	PR	1.128	1.248	2.376	7,9%
	RS	912	1.176	2.088	6,9%
	SC	624	696	1.320	4,4%
Norte	AM	576	576	1.152	3,8%
	PA	432	288	720	2,4%
	AC	216	192	408	1,4%
	RR	168	240	408	1,4%
	TO	168	216	384	1,3%
	RO	192	96	288	1,0%
	AP	48	48	96	0,3%
Centro-Oeste	GO	720	504	1.224	4,1%
	MS	576	432	1.008	3,3%
	MT	360	432	792	2,6%
	DF	168	72	240	0,8%
Total		16.680	13.416	30.096	100,0%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados divulgados pela CAPES (2021).

Considerando a abrangência do PRP nas Regiões e nos Estados, foi

interessante identificar a inserção do Programa nos 5.570 municípios⁴ brasileiros. Desse modo, ao analisar os dados referente a presença do PRP nos Municípios, denominados no Edital 01/20 de municípios de articulação, foi possível perceber que os projetos estão inseridos em 1.083 Municípios de articulação, ou seja, aproximadamente 20% do total.

Outro ponto importante a ser destacado é o fato de que, em um mesmo município, podem ser desenvolvidos mais de um Projeto Institucional e, ainda, mais de um subprojeto pode estar inserido neste mesmo município. Dentre todos os municípios contemplados neste cenário, a título de exemplificação, destaca-se São Paulo e Salvador, que foram os que apresentaram maior representatividade de municípios com mais de um subprojeto em desenvolvimento.

A cidade de São Paulo foi indicada como Município de articulação em Projetos Institucionais de 11 IES⁵, os quais indicam a presença de 52 áreas de Residência Pedagógica, assim distribuídas:

- a) Educação Física, Língua Portuguesa e Pedagogia – cada uma com 6 ocorrências;
- b) História com 5 ocorrências;
- c) Alfabetização, Biologia e Matemática com 4 ocorrências cada;
- d) Arte, Física, Geografia e Química com 3 ocorrências cada;
- e) Ciências com 2 ocorrências;
- f) Língua Espanhola, Língua Inglesa e Sociologia com 1 ocorrência cada.

Já a cidade de Salvador, foi indicada como Município de articulação em

⁴ Segundo o IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 09 de março de 2021.

⁵ Centro Universitário Adventista de São Paulo / Faculdade Paulista de Artes / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo / Universidade Brasil / Universidade Cidade de São Paulo / Universidade Cruzeiro do Sul / Universidade de Santo Amaro / Universidade de São Paulo / Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Sede) / Universidade Federal de São Paulo / Universidade Nove De Julho.

Projetos Institucionais de 6 IES⁶, os quais indicam a presença de 42 áreas de Residência Pedagógica, assim distribuídas:

- a) Geografia com 5 ocorrências;
- b) Língua Portuguesa, Matemática e Química com 4 ocorrências cada;
- c) Biologia, Física, História, Pedagogia e Sociologia com 3 ocorrências cada;
- d) Arte, Educação Física, Filosofia e Informática com 2 ocorrências cada;
- e) Licenciatura Intercultural Indígena e Língua Inglesa com 1 ocorrência cada.

Diante do exposto, os dados revelam um desafio para a CAPES de pensar formas de ampliação e inserção do PRP em mais municípios do país. Haja vista que, assim como Nacarato (2006), compreende-se que, o *lócus* da formação de professores, em especial, a formação de professores de Matemática se apresenta de forma diversificada, demandando a presença das políticas públicas. Nesse sentido, defende-se a ampliação de Projetos Institucionais e, conseqüentemente, de cotas para residentes.

3.2 ANÁLISE DA DISTRIBUIÇÃO DAS COTAS POR IES

Como previsto no Edital 01/2020 (BRASIL, 2020), foram selecionadas 250 IES, sendo: 86 da região Sudeste, 62 do Nordeste, 55 do Sul, 25 do Centro-Oeste e 22 do Norte. No entanto, os dados disponibilizados pela CAPES e analisados no presente artigo não permitem identificar a categoria administrativa de cada uma das IES contemplada.

⁶ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia / Universidade Católica de Salvador / Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira / Universidade do Estado da Bahia / Universidade Federal da Bahia.

Desse modo, recorre-se ao cadastro das IES no sistema e-MEC⁷, para complementar os dados analisados.

Quadro 3 – Distribuição das Cotas do Edital 01/2020 por Região e Categoria Administrativa das IES

Região	Pública				Privada	
	Federal	Estadual	Municipal	Especial	Sem fins lucrativos	Com fins lucrativos
Nordeste	5.376	3.648	0	240	360	144
Sudeste	3.840	1.848	192	168	600	1.176
Sul	2.400	1.656	144	0	168	1.416
Norte	2.520	792	48	0	48	48
Centro-Oeste	1.896	984	24	0	360	0
Total	16.032	8.928	408	408	1.536	2.784

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados divulgados pela CAPES (2021).

Com base nos dados apresentados no Quadro 3, é possível evidenciar que mais de 85% das cotas para residentes foram conquistadas por IES Públicas, sendo que deste percentual destacam-se as Universidades Federais, com 53,3% do total.

Para ilustrar a representatividade das IES em suas regiões, opta-se por elaborar o Quadro 4, indicando as cinco IES que tiveram o maior número de cotas concedidas.

⁷ Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 de março de 2021.

Quadro 4 – IES com maior número de Cotas do Edital 01/2020 por Região

Região	UF	#	Instituição de Ensino Superior	Cotas Prioritárias	Cotas Gerais	Total
Nordeste	BA	1	Universidade do Estado da Bahia	408	288	696
	PI	2	Fundação Universidade Estadual do Piauí	312	192	504
	SE	3	Universidade Federal de Sergipe	288	168	456
	PI	4	Fundação Universidade Federal do Piauí	264	168	432
	CE	5	Universidade Estadual do Ceará	240	168	408
Sudeste	MG	1	Universidade Estadual de Montes Claros	288	312	600
	SP	2	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Sede)	144	408	552
	SP	3	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	288	48	336
	MG	4	Universidade Federal de Uberlândia	48	192	240
	RJ	5	Universidade Federal Fluminense	144	96	240
Sul	SC	1	Universidade Federal da Fronteira Sul	192	168	360
	PR	2	Universidade Estadual de Londrina	144	144	288
	PR	3	Universidade Estadual de Maringá	96	192	288
	RS	4	Universidade Federal de Pelotas	144	144	288
	RS	5	Fundação Universidade Federal do Pampa	168	96	264
	RS	6	Universidade Federal de Santa Maria	120	144	264
Norte	AM	1	Universidade Federal do Amazonas	312	360	672
	AM	2	Universidade do Estado do Amazonas	240	192	432
	AC	3	Universidade Federal do Acre	120	192	312
	RR	4	Fundação Universidade Federal de Roraima	120	192	312
	TO	5	Universidade Federal do Tocantins	120	96	216
Centro-Oeste	MS	1	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	216	144	360
	MS	2	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	216	144	360
	MT	3	Universidade Federal de Mato Grosso	144	192	336
	GO	4	Universidade Estadual de Goiás	168	144	312
	MT	5	Universidade do Estado de Mato Grosso	120	192	312

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados divulgados pela CAPES (2021).

Em consonância com o Quadro 4, pode-se perceber que as IES Públicas possuem uma expressiva representatividade dentre as que foram contempladas no Edital analisado.

3.3 ANÁLISE DA DISTRIBUIÇÃO DAS ÁREAS DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Além de observar a representatividade regional, estadual, local e de tipos de IES, interessa-se evidenciar a distribuição das cotas por áreas. No entanto, os dados disponibilizados nos permitem, apenas, identificar a quantidade de subprojetos que foram aprovados nos 250 Projetos Institucionais, haja vista o exposto no item “10.1 Serão selecionadas até 250 IES para serem contempladas com as cotas de bolsas previstas neste edital” (BRASIL, 2020, p. 10).

Desse modo, os dados fornecidos foram tratados, de modo a contabilizar a quantidade de subprojetos que foram aprovados e segmentá-los por região. Além disso, foram agrupados por subprojectos, seguindo a denominação das áreas adotada no Edital, tal como ilustra o Quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição dos subprojetos por Áreas de Residência Pedagógica e por Região

Área		Região ⁸					Total
		NE	SE	S	N	CO	
Prioritária	Biologia	40	43	26	19	15	143
	Matemática	42	36	25	17	14	134
	Língua Portuguesa	38	38	29	17	12	134
	Alfabetização	28	44	23	6	15	116
	Química	38	29	17	15	10	109
	Física	33	25	20	16	8	102
	Ciências	3	2	5	6	2	18
Geral	Educação Física	28	44	30	10	13	125
	História	28	30	20	10	11	99
	Geografia	29	21	12	13	10	85
	Sociologia	21	11	9	2	8	51
	Pedagogia	15	27	23	10	7	82
	Língua Inglesa	17	12	13	5	7	54
	Arte	16	18	14	5	5	58
	Filosofia	18	10	11	3	5	47
	Língua Espanhola	13	5	6	3	5	32
	Licenciatura em Educação do Campo	6	5	3	5	3	22
	Informática	7	2	1	5	3	18
	Licenciatura Intercultural Indígena	1	0	0	6	1	8
Total		421	402	287	173	154	1.437

⁸ Norte = N, Nordeste = NE, Sudeste = SE, Sul = S, Norte = N, Centro - Oeste = O

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados divulgados pela CAPES (2021).

É importante salientar que o Quadro 5 apresenta a quantidade de vezes que uma determinada Área de Residência Pedagógica foi contemplada nos Projetos Institucionais das IES. Desse modo, os dados disponibilizados e analisados não possibilitam ilustrar a quantidade efetiva de subprojetos que estão sendo desenvolvidos, haja vista a possibilidade de existência de subprojetos interdisciplinares nas propostas implementadas. O edital de seleção divulgado no ano de 2020 define tal arranjo da seguinte forma:

“3.2.9. Subprojeto interdisciplinar: núcleo ou conjunto de núcleos constituídos por até três áreas de residência pedagógica que atuam de forma articulada e integradas entre si”. (BRASIL, 2020, p. 2)

“9.5. Poderá ser apresentado subprojeto interdisciplinar com até 3 áreas de residência pedagógica”. (BRASIL, 2020, p. 8)

Contudo, o Quadro 5 permite identificar que há um certo “equilíbrio” na distribuição das áreas prioritárias (756 ocorrências) e gerais (681 ocorrências), sendo mais representativos subprojetos envolvendo cursos de Biologia (prioritário) e Educação Física (geral). Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de, ainda, existirem poucos subprojetos envolvendo residentes de cursos de Licenciatura Intercultural Indígena.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da distribuição de cotas para residentes possibilitou identificar que no Edital 01/2020 foram aprovadas 30.096 cotas de residentes e, portanto, para o atendimento a essa demanda são necessários 3.762 preceptores. Em relação à distribuição territorial destas cotas, foi possível observar que o PRP está presente em todos os Estados e em aproximadamente 20% dos municípios brasileiros.

No tocante às áreas de residência, foi possível identificar que, dentre as

30.096 cotas para residentes, 55,42% (16.680) foram atribuídas para áreas prioritárias e 45,58% (13.416) para as áreas gerais.

Ao focar na análise da distribuição de cotas por IES, foi possível identificar que foram selecionadas 250 IES, sendo: 86 da região Sudeste, 62 do Nordeste, 55 do Sul, 25 do Centro-Oeste e 22 do Norte. Além disso, os dados revelaram que 37 das 250 IES solicitaram apenas cotas para áreas Gerais e 75 IES foram contempladas apenas com 24 cotas. Outro dado que chamou a atenção foi o fato de mais de 85% das cotas para residentes foram conquistadas por IES Públicas, sendo que deste percentual destacam-se as Universidades Federais.

Cabe ressaltar, também, que os dados analisados retratam um cenário de distribuição inicial das cotas, ou seja, não estão disponíveis dados que revelem o contexto real da implementação tão pouco o montante de cotas que foram atribuídas aos bolsistas. Haja vista que, ao longo dos 18 meses de projeto, o cenário que objetivamos descrever no presente artigo pode ter sofrido alterações. Desse modo, considerando a relevância e abrangência do PRP, acredita-se que seja importante um canal de divulgação em tempo real da distribuição de todas as cotas previstas nos Editais do referido Programa.

5 REFERÊNCIAS

ABREU, Iury Sparctton Melchior de. **Entre a singularidade e a complexidade da construção de saberes docentes na formação inicial de professores de matemática no contexto do PIBID**. Dissertação (Mestrado em em Educação em Ciências e Matemática). Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Goiás, 2016.

BARROS, Aline Vieira de. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Formação Inicial dos Egressos das Licenciaturas da Universidade Federal do ABC**. Dissertação (Mestrado em em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática. Universidade Federal do ABC, 2016.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n. 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto Presidencial n. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/D6755impresao.htm/. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto Presidencial n. 8.752**, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19/. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Edital n. 01/2020 CAPES** - seleção de projetos para o Programa Residência Pedagógica. Brasília: DF: CAPES, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

CANTEIRO, Danielle Christiane dos Santos. **Impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores de matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

CARVALHO, Marcos. Pavani de. **Um estudo da inserção de estudantes da licenciatura em matemática no contexto da escola pública**: contribuições do PIBID. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Anhanguera de São Paulo, 2016.

COSTA, Luciana Laureano; DA FONTOURA, Helena Amaral. Residência pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. **Revista @mbienteeducação**, v. 8, n. 2, p. 161 - 177, jan. 2018. ISSN 1982-8632. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/523>. Acesso em: 02 fev. 2021.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 02 fev. 2021.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MENDONÇA, Sílvia Regina Pereira de. **Representação social sobre o ensino de matemática de licenciandos vinculados ao PIBID**: dinâmica de formação. 2016. 291f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

NACARATO, Adair. Mendes. **A Formação do Professor de Matemática**: pesquisa x

políticas públicas. **CONTEXTO e EDUCAÇÃO**, Ijuí – RS, Ano 21, n. 75, p. 131-153, jan./jun. 2006.

RODRIGUES, Márcio Urel **Potencialidades do PIBID como espaço formativo para professores de matemática no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista, 2016.

SCHAEFER, Cristina. **Experiências e narrativas: um olhar para a formação de professores de matemática a partir do PIBID**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2015.

SILVA, José Fernandes da; MANRIQUE, Ana Lucia. Investigações brasileiras sobre os egressos de Licenciaturas em Matemática que vivenciaram práticas de Iniciação à Docência. **Acta Latinoamericana de Matemática Educativa**, v. 32, p. 591-599, 2019.

SILVA, José Fernandes da; MANRIQUE, Ana Lucia. Reflexiones emergentes de prácticas de un grupo colaborativo de profesores sobre los conocimientos necesarios para enseñar Matemática. **Paradigma** (Maracay)

TINTI, Douglas da Silva. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pos-graduados em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

TINTI, Douglas da Silva; MANRIQUE, Ana Lucia. PIBID: Inserción de futuros profesores de matemáticas en el entorno escolar con vistas a minimizar el choque con la realidad. **Linhas Críticas**, v. 25, p. 333-349, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.23110>

TINTI, Douglas da Silva; MANRIQUE, Ana Lucia. Teoria e Prática na Formação de Professores que ensinam Matemática: que caminhos apontam experiências com o PIBID e OBEDUC?. **Educação Matemática em Revista** (São Paulo), v. 49B, p. 98-106, 2016. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/revista/index.php/emr/article/view/621/pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

TINTI, Douglas da Silva; SILVA, José Fernandes da. Estudo das repercussões do Programa Residência Pedagógica na formação de Professores de Matemática. **Formação Docente**, v. 13, p. 151-172, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i25.404>. Acesso em: 21 fev. 2021.

VICENTE, Marcelina Ferreira. **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência - PIBID - e a formação inicial de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, 2016.

A FORMAÇÃO INICIAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COMO PRÁXIS NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Fernanda Gorete Griz

Preceptora do Programa da Residência Pedagógica da UNICENTRO - Sub-projeto do Campus
Avançado de Chopinzinho/Pr.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2710713331390675>

E-mail:

Suzete Terezinha Orzechowski

Professora Doutora no Departamento de Pedagogia da UNICENTRO/PR. Líder do Grupo de
Pesquisa GETFOP- Grupo Educação, Trabalho e Formação de Professores

<https://orcid.org/0000-0001-8368-0117>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4042897428634580>

E-mail:

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar a articulação teoria e prática a partir da atividade pedagógica no programa de Residência Pedagógica da Unicentro/Paraná. O texto apresenta parte do relato de experiência do trabalho realizado entre 2018-2020, no Campus avançado de Chopinzinho-Paraná, na Escola Municipal Presidente Tancredo Neves. A discussão perpassa a apresentação do programa, relato das atividades desenvolvidas na escola campo e os resultados alcançados no desenvolvimento das práticas pedagógicas viabilizadas pelo programa. O trabalho didático desenvolvido nas estratégias de ensino e aprendizagem teve como fundamento a pesquisa-ação.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica. Formação do Pedagogo. Práticas Pedagógicas.

INITIAL TRAINING AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE AS PRACTICES IN PEDAGOGICAL RESIDENCE

ABSTRACT

The present work aims to identify the articulation between theory and practice from the pedagogical activity in the Unicentro / Paraná Pedagogical Residency program. The text presents part of the experience report of the work carried out between 2018-2020, at the Advanced Campus of Chopinzinho-Paraná, at the Presidente Tancredo Neves Municipal School. A discussion about program presentation, related to teaching activities at school and the results achieved in the development of pedagogical practices made possible by the program. The didactic work developed in the teaching and learning strategies was based on action research.

KEYWORDS: Pedagogical Residence. Formation of Pedagogue. Pedagogical practices.

FORMACIÓN INICIAL Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO PRÁCTICA EN RESIDENCIA PEDAGÓGICA

ABSTRACTO

El presente trabajo tiene como objetivo identificar la articulación de la teoría y la práctica desde la actividad pedagógica en el programa de Residencia Pedagógica en Unicentro / Paraná. El texto presenta parte del relato de experiencia del trabajo realizado entre 2018-2020, en el Campus avanzado de Chopinzinho-Paraná, en la Escuela Municipal Presidente Tancredo Neves. La discusión impregna la presentación del programa, el relato de las actividades desarrolladas en la escuela de campo y los resultados alcanzados en el desarrollo de prácticas pedagógicas posibilitadas por el programa. El trabajo didáctico desarrollado en las estrategias de enseñanza y aprendizaje se basó en la investigación acción.

PALABRAS CLAVE: Residencia Pedagógica. Educación del Pedagogo. Prácticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica é uma das ações que integram a política Nacional de Formação de Professores. O programa busca além dos estágios supervisionados uma prática de imersão e intervenção articulada ao contexto escolar. Promove o tempo e o espaço do acadêmico de licenciatura no universo escolar. Seu objetivo fundamenta-se na possibilidade de regências em sala de aula, desenvolvimento de projetos e intervenção pedagógica junto ao aperfeiçoamento da formação dos discentes de cursos de licenciatura. É um processo de imersão que amplamente se difunde no contexto da docência e da gestão escolar.

O Programa Residência Pedagógica teve início na Universidade do Centro Oeste – Unicentro Campus avançado de Chopinzinho em agosto de 2018. A partir dessa data deu-se sequência no planejamento do projeto a ser desenvolvido. Inicialmente os acadêmicos passam por um processo seletivo, onde realizam uma entrevista e uma discussão explanando o interesse e a disponibilidade em participar do programa. Na sequência ocorre a formação dos residentes e preceptor, com o intuito de prepará-los para a inserção na escola campo. Após a formação acontece a imersão dos residentes na escola, afim de aos poucos se familiarizar com a instituição. As próximas etapas são permeadas pelas intervenções.

A imersão favorece o momento em que residentes tem a oportunidade de se integrar a escola, conhecer e observar a escola, bem como, planejar e intervir no processo educacional. A partir do período de observação e registros, fundamentado na pesquisa-ação, residentes e preceptor estabelecem objetivos educacionais que servirão de indicadores para as intervenções. Os residentes fazem as observações orientadas e dirigidas pelo preceptor buscando identificar possibilidades de intervenção como contribuintes, apoiadores, colaboradores e socializadores do conhecimento acadêmico junto aos professores e equipe pedagógica da escola. Nessa articulação se fortalecem os laços de investigação que levam as práticas pedagógicas desejadas.

Ao abordar a residência pedagógica precisamos observar situações que nos fazem criar estratégias direcionadas para ser refletidas sobre a importância da Residência Pedagógica na formação do futuro pedagogo. Tal relevância se faz pelas possíveis ações que podem ser colocadas em prática quando a *práxis* começa a ser elaborada. Ampliar a perspectiva da Residência Pedagógica como um espaço de acompanhar ou ministrar aulas, conhecendo melhor a dinâmica escolar, esse é o nosso desafio e essa é a grande contribuição do programa. Por isso a relevância do diálogo com a gestão escolar, diálogo necessário para que as práticas propostas sejam vistas positivamente e se realizem de maneira efetiva.

2 O PROCESSO METODOLÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A Residência Pedagógica tem características semelhantes aos estágios supervisionados realizados durante o curso de Pedagogia aliando os saberes teóricos com os saberes práticos vivenciados na escola. Entretanto difere do estágio numa perspectiva de ampliação do tempo e a adequação dos residentes à realidade escolar. Também se aprende muito com os professores em exercício na escola, promove-se a troca entre os conhecimentos acadêmicos, criando um elo entre a escola e a universidade, dispondo de experiências únicas, ampliando para além de aplicação de regências programadas. Os residentes acompanham a realidade escolar e daí vai se estabelecendo possibilidades e alternativas de intervenções discutidas e validadas pelos membros da escola.

No decorrer do desenvolvimento do programa o método de pesquisa utilizado foi à pesquisa-ação. A qual segundo Betti (2009) [...] é como um delineado de pesquisa de abordagem qualitativa que proporciona um ensino reflexivo. Para tanto, Thiollent (2009) escreve que [...] a pesquisa-ação seria uma oportunidade de produzir conhecimentos de utilização mais efetiva, com abordagem direta ao problema localizado ou como ideia para transformações mais abrangentes.

A metodologia da pesquisa-ação é metodologia participativa que visa

proporcionar um momento de reflexão das práticas cotidianas dentro da escola onde estamos residindo. Assim, os integrantes do programa estão o todo tempo fazendo investigações a fim de melhorar positivamente práticas pedagógicas sempre pautadas em autorreflexões. Segundo Franco (2005, p.486):

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade.

A pesquisa norteará ações pedagógicas, onde os residentes estarão colaborando com a escola de diversas formas, procurando juntamente com os docentes e equipe pedagógica superar questões pedagógicas por meio da *práxis*, formulando assim estratégias de ações, favorecendo mudanças reflexivas do trabalho pedagógico. Complementa a autora:

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. (FRANCO, 2005, p.486).

O Programa Residência Pedagógica é uma das ações que integram a política Nacional de Formação de Professores. Busca uma prática mais profunda do acadêmico de licenciatura no universo escolar. Seu objetivo fundamenta-se na possibilidade em que as regências de sala de aula, o desenvolvimento de projetos e a intervenção pedagógica explore o aperfeiçoamento da formação dos discentes de cursos de licenciatura. O Programa promove a imersão do licenciando na escola da educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.(BRASIL, 2018).

Gradativamente se faz necessário viver seguindo as regras da cultura globalizada, cultura essa que se expandiu em toda a humanidade, se faz necessário educar e reeducar continuamente suprindo as exigências dessa cultura. Essas mudanças atingem diretamente o sistema educacional, exigindo investimentos na formação de profissionais mais bem preparados. Percebemos neste sentido a importância do desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica na formação dos futuros pedagogos.

Por meio do programa os residentes têm a oportunidade de inserir-se na escola e conhecer sua realidade. Há um processo de vivência sobre a escola no qual se constrói uma série de saberes articulados com a teoria recebida na universidade, sendo a *práxis* uma forma de ação reflexiva que pode modificar a teoria que a determina, transformando a prática que a concretiza. Como define Vázquez (2011) *práxis* é uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, altera uma matéria ou uma situação.

O Programa Residência Pedagógica é desenvolvido a partir de três eixos principais, esses eixos podem ser considerados como caminhos construídos, de forma contínua e articulada, que tem como objetivo a formação do residente dentro do programa.

O primeiro eixo trata-se da formação do residente para o desenvolvimento do programa, neste momento ocorre à preparação do residente junto com o preceptor, visando sua atuação no programa e planejamento da intervenção pedagógica. Na Unicentro este momento realizou-se na forma de encontros presenciais, uma vez por

semana, onde se priorizava a oportunidade de dialogar e trocar experiências com a professora preceptora, a qual, já se encontrava inserida na escola campo. Articuladamente tínhamos a formação disponível na versão online. Por meio de uma plataforma *moodle*, ocorreu a realização de estudo e discussão de alguns textos que abordaram temáticas, referente ao programa. Os dois momentos de formação objetivaram colaborar na formação dos residentes e preceptores preparando-os para a inserção na escola campo.

O segundo eixo trata da ambientação do residente na escola campo. Nesta fase do desenvolvimento do programa se oportunizou a inserção dos residentes na escola. Daí se promoveu um diagnóstico do contexto escolar para conhecer a realidade da instituição, realizar a observação das aulas dos professores e inserir-se compreendendo o cotidiano escolar. Assim a pesquisa-ação embasa a investigação que retrata a realidade, suas necessidades e possibilidades de planejamento sobre o processo de ensino dos professores e o complexo processo de aprendizagem dos educandos. Nesta etapa, os residentes realizam as observações dirigidas também nas turmas. Essas observações foram orientadas pela preceptora. O foco é dirigido sobre a prática do professor, a metodologia, os conteúdos abordados, a aprendizagem, a avaliação e as possibilidades dos educandos e da instituição em transformar práticas pedagógicas dentro do currículo proposto. Os registros são socializados entre os participantes e registrados em nosso diário de campo, em fotos e nas páginas das redes sociais. Consideramos esse eixo de extrema importância, pois, por meio dele é possível planejar as imersões nas atividades escolares e se conhece a realidade do processo pedagógico que ali se constrói.

O terceiro eixo trata da intervenção, onde ocorre o desenvolvimento das imersões pedagógicas planejadas pelos residentes na escola. Nesta etapa os residentes da Unicentro, com muito respeito se inserem de forma integrada ao processo pedagógico da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves. Durante este processo foi possível participar de alguns eventos promovidos pela escola. Um exemplo foi a Feira de Matemática a qual é realizada todos os anos pela escola, nesta ocasião envolvem-se todos os professores e alunos no desenvolvimento de atividades

e oficinas explorando a matemática. No decorrer do programa tivemos a oportunidade de participar do evento e contribuir para a realização e desenvolvimento do mesmo. Também na organização da festa julina, onde a escola e seus membros recebem a comunidade escolar para confraternizar e também angariar recursos econômicos extras.

Ainda os participantes do programa, no Campus de Chopinzinho, no mês de novembro de 2018 realizaram o Primeiro Café Pedagógico – Residência Pedagógica, para que os alunos do Curso de Pedagogia, do Campus avançado, pudessem conhecer o trabalho realizado. Na ocasião realizamos um seminário discutindo diferentes temáticas acerca dos estudos feitos durante a formação acadêmica dos residentes, como: a questão da inclusão, planejamento e processos didáticos nas práticas pedagógicas, a formação de professores e a pesquisa-ação. O evento contou com a participação de acadêmicos e professores do curso de Pedagogia do campus, professores da escola campo e demais convidados. O resultado do encontro, muito gratificante, oportunizou trocas e aquisição de conhecimentos.

Na XXVII Semana de Pedagogia da Unicentro, o programa preparou uma exposição de fotos com as atividades desenvolvidas pelos residentes na escola campo. O evento oportunizou à comunidade acadêmica, conhecer um pouco do trabalho já desenvolvido durante as imersões. Ressaltamos a importância das atividades desenvolvidas ao decorrer do processo, pois, as experiências vivenciadas contribuíram significativamente na formação acadêmica.

Estar na escola vivenciando a prática docente e as práticas de gestão do ensino significa construir uma série de saberes, esses são fundamentais para ampliação do repertório que os residentes, futuros professores têm sobre a escola. É na vivência da escola que se consegue resolver dilemas os quais não são planejados, entretanto, aparecem no processo de intervenção. É de extrema importância aproximar a nossa formação acadêmica das mais variadas situações, quanto mais trazer isso para a formação, mais isso potencializa a qualidade na preparação dos futuros professores.

Para que haja uma compreensão global da sala de aula é preciso que além da participação nas aulas se vivencie o planejamento escolar, o projeto político da escola,

o currículo escolar e suas dimensões filosóficas. Por essa razão que a ambientação potencializa as mais variadas situações encontradas no âmbito escolar e assim se percebe como o se realiza a prática docente. É importante também que exista um diálogo com a gestão escolar para compreender outros aspectos que compõe a realidade escolar, sendo primordial a ética de todos os residentes envolvidos nesse processo.

A Residência Pedagógica promove um desenvolvimento positivo na vida acadêmica. As experiências levam a perceber situações e conflitos que impulsionam a atuação do pedagogo na tomada de decisões se faz emergente no cotidiano escolar. Também a socialização entre residentes juntamente com a preceptora servem de alicerce na elaboração do conhecimento integrador sobre a escola. As pesquisas realizadas trazem confiança e compreensão ampla de como o Programa de Residência Pedagógica pode significar muito na vida acadêmica do residente do curso de pedagogia.

3 O TRABALHO DIDÁTICO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O programa de residência pedagógica é um projeto desenvolvido pelas universidades com intuito de aperfeiçoar a prática de acadêmicos em conjunto com instituições que necessitam de uma atenção especial, onde esses alunos podem desenvolver trabalhos que agreguem em sua formação profissional.

Para tal ter bom funcionamento, os selecionados passam por alguns processos, como carta de aceite e entrevista, não só os acadêmicos que farão parte do programa, mas o preceptor que fará a mediação e acompanhamento dos acadêmicos na escola, é por meio dele que essa relação é estabelecida e os residentes conhecem e se familiarizam com o ambiente escolar.

Depois da fase de seleção, passa-se por uma etapa de estudos para conhecer, entender e compreender o real objetivo do Programa de Residência Pedagógica. Juntamente com a preceptora, foi realizado um grupo de estudos, onde desenvolviam-se atividades e estudos de textos em sala, bem como na plataforma on-line (Moodle).

Para nos familiarizarmos com a escola, ainda na primeira etapa, divulgamos os trabalhos que posteriormente realizaríamos e as atividades de preparação que já estávamos desenvolvendo.

Nas etapas seguintes fomos a campo, observamos todas as turmas em busca de situações problemas e, para assim, juntamente com a preceptora, realizar o diagnóstico de cada turma. Após concluirmos essa etapa, iríamos intervir e buscar um melhoramento nas situações adversas lá encontradas.

Para nós acadêmicos, o programa de Residência Pedagógica tem grande relevância em nossa caminhada como educador em formação, tendo em vista que, além dos estágios obrigatórios, este nos oferece uma oportunidade a mais para aperfeiçoar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade.

Outro ponto positivo constata-se no tempo de duração do programa, levando em consideração que no estágio obrigatório realizamos observações e regências em determinado período de tempo, e na Residência Pedagógica temos 18 meses para efetuar todas as etapas do processo, assim criando um vínculo com a instituição e os envolvidos no processo o que torna o trabalho mais rentável e proveitoso.

3.1 A PESQUISA – AÇÃO E O PROCESSO FORMATIVO COMO INVESTIGADORES DA PRÁXIS

O método de pesquisa utilizado no programa é o de Pesquisa-ação, esse método vem sendo muito utilizado nos últimos tempos, pois aponta resultados muito positivos. Quando falamos de pesquisa-ação estamos tratando de “uma pesquisa de transformação, participativa, caminhando para processos formativos.” (FRANCO,2005, p.487)

A partir dos grupos de estudo para compreender como funcionaria o programa passamos a analisar com mais profundidade como se dá a pesquisa-ação e como atuaríamos em campo, nos embasando nela. A pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a modificar e, mais que isso, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a

influência da pesquisa. (FRANCO, 2005, p.486).

Nós, como residentes, somos inseridos no ambiente escolar, não para um mero estágio comum, mas sim, temos um objetivo, difundir conhecimento e auxiliar na melhora das condições de ensino daquele local.

Por esse mesmo motivo a grande parcela de tempo e tamanha carga horária são de extrema necessidade, pois assim podemos aplicar e praticar as atividades planejadas com mais eficiência e eficácia, para então ter pleno aproveitamento e alcance nos objetivos propostos nas primeiras fases do processo.

Objetivos esses traçados após as observações em sala e momentos de conversa e reuniões com a preceptora, levando em consideração que a mesma tem um conhecimento maior sobre o local e cada situação em específico. Todas as problemáticas encontradas foram analisadas individualmente e tratadas com extrema atenção, pois o intuito é auxiliar no melhoramento da qualidade de ensino, e não provocar drásticas mudanças no funcionamento do local.

Sendo assim, nosso planejamento de atividades foi baseado nos ideais que a escola segue e na sua rotina, bem como, na realidade dos educandos e professores, ir inserindo aos poucos novos métodos, pequenas ações que podem fazer tamanha diferença. Os momentos de planejamento e análise dos casos em suas diversas faces, foi crucial para encontrar métodos que se adequassem melhor com o que era observado.

O trabalho coletivo tem grande importância nesses momentos, somos docentes em formação do meio externo que foram inseridos, podendo assim ter uma visão diferenciada do ambiente, que em ocasiões, quem convive e está ali presente diariamente, pode-se passar despercebido, porém, esses docentes tem contato direto com o educando e sua realidade como ser social, sabe da sua realidade fora da escola, em conjunto, escola como um todo, professores, equipe pedagógica e demais funcionários e residentes tem a possibilidade dessa troca de informações para ter um planejamento didático adequado.

Como pedagogos, temos como dever estender o olhar para além dos portões da escola em relação aos alunos quando planejamos nossas aulas, tendo em vista que

a realidade do aluno tem extrema relevância no processo de ensino. É o que explica Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016) quando trata da pedagogia:

Pode-se afirmar que a educação, numa perspectiva epistemológica, é o objeto de estudo da Pedagogia, enquanto, numa perspectiva ontológica, é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível. Por sua vez, a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. Pode-se dizer que a Pedagogia impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas. A diferença é de foco, abrangência e significado, ou seja, a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sobre uma geração. Essa filtragem, que é o mecanismo utilizado pela ação pedagógica, é, na realidade, um processo de regulação e, como tal, um processo educativo. (FRANCO, 2016, p. 536-537)

Deste modo, o residente no seu papel de docente inserido não pode se ater somente ao que vê, mas sim, deve analisar todos os aspectos, trabalhar em conjunto como todo o grupo para melhoria do processo de ensino, mas principalmente, realizar esse trabalho coletivo para transformação dos sujeitos como seres sociais, não só educandos, mas em uma troca de conhecimento com os educadores, lhes apresentar novos métodos e práticas para melhoria de seu desenvolvimento profissional, nós, em contra partida, somos agraciados com seus conhecimentos de anos de carreira em um árduo trabalho que modifica e instrui sujeitos para vivem em sociedade.

4.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar na escola vivenciando a prática docente e as práticas de gestão do ensino significa construir uma série de saberes, esses são fundamentais para ampliação do repertório que os residentes, futuros professores têm sobre a escola. É na vivência da escola que se consegue resolver dilemas os quais não são planejados, entretanto, aparecem no processo de intervenção. É de extrema importância aproximar a nossa

UFPI/PPGEEd/NIPPEP | **EPEduc.** | DOI: |

formação acadêmica das mais variadas situações, quanto mais trazer isso para a formação, mais isso potencializa a qualidade na preparação dos futuros professores.

Para que haja uma compreensão global da sala de aula é preciso que além da participação nas aulas se vivencie o planejamento escolar, o projeto político da escola, o currículo escolar e suas dimensões filosóficas. Por essa razão que a ambientação potencializa as mais variadas situações encontradas no âmbito escolar e assim se percebe como o se realiza a prática docente. É importante também que exista um diálogo com a gestão escolar para compreender outros aspectos que compõe a realidade escolar, sendo primordial a ética de todos os residentes envolvidos nesse processo.

A Residência Pedagógica proporciona um desenvolvimento positivo na vida acadêmica. As experiências fazem perceber situações e conflitos e assim a atuação do pedagogo na tomada de decisões se faz emergente no cotidiano escolar. Também a socialização entre residentes juntamente com a preceptora servem de alicerce na elaboração do conhecimento integrador sobre a escola. As pesquisas realizadas trazem confiança e compreensão ampla de como o Programa de Residência Pedagógica pode significar muito na vida acadêmica do residente do curso de pedagogia.

O programa é uma grande oportunidade de aperfeiçoamento do conhecimento adquirido em sala na universidade, devido o tempo de duração podemos fazer parte da realidade de ensino de uma instituição por um período maior, o que o estágio normal não proporciona. Assim, entramos em contato com a realidade direta de uma escola, professores, alunos, equipe pedagógica e demais funcionários, temos uma visão mais abrangente do funcionamento do espaço e de todas as ações que ali são desenvolvidas.

Além do contato com o ambiente em si, há uma troca pessoal de conhecimento entre profissionais e residentes, pois ali, em campo, adquirimos nosso aprendizado de docência, levamos ideias novas para os professores, métodos aprendidos em sala em uma troca de conhecimento com suas vivências da carreira docente. O que se torna uma via de mão dupla, quem ensina, aprende, e quem aprende, ensina.

Nessa articulação de atividades podemos relatar que o projeto piloto de residência pedagógica de Chopinzinho vem atingindo seu objetivo, mesmo ainda não findado, vem apresentando resultados satisfatórios de acordo com a ideia inicial, discentes vendo sua caminhada acadêmica sendo agregada com experiências práticas de um pedagogo não só como docente, mas como gestor, aprendendo direcionar o olhar profissional para os mais diferentes âmbitos que regem o ambiente escolar.

Muitos trabalhos foram desenvolvidos, mas não todos, sendo assim, vemos como necessário e de extrema importância e ajuda a continuidade do programa, sendo que ambas as partes participantes das atividades são agraciadas, a escola com novas visões e ideias e discentes com uma oportunidade a mais de adquirir conhecimento.

5 REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro. Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.
- BRASIL. Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Disponível em 20 de maio de 2018.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n. 3, p. 483-502, 2005.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line)**. Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2009
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA - UNB: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Larissa Soares Nogueira

Pedagoga. Apoiadora Pedagógica do Instituto Lasneaux

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4201259358453937>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8202-5257>

E-mail: larissasoares410@gmail.com

Maria Emília Gonzaga de Souza

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9369374598773077>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2044-7574>

E-mail: emiliaevalentino@gmail.com

RESUMO

O presente artigo teve como tema gerador a Residência Pedagógica no curso de pedagogia e para tanto, objetivou-se com este trabalho analisar e perceber as contribuições e desafios que a Residência Pedagógica - RP promoveu aos residentes do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília - UnB. O artigo é um recorte da minha monografia defendida em 2019. A pesquisa foi feita com os residentes do curso de Pedagogia da UnB, pautando-se na pesquisa de cunho qualitativo. Os dados foram coletados através de um questionário enviado aos residentes, que somam-se 24 e obteve-se o quantitativo de 16 respondentes. Com a pesquisa, percebeu-se alguns dos desafios da RP para os residentes, como: a relação com os agentes da escola que abrange a falta de reuniões, diálogo e união; aceitação de alguns professores quanto aos residentes; dificuldade pedagógica de fazer planos de aula e de ter estratégias metodológicas e entendimento errôneo sobre a atuação dos residentes na escola. No entanto, com a pesquisa, entendeu-se que, embora os desafios, a RP tem colaborado firmemente com a formação dos residentes do curso de Pedagogia-UnB, principalmente no que diz respeito à construção da sua identidade docente; à promoção de vivências e experiências nos demais campos da escola e à promoção de uma melhor compreensão sobre a docência. O artigo contou com os estudos de Gatti (2010); Imbernón (2001, 20015); Veiga (2002) e demais autores que foram imprescindíveis para o desenvolvimento das discussões.

Palavras-chave: Formação Docente. Práxis. Residência Pedagógica.

THE PEDAGOGICAL RESIDENCE IN THE PEDAGOGY COURSE- UNB: CONTRIBUTIONS AND CHALLENGES

ABSTRACT

The following article has as its main theme the Pedagogical Residency in the pedagogy course. Therefore, the objective of this work is to analyze and understand the contributions and challenges that the Pedagogical Residency - PR promoted to the residents of the Pedagogy Course at the University of Brasilia – UnB. The article is a piece of my monograph that is in development, which has already made it possible to achieve the objectives set here. The research was conducted with the residents of UnB's Pedagogy course, using qualitative research. Data were collected through a questionnaire sent to residents and from a total of 24, 16 respondents were obtained. With the research, some of the challenges of PR for the residents were perceived, such as: the relationship with the school agents that includes the lack of meetings, dialogue and union; acceptance by some teachers towards residents; pedagogical difficulty in making lesson plans and having methodological strategies and misunderstanding about the performance of school residents. However, the research shows that, despite the challenges, PR has collaborated firmly with the education of residents within UnB's Pedagogy course, especially in regards to the construction of their teaching identity; the promotion of experiences in other fields of education and a better understanding about teaching. The article counted on the studies of Gatti (2010); Imbernón (2001, 20015); Veiga (2002) and other authors who were essential for the development of the discussions.

Keywords: Teacher formation. Práxis. Pedagogical Residence.

LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA- UNB: CONTRIBUCIONES Y RETOS

RESUMEN

El presente artículo tuvo como tema generador la Residencia Pedagógica en el curso de pedagogía y para ello, el objetivo de este trabajo fue analizar y comprender los aportes y desafíos que la Residencia Pedagógica - RP promovió a los residentes del curso de Pedagogía de la Universidad de Brasilia - UnB. El artículo es un extracto de mi monografía defendida en 2019. La encuesta se realizó con los residentes del curso

de Pedagogía de la UnB, en base a una investigación cualitativa. Los datos se recogieron a través de un cuestionario enviado a los residentes, que sumaron 24 y se obtuvo un total de 16 encuestados. Con la investigación se percibieron algunos de los retos de las relaciones públicas para los vecinos, tales como: la relación con los agentes escolares que incluye la falta de encuentro, diálogo y unidad; aceptación de algunos profesores con respecto a los residentes; dificultad pedagógica para hacer planes de lecciones y tener estrategias metodológicas y malentendidos sobre el desempeño de los residentes en la escuela. Sin embargo, con la investigación se entendió que, a pesar de los desafíos, el PR ha colaborado de manera constante con la formación de los residentes del curso Pedagogía-UnB, especialmente en lo que respecta a la construcción de su identidad docente; la promoción de experiencias en los otros campos de la escuela y la promoción de una mejor comprensión de la enseñanza. El artículo contó con los estudios de Gatti (2010); Imbernón (2001, 20015); Veiga (2002) y otros autores que fueron fundamentales para el desarrollo de las discusiones.

Palabras clave: Formación de profesores. Práxis. Residencia pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A Residência Pedagógica - RP é um programa instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e que integra a Política Nacional de formação de professores (CAPES, 2018). Este programa contempla alguns objetivos e um deles se faz pertinente à discussão que aqui será feita: o aperfeiçoamento da formação docente de forma que os licenciandos exercitem de forma ativa a relação entre teoria e prática. A RP surgiu durante a metade da minha graduação com uma proposta nova que de início era incerta e não se tinha conhecimento e nem muitas explicações de como seria, mas que ainda com toda dúvida resolvi entrar. Ao começar a RP fui vivenciando a escola, os professores, alunos e, principalmente, fui sentindo a certeza da docência. Esse programa me proporcionou grandes oportunidades no que diz respeito à minha formação, conhecer o espaço de atuação da minha profissão, a aprender a lidar com os problemas que emergem do ofício e o que julgo mais importante: tive a oportunidade de compartilhar as experiências vividas com os outros residentes, bem como a oportunidade de viver

a docência e ter a certeza ou não do que queria fazer. Diante de todas as vivências tidas na RP, surgiu em mim a vontade de pesquisar e entender os impactos da RP no curso de Pedagogia-UnB. Portanto, objetivou-se com este artigo analisar as contribuições da RP na formação dos residentes de Pedagogia da Universidade de Brasília - UnB e perceber os obstáculos e desafios da RP encontrados pelos residentes. Como sendo um programa novo na UnB julguei ser importante, eu como ex-residente, contribuir com a reflexão e as pesquisas sobre esse tema de uma visão dos próprios residentes. Assim, portanto, tenho a necessidade de evidenciar as contribuições da RP para a formação do pedagogo, seus desafios, além de fomentar a ideia de permanência e continuidade do programa.

2 FORMAÇÃO E PRÁXIS DOCENTE - CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Para alcançar os objetivos propostos, pesquisei sobre a formação docente e sua relação com a prática, não uma prática qualquer, mas uma prática que ultrapasse o campo da superficialidade e que os sujeitos “aprendam com uma metodologia que desenvolva cooperação, crítica. [...] Uma metodologia que possibilite o desenvolvimento de uma prática reflexiva ao invés de um professor normativo” (IMBERNÓN; COLÉN, 2015, p. 63, tradução nossa). Na minha trajetória formativa, pude perceber que no curso de Pedagogia há muitos alunos que “se sentem inseguros em relação ao percurso formativo, não sabem quais caminhos perseguir” (SOARES, 2017, p. 49). Essa insegurança pode ser bem atribuída, entre muitos outros fatores, à falta de familiaridade e de contato, ou até mesmo um contato superficial com o campo de atuação - a escola - e com a falta de um acompanhamento organizado e regular. Tendo isso em vista, a RP tem um grande papel nesse sentido: promover uma grande rede de apoio ao estudante residente. Tal rede de apoio é fundamental para que se concretize uma formação adequada a esse sujeito. Não se pode pensar uma formação docente sem pensar na práxis - relação entre teoria e prática - e não se pode aspirar a uma práxis sem pensar no processo de formação reflexivo. Nessa mesma lógica, Cavalcante (2013, p. 63) reitera que “no âmbito da ação pedagógica, situa a prática

docente compreendida como atividade educativa recíproca, onde se torna inerente a relação interativa e dialógica entre as pessoas envolvidas no processo". A relação teoria e prática não é algo que se dá automaticamente, é preciso mediação por parte de todos que estão no processo, principalmente, os formadores. Se não é um processo reflexivo e dialógico, portanto, não se pode chamar de práxis. Por isso, a RP é um programa imprescindível, pois promove uma rede de apoio de forma sistemática e com ela permite que o estudante residente faça as conexões necessárias entre suas práticas no campo escolar e suas aprendizagens teóricas na instituição, de forma que crie um processo formativo reflexivo e dialógico, e que ajuda o residente na constituição da sua identidade docente. Por isso, assim como afirma Imbernón e Cólén (2015), juntamente com os conhecimentos teóricos vem o desenvolvimento dos conhecimentos práticos, um leva o outro de forma interligada e não desconexa.

Segundo o censo do INEP de 2017, o curso de Pedagogia é o curso com maior número de matrículas, no entanto, a pesquisa mostra que dos 100% que ingressam, 41,7% não concluem e dos 50,6% concluintes, 7,7% permanecem na área de formação. Com isso, deve-se refletir o porquê que muitos graduandos da pedagogia evadem do curso ou se formam e não seguem sua área de formação. Como a RP pode contribuir com isso?

Muitas experiências eram postas em momentos de partilhas dentro de sala de aula e muitas das narrativas ditas nesses espaços expressavam um grande descontentamento com o fato da teoria não condizer com a prática, um pensamento do qual eu também compartilhava. No entanto, após entrar para a RP minha perspectiva mudou e eu comecei a ver que esse pensamento, na maior parte das vezes, se ancorava nas poucas experiências tidas em instituições escolares. Com a RP fui para dentro de sala, onde ia duas vezes na semana durante 5 horas cada dia, e assim que cheguei a realidade era realmente precária e desmotivante; muitos alunos defasados, professores desmotivados e eu sem saber o que fazer, nada diferente do que já havia experienciado em outras oportunidades. No entanto, a diferença estava na forma como eu colocava-me diante de toda aquela adversidade nas duas situações: trabalhos de campo nas instituições escolares e RP. Em outras situações não tinha a oportunidade de efetiva atuação, minha ação se reduzia a simples

observação. Diante disso, só era possível enxergar os problemas, que de fato são muitos e reais e, em razão disso, eu enxergava a teoria e a prática como algo totalmente desvinculado, assim como a maior parte dos estudantes de pedagogia com quem já tive contato. Nessa lógica, Alarcão (1996, p. 13) explica:

Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias [...] por vezes em vão.

Já na RP, eu não vi somente os problemas, mas tive a oportunidade de discuti-los e de ter a opinião de várias pessoas como: colegas residentes, preceptores, professores e coordenação da RP. E, a partir do compartilhamento de experiências e sugestões que se tem a possibilidade de refazer nossas práticas a partir de um processo formativo reflexivo e coletivo. Nesse sentido, Imbernón (2001, p. 15) afirma que:

A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo.

Por todo exposto, é preciso transformar essa perspectiva de estágio sustentada na mera observação, e a RP é um programa que incita tal discussão. Portanto, a construção da identidade docente está intrinsecamente ligada à forma como a prática se dá na formação inicial e o quanto isso pode ser determinante para a permanência ou não desses sujeitos em formação na sua área de atuação. Essa prática deve se dar de forma dialógica com os conhecimentos adquiridos durante a graduação e que esses licenciandos tenham a oportunidade de um acompanhamento e orientação sistemática e organizada durante sua prática dentro do campo.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Apresento parte dos dados coletados da minha pesquisa de conclusão de curso com duas questões que nos ajudam a compreender os objetivos propostos. A discussão será pautada em dois segmentos: contribuições da RP para a formação dos residentes e os desafios percebidos por eles no programa. Os dados foram coletados a partir de um questionário com perguntas abertas, que foi enviado via whatsapp ou e-mail para todos os residentes da Pedagogia - UnB, que somam-se 24 residentes. Conseguiu-se o total de 16 respondentes e cabe ressaltar, que muitas considerações se repetem, portanto, serão aqui colocadas as de maior completude.

Residente 1	<i>“Com toda a certeza, a residência pedagógica foi essencial para a minha formação. A começar pelo fato de que construímos laços maiores e de maior tempo com a escola em que somos dirigidos, nós atribuindo maior conhecimento, entendimento da área e nós confrontando com a realidade de ser um professor e os seus desafios enfrentados”</i>
Residente 2	<i>“Acredito que a Residência me permitiu entender melhor o ofício e o dia-a-dia do pedagogo exercendo funções tanto na sala de aula, quanto na coordenação ou direção. Mas para além disso, me permitiu também enxergar com outros olhos a educação pública brasileira, seus agentes, potencial, e as possibilidades de mudança e transformação que surgem desse espaço”</i>
Residente 3	<i>“Sim, contribuiu bastante. Eu senti que a realidade dentro do ambiente escolar ainda não é trabalhada nas aulas da universidade, de maneira a se trabalhar soluções para apontamentos feitos por quem atua dentro das escolas. As inúmeras questões que pudemos observar, são motivo de muita reflexão sobre a carreira, pois atuando como residente (trabalhando e estudando sobre a profissão), me colocou à frente de desafios que certamente enfrentarei, quando já formado e trabalhando”</i>
Residente 4	<i>“Acredito que com a RP pude relacionar os temas abordados na faculdade e o cotidiano da escola. Permitindo o desenvolvimento da minha visão crítica a respeito de questões relacionadas ao âmbito educacional”</i>
Residente 5	<i>“Sim. Acredito que teoria e prática são indissociáveis, mas estar no “chão da escola”, vivenciando o dia a dia do ambiente escolar contribuiu, e muito, para</i>

	<i>minha formação. Me sinto muito mais preparada para entrar em sala de aula, após a experiência com a regência, participação em coordenações e coletivas, etc”</i>
Residente 6	<i>“Sim, eu pude estar mais inserida no contexto da escola, participar de reuniões, conselho de classe, planejamento e outros. Poder acompanhar o cotidiano por 18 meses contribui imensamente em termos qualitativos, o envolvimento é bem mais rico e eu pude acompanhar o planejamento e execução das coisas“</i>
Residente 7	<i>“Sim, acredito que a vivência em sala se torna essencial para a aplicabilidade de teorias estudadas durante a graduação e principalmente a crítica destas teorias na nossa sociedade atual. A residência ajuda nessa imersão”</i>
Residente 8	<i>“Sim, tem me proporcionado viver as experiências em todos os âmbitos da escola, desde a docência à coordenação e orientação, por exemplo”</i>
Residente 9	<i>“Agregando conhecimentos relacionados a métodos e práticas aplicadas em sala de aula”</i>
Residente 10	<i>“Contribuiu, pois na graduação estudamos a teoria mas não imaginamos como é a dinâmica de uma escola tanto na gestão, a logística de funcionamento quanto a sala de aula em si. No primeiro semestre foi legal ter tido o tempo de observação para relacionar e ver que a teoria e prática na verdade andam juntos. Agora que estou iniciando o tempo de regência pude observar minhas dificuldades... Tá sendo muito importante o acompanhamento da minha professora enquanto dou aula e a orientação da preceptora. Minha prática pedagógica tem crescido muito com os projetos de tutoria e reagrupamento que começou esse mês. Onde somos responsáveis (todos adultos da comunidade escolar... Direção, coordenação, prófs, PIBID... Tudo) por ficar responsável por um grupo pequeno de crianças... Bem na ideia de tutoria mesmo, pra se ter um acompanhamento mais individual”</i>

Você acha que a RP contribuiu para sua prática pedagógica, tendo em vista a relação teoria x prática. De que forma? Quadro 1.

Com as respostas, percebeu-se que todas caminham para o mesmo sentido. Dois aspectos foram os mais levantados: a questão da vivência no dia a dia da escola e a oportunidade de participação em seu cotidiano e em diferentes espaços; e a questão de sentirem um maior conhecimento e entendimento sobre a vida docente, sua realidade e desafios. Sabe-se que “a maior parte dos estágios envolve

atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas” (GATTI, 2010, p. 1371), o que implica diretamente na constituição de uma prática pedagógica desses licenciandos e logo, na sua formação, que se dará de forma limitada e incompleta, pois; se sua prática durante o estágio se limita à observação, sua vivência nos demais espaços será podada ainda mais. Imbernón e Cólen, ao falarem das competências menos trabalhadas na formação docente, apresentam:

Conhecer a organização das escolas de ensino fundamental e, quando apropriado, os centros e salas de aula para a formação de adultos, e a diversidade de atores e ações implícitos em sua operação. Colaborar com os diferentes setores da comunidade educacional e do meio ambiente e trabalhar em equipe com colegas como condição necessária para a melhoria da atividade profissional, compartilhando conhecimentos e valorizando experiências. (IMBERNÓN; COLÉN, 2015, p. 72, tradução nossa).

Nesse sentido, quando os residentes apontam que a RP os permitiu uma grande atuação dentro dos demais espaços da escola (coordenação, coletivas, conselho de classe, reuniões, regências, direção, etc); um melhor entendimento sobre o cotidiano e dia a dia da escola e do ofício da docência, nota-se que a RP tem sido eficiente quanto a uma formação pautada na colaboração, reflexão e no compartilhamento de conhecimentos. Portanto, com as respostas, percebe-se que os residentes estão vivenciando a práxis pedagógica, dirigindo-se a um caminho oposto ao da mera observação, pois estão usufruindo de uma acessibilidade e receptividade dentro dos diversos espaços da escola. Ainda nesse segmento, foi perguntado a eles se têm certeza da docência e se acham que a RP contribuiu de alguma forma para a construção da sua identidade como pedagogo.

Residente 1	<i>“Antes da residência eu estava desanimada com a minha área. O contato com a escola pública e todo o suporte que a residência pedagógica me proporcionou foi apaixonante. A residência teve um papel fundamental na certeza da minha escolha: Docência”</i>
Residente 2	<i>“Com certeza acredito que a RP me permitiu fundamentar e entender minha identidade enquanto pedagoga, por mais que não me tenha dado a certeza da docência. Acredito ser uma função que eu gostaria de exercer, mas agrada-me a ideia de usar o que aprendi para repensar políticas públicas, pesquisar novas possibilidades, talvez um pouco de tudo”</i>

Residente 3	<i>“Não tenho certeza se quero atuar em sala de aula. E acredito sim que a residência tem sido importante na construção dessa perspectiva”</i>
Residente 4	<i>“Não tenho. A residência me mostrou que eu sei atuar bem nesse ramo, mas melhor ainda, me mostrou que dentro da escola, eu prefiro especificamente a área da coordenação e orientação, ao invés de sala de aula”</i>
Residente 5	<i>“Tenho certeza. A RP me fez conhecer diferentes profissionais que atuam na escola, e principalmente, diferentes formas de trabalho em sala de aula, o que auxiliou no meu processo de entendimento do meu papel como pedagoga, além de colocar em prática um plano de aula, lidar com situações adversas, entre outras questões”</i>
Residente 6	<i>“Sim, tenho certeza da docência. Contribuiu pois foi a primeira vez que senti a realidade de uma escola, que sofri com os desafios e dificuldades da gestão e dos alunos... Que propus projetos que foram aceitos e reelaborados (caliandra). A primeira vez que acompanhei uma turma desde o início do ano, foi um processo de muito crescimento e que com toda certeza está formando minha identidade como pedagoga”</i>

Você tem certeza da docência? Acha que a RP contribuiu de alguma forma para a construção da sua identidade como pedagoga(go)? Quadro 2.

Nas respostas é possível perceber que nem todos têm a certeza da docência, mas que de alguma forma a RP os ajudou. Aqueles que não queriam ser professores, a RP os ajudou a enxergar na docência sua vida profissional; ajudou àqueles que já tinham certeza da docência a confirmarem tal concepção, bem como sua identidade docente; e ajudou, até mesmo, alguns a perceberem que essa não é sua área de interesse, o que é fundamental, pois para um bom desenvolvimento do ensino-aprendizado é importante que o docente tenha a vontade de fazê-lo e de estar e sentir-se pertencente àquele espaço, pois a formação docente, como afirma Imbernón (2015, p.18):

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na 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.

Portanto, a construção da identidade docente está intrinsecamente ligada à forma como a prática se dá na formação inicial e o quanto isso pode ser

determinante para a permanência ou não desses sujeitos em formação na sua área de atuação. No entanto, não se pretende, aqui, falar da RP de forma utópica, por isso, para finalizar, destaco os desafios encontrados pelos residentes na RP.

Residente 1	<i>“Entender o meu papel na escola. Pensar em estratégias pedagógicas adequadas a alunos com deficiência. Manter um diálogo contínuo com a direção da escola”</i>
Residente 2	<i>“Reuniões com a coordenadora; reunião com os residentes da escola; aceitação de alguns professores”</i>
Residente 3	<i>“Ter professores mais receptivos”</i>
Residente 4	<i>“Criar planos de aula e lidar com algumas dificuldades relacionadas à falta de conhecimento para agir com alguma criança com transtorno ou déficits”</i>
Residente 5	<i>“Conseguir lidar com as adversidades presentes na escola pública e da falta de união presente dentro da escola em relação a gestão, os professores e a comunidade”</i>
Residente 6	<i>“Diálogo com o corpo docente e, de início, entendimento errôneo da proposta da nossa atuação na escola”</i>
Residente 7	<i>“Distância, continuidade e trabalhar a inovação(a teoria)”</i>
Residente 8	<i>“Acredito que meu maior problema foi a falta de estímulo. Por muito tempo fiquei acompanhando algumas aulas, auxiliando aqui ou ali, o que seria tranquilo se não fossem os múltiplos desafios que existem entre as quatro paredes da escola. Agressão de alunos (quando ficava encarregada de acompanhar alunos com deficiência em turmas inclusivas), falta de organização da equipe escolar (descobríamos o que faríamos no dia na hora que chegávamos na escola), falta de informação e comunicação (10h semanais, incluindo reuniões, planejamento, encontros, que se reduziam a 5h na escola em dois dias da semana sem planejar, discutir ou implementar nada)”</i>

De forma geral, quais os desafios encontrados durante a RP?Quadro 3.

Percebe-se que os desafio são muitos e bastante diversos, mas alguns incidem sobre o mesmo fator, aqui os elenquei da seguinte forma: a) a relação com os agentes da escola que abrange a falta de reuniões, diálogo e união; b) aceitação de alguns professores quanto aos residentes; c) questão da dificuldade pedagógica de fazer planos de aula e ter estratégias metodológicas; d) conseguir trabalhar com alunos com deficiência ou transtornos; e) distância da residência para a escola; f)

entendimento errôneo sobre a atuação dos residentes na escola. No que tange às dificuldades de relacionamento dentro da escola, tanto residente-professores; residentes-direção; gestão-professores-comunidade, que foram citadas, podemos encontrar explicação em Veiga (2002, p.62) a qual afirma que:

Nesse mundo complexo e de profundas transformações, também se tornam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e nos processos de formação inicial e continuada de professores bem como o posicionamento de todos os que trabalham na educação.

Com isso, notou-se que a escola apresenta certa dificuldade com esse complexo processo de formar docentes, tendo como base a não aceitação dos residentes por parte de alguns professores aliada, também, a falta de compreensão da proposta de atuação dos residentes na escola. A fim de colaborar com as respostas dos colegas residentes, trago ao discurso a minha experiência como uma, também, residente. No início do programa muitos professores não tinham conhecimento do que de fato os residentes faziam, para eles, éramos como estagiários convencionais, o que se confirmou, para mim, quando eu ficava apenas sentada na cadeira de trás observando e nada era, a mim, solicitado. Ao longo das reuniões isso foi sendo disseminado aos professores, que pelas respostas, alguns ainda têm uma noção limitada da atuação dos residentes. Alguns não aceitam residentes dentro de suas salas, o que dificulta o processo de formação dos licenciandos, pois também fazem parte do ambiente escolar e, com isso, repara-se que estes professores não compreendem seu compromisso de contribuir, também, para a formação de futuros professores, o que converge com o pensamento de Imbernón e Cólen (2015, p. 58, tradução nossa):

E toda a literatura sobre formação há muito tempo diz que precisamos treinar um profissional autônomo, que trabalha em colaboração com outros profissionais em seu centro, capaz de gerar projetos de intervenção, compartilhar dúvidas, problemas e soluções inovadoras por meio de deliberação ou reflexão individual e coletiva.

Outro ponto relevante e bastante mencionado foi a questão da dificuldade pedagógica de fazer planos de aula e ter estratégias metodológicas, algo que

considero ser natural para licenciandos que estão iniciando sua prática docente. Nesse sentido, a RP contribui para sanar tal desafio, visto que exige planejamento de aula das 100h de regência, a ser comprovado à CAPES. Dessa forma, ao longo desse contato e dessa prática, torna-se mais simples o fazer. Portanto, todos esses desafios, são de grande relevância e cabe analisá-los de forma precisa, o que não foi possível neste presente artigo, mas que já nos permitiu perceber os desafios encontrados, até então, pelos residentes da Pedagogia-UnB.

4 CONCLUSÃO

Por tudo exposto, entendeu-se que a RP tem colaborado firmemente com a formação dos residentes do curso de Pedagogia-UnB, principalmente no que diz respeito à construção da sua identidade docente e a promoção de vivências e experiências nos demais campos da escola, evidenciando-se a acessibilidade que a escola proporciona. Nesse sentido, é imprescindível que as escolas receptoras do programa compreendam e assumam, também, seu compromisso na formação dos licenciandos, externando, também, aos demais professores da escola tal compromisso. Com as análises, revelou-se que, a RP promove uma melhor compreensão sobre a docência, se esta é ou não a área pretendida, o que está ligado à constituição da identidade docente, mas para além disso, a construção do sujeito em suas várias possibilidades de atuação. Os espaços de trabalho de um Pedagogo não devem reduzir-se à sala de aula, visto que não é somente ela que compõem o ambiente escolar, por isso, os licenciandos devem ter a oportunidade de vivenciá-lo de forma ativa. Por isso, é indispensável que a escola receptora do programa assuma e reconheça o compromisso com a formação desses licenciandos, para que seja, de fato, garantida uma formação completa e de qualidade. Aos desafios, é importante discuti-los e colocá-los em debate durante as reuniões feitas ao longo do programa, para que assim os residentes junto a sua rede de apoio, que compreende preceptores e coordenadores institucionais, possam criar estratégias para uma melhora. Necessita-se, também, que desde o início as escolas façam reuniões com seus próprios agentes para esclarecer a atuação dos residente dentro da escola e o compromisso de todos em colaborar com a formação desses licenciandos.

Portanto, expresse o desejo de continuidade do programa nos anos seguintes, pois a RP tem contribuído para uma formação consistente, promovendo a atuação dos residentes nos diversos campos da escola, onde estão vivenciando a realidade escolar e compreendendo a docência em sua completude e não apenas a visão de sala de aula. Dessa forma, portanto, ainda há muito o que ser debatido e analisado sobre esse programa e quis, aqui, trazer parte da contribuição.

5 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.) e outros. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1996.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. 13 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> . Acesso em: 21 set. 2019.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. A construção da identidade profissional do professor em contexto de trabalho. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega; CARVALHO, Antonia Dalva França. **Diálogos sobre formação de professores: olhares plurais**. - Teresina: EDUFPI, 2012, 264 p.

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Educ. Soc. , Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2019.

INEP;MEC. **Censo da educação superior 2017: Divulgação dos principais resultados**. Brasília-DF, setembro de 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso em: 21 set. 2019.

IMBERNÓN, Francisco; COLÉN, María Teresa. **Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada**. Tendencias Pedagógicas, [S.l.], v. 25, p. 57-76, fev. 2015. ISSN 1989-8614. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/160/146>>. Acesso em: 21 set. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** - 2. ed. -São Paulo, Cortez, 2001.

SOARES, Andréia e Silva. O currículo e a formação do pedagogo: Percepções dos estudantes. In: SILVA, K. A. C. P. C et al. (org.). **Formação de Professores: concepções e políticas.** - 1.ed. - Jundiaí SP: Paco, 2017, p. 39-54.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: Tecnólogo do Ensino ou Agente Social?. In: Veiga, I. P. A; Amaral, A. L (org.). **Formação de professores: Políticas e debates.** - Campinas, SP: Papyrus, 2015. (Coleção Magistério: Formação de Trabalho Pedagógico). p. 61-86.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APROXIMAÇÕES COM O CURRÍCULO INTEGRADO

Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares

Doutora em Educação, Instituto Federal do Rio Grande do Norte

ORCID: 0000-0001-6857-7947

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5187018279016366>

E-mail: andreza.tavares@ifrn.edu.br

Eduardo Francisco Souza das Chagas

Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional (IFRN). Pós - Graduado em Metodologia no Ensino da Física e Matemática (UNINTER) e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional (FAMEESP)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1213-9398>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2703310688845638>

E-mail: eduardofrancisco2219@hotmail.com

Fábio Alexandre Araújo dos Santos

Doutor em educação. Pós-doutorando em Educação na UFPI.

Professor de Arte-teatro no ensino médio integrado e docente nas licenciaturas na área de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT no polo Mossoró - IFRN ano PPGEF.

ORCID - 0000-0001-5902-8698

<http://lattes.cnpq.br/8334261197856331>

E-Mail: alexandre.araujo@ifrn.edu.br

RESUMO

A formação de professores para o Ensino Médio é temática que tem ocupado centralidade no campo da educação. Diante deste contexto, o presente trabalho toma como objetivo geral realçar como a dinâmica do Programa de Residência Pedagógica (PRP) pode se relacionar com a vivência de licenciandos no currículo integrado enquanto práxis no IFRN. Metodologicamente, a pesquisa compreende um estado de conhecimento produzido sobre o PRP enquanto Programa que permite a imersão de licenciandos no currículo integrado. Nessa linha, o trabalho revela que o PRP é um Programa que permite a aproximação de estudantes da licenciatura com a vivência no currículo integrado.

Palavras-Chaves: Formação Inicial de Professores. Programa de Residência Pedagógica (PRP). Ensino Médio. Currículo Integrado.

PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA: ENFOQUES CON EL CURRÍCULO INTEGRADO

RESUMEN

La formación de profesores de educación secundaria es un tema que ha sido central en el campo de la educación. Ante este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo general destacar cómo la dinámica del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) puede relacionarse con la experiencia de los estudiantes de pregrado en el currículo integrado como praxis en la IFRN. Metodológicamente, la investigación comprende un estado de conocimiento producido sobre el PRP como Programa que permite la inmersión de los estudiantes de pregrado en el currículo integrado. En esta línea, el trabajo revela que el PRP es un Programa que permite la aproximación de los estudiantes de pregrado con la experiencia del currículo integrado.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado. Programa de Residencia Pedagógica (PRP). Escuela secundaria. Plan de estudios integrado.

PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM: APPROACHES WITH THE INTEGRATED CURRICULUM

ABSTRACT

The training of teachers for secondary education is a theme that has been central in the field of education. Given this context, the present work has as its general objective to highlight how the dynamics of the Pedagogical Residency Program (PRP) can relate to the experience of undergraduates in the integrated curriculum as a praxis in the IFRN. Methodologically, the research comprises a state of knowledge produced about the PRP as a Program that allows the immersion of undergraduates in the integrated curriculum. In this line, the work reveals that the PRP is a Program that allows the approximation of undergraduate students with the experience of the integrated curriculum.

Keywords: Initial Teacher Training. Pedagogical Residency Program (PRP). High school. Integrated Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso. O programa é regulamentado pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 e o público-alvo do programa são os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Intuições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos.

De acordo com a Portaria nº38 de 2018, são objetivos do programa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dado e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O PRP faz parte das ações desenvolvidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que incentivam a formação inicial de professores. É um programa que vai além da inserção do aluno no chão da escola, tendo em vista que ele foi pensado, e está firmado em seus objetivos que, através dele, as universidades devem promover adequações nos currículos¹ das licenciaturas.

¹ Mais informações: https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf

As reformulações dos currículos das licenciaturas já ocorrem com frequência nas universidades, que buscam adequá-los às necessidades formativas que o mundo do trabalho exige. Além das universidades, os Institutos Federais (IF) são espaços que, desde 2001, têm oferecido formação inicial na sua oferta curricular. Diferentemente das universidades, os IF são instituições que têm como foco principal a formação técnica, todavia, levando em consideração que em seus currículos a oferta de licenciatura é uma realidade, faz-se necessário pensar em um currículo que alargue o desenvolvimento dos licenciandos em contexto de formação inicial.

O currículo da formação inicial de professores traz para as instituições uma responsabilidade enorme, pois é nas práxis² de Ensino Superior que se formam aqueles que irão formar outras pessoas, assim como aqueles que irão integrar as necessidades do mundo do trabalho.

Neste trabalho, temos como objetivo geral realçar como a dinâmica do Programa de Residência Pedagógica (PRP) pode se relacionar com vivências de licenciandos no currículo integrado³ enquanto práxis no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), inspirada no referencial da Pedagogia Progressista. Especificamente, apresentaremos um estado do conhecimento sobre o Programa de Residência Pedagógica, identificando, dentro das produções de acesso público, as possibilidades de performances de realização do Programa, inclusive, destacando o seu desenvolvimento por meio da experiência do currículo integrado no IFRN.

O interesse em trabalhar com a temática “o PRP e a imersão de licenciandos no currículo integrado” surgiu da experiência vivenciada na licenciatura em Física do IFRN, de onde somos licenciados egressos. No curso da licenciatura, percebemos nossa imersão em uma instituição de Educação Profissional, porém, durante nossa formação, sentimos que existem algumas lacunas no currículo das licenciaturas e o currículo integrado é uma delas. Sendo assim, as iniciativas de programas como o PRP podem ser o caminho para diminuir as lacunas em relação às aprendizagens sobre tais diálogos conceituais na travessia da formação.

² Mais informações: <http://moodle3.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/gestores/vivencial/pdf/praxis.pdf>

³ Mais informações: http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11340/curriculo_integrado_0.pdf

Metodologicamente, a pesquisa se constitui de um estado do conhecimento. Sobre isso, Morosini & Fernandes (2014) colocam que o estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

A relevância da pesquisa se relaciona com o alargamento da compreensão do PRP, bem como por revelar os resultados desse Programa para a formação inicial de professores e sua relação com práxis no campo epistêmico da educação profissional, mais precisamente a aproximação dos licenciandos ao currículo integrado.

2 CONHECIMENTOS PRODUZIDOS SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O objetivo desta pesquisa é a construção do estado de conhecimento sobre o Programa de Residência Pedagógica. De acordo com Romanowski & Ens (2006, p.43):

Um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico.

Para Romanowski (2002, p. 15-16), para a realização de uma pesquisa do tipo estado da arte, são necessários os seguintes procedimentos:

- Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- Localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; - levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- Coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;

- Análise e elaboração das conclusões preliminares.

A base tomada para o levantamento dos dados foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O descritor da pesquisa foi o termo Programa de Residência Pedagógica, usado entre as aspas. Com esse descritor, encontramos sete dissertações de mestrados que trabalhavam com essas temáticas. Vale ressaltar que, dos sete trabalhos encontrados, cinco são oriundos da mesma instituição, isto é, a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Adiante, na **Tabela 1**, elencamos todos os trabalhos encontrados.

Tabela 1 DISSERTAÇÕES DA BDTD QUE TRATAM SOBRE O PRP

N°	ANO	TEMA	AUTOR	METODOLOGIA	REALIZAÇÃO
1	2014	Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores.	Marina Lopes Pedrosa	Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa.	(Mestrado em educação psicologia da educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2	2017	Desenvolvimento profissional de docentes Participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP	Ana Paula Reis Felix Pires	Trata-se de uma Investigação de Abordagem qualitativa, que contou com uma pesquisa de campo com coleta de dados por meio de observação e de narrativas orais realizadas com profissionais que trabalham em uma escola da rede pública do município de Guarulhos e participam do PRP.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo
3	2018	Programa Residência Pedagógica -UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência.	Isabela Djanina Barbedo	Como procedimento metodológico, foram utilizados três instrumentos de coleta: análise documental relativa ao curso de Pedagogia da UNIFESP, entrevistas com a professora iniciante e com as gestoras e oito sessões de observação nas aulas da professora egressa.	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
4	2018	Implicações de Programas de Iniciação à Docência Na Formação Inicial De Pedagogos	Camila Leite Araújo Roncon	Esta pesquisa explora um novo espaço de conhecimento e não possui a pretensão de apresentar dados quem sejam conclusivos, opondo-se à pesquisa descritiva. Este estudo caracteriza-se como exploratório.	Universidade Federal de São Paulo

5	2019	O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da residência pedagógica	Nathalya Marillya de Andrade Silva	O percurso metodológico desenvolvido a fim de responder a questão norteadora e atingir os objetivos propostos, consiste em uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa que foi realizada com os residentes dos cursos de Química, Física e Biologia do Campus I da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).	Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática -PPGECM
6	2019	A constituição da identidade profissional do formador do curso de Pedagogia na Unifesp Campus Guarulhos.	Amanda Martins Amaro	Tendo como pressuposto uma abordagem qualitativa, os dados da pesquisa foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professores formadores do Departamento de Educação da UNIFESP campus Guarulhos, organizados e analisados em três categorias sob à análise de prosa (ANDRÉ, 1983).	Universidade Federal de São Paulo
7	2019	PIBID: construindo caminhos para prática docente em educação física	Luna Aparecida Gonçalves dos Reis	A pesquisa utilizou uma abordagem de cunho quali-quantitativo, composta por um estudo bibliográfico e de campo realizado com seis bolsistas egressos do subprojeto de Educação Física/PIBID/UFU e que atualmente são professores da Educação Básica.	Programa de Pós - Graduação em Educação Física - Universidade Federal do Triângulo Mineiro Instituto de Ciências da Saúde
8	2020	Programa de residência pedagógica/CAPEs: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?	Beatriz Martins dos Santos Prado	A pesquisa analisou registros e documentos na intenção de compreender os contextos de influências, de produção do texto e de práticas (BALL, 2011) do referido programa.	Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos

Fonte:

<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22Programa+de+Resid%C3%Aancia+Pedag%C3%B3gica%22&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>

O primeiro trabalho encontrado em nossas pesquisas, cujo título é “Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores” é uma pesquisa que tinha como objetivo analisar como é concebida e concretizada a aproximação entre Universidade e Escola no Programa de Residência Pedagógica (PRP) desenvolvido pela UNIFESP, Campus Guarulhos. Nesse estudo, buscou-se identificar quais fundamentos caracterizam essa experiência, que metodologias e estratégias são utilizadas para a aproximação entre Universidade e Escola, qual concepção de formação docente embasa a formação inicial e como a articulação entre a teoria e a prática se concretiza nas ações do PRP.

Na dissertação “Desenvolvimento profissional de docentes Participantes do programa de residência pedagógica da UNIFESP”, foram analisados os

desdobramentos das ações do referido programa no desenvolvimento profissional de professores de escola pública municipal de Guarulhos, participantes dessa iniciativa.

Com a realização do estado do conhecimento sobre o Programa de Residência Pedagógica, podemos observar, até então, algumas novidades para o campo educacional. O PRP é um programa que iniciou suas ações na formação inicial de professores a partir de 2018, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Porém, o que chama a atenção, descoberto através do trabalho de Pires (2017) é o fato de que, na UNIFESP, já se tinha um programa com características semelhantes e com nomenclatura igual. Isso nos chama atenção, pois, dos 8 trabalhos encontrados sobre o PRP, 5 são oriundos da UNIFESP.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) da UNIFESP é um programa de formação inicial que compõe o projeto pedagógico do curso de Pedagogia, da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. O PRP surgiu na universidade sendo uma proposta de organização dos estágios curriculares como Residência Pedagógica.

De acordo com Pires (2017), o PRP da UNIFESP foi inspirado na Pedagogia da Alternância, uma pedagogia criada por camponeses da França, em 1935, que chegou ao Brasil primeiramente no Espírito Santo, em 1969, denominada de Escolas Família Agrícola, e se espalhou também para outros estados. A autora enfatiza que o PRP foi inspirado na residência médica, porém destaca que existem diferenças entre os Programas. Segundo Pires (2017, p.36, *apud* PPCP, 2014, p. 55):

A diferença central encontra-se na finalidade: a RP é parte da formação inicial, é essencialmente uma aprendizagem situada que acompanha a graduação enquanto a Residência Médica ocorre após a graduação e ganha sentido de especialização profissional. A proximidade está na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com práticas profissionais reais, no caso, com professores e gestores educacionais (formadores) que atuam nos contextos das escolas públicas (PPCP, 2014, p. 55).

As colocações trazidas pela autora mostram que a preocupação da equipe que elaborou o PPCP do curso de pedagogia estava preocupada com a formação inicial dos professores, buscando, através do PRP, um melhor desempenho desses profissionais no mercado de trabalho, diferente da residência médica que é considerada uma especialização para os residentes.

Diante disso, já fica claro que o objetivo do PRP da UNIFESP não é uma especialização para os estudantes, mas sim o seu estágio supervisionado, diferentemente do PRP oferecido pela CAPES. No PRP ofertado pela CAPES, o aluno residente participa do Programa e, em concomitância, realiza os estágios supervisionados dos seus cursos. Diante disso, podemos dizer que a proposta da CAPES permite ao estudante residente chegar ao estágio supervisionado com uma bagagem maior e, com isso, desenvolver uma melhor regência. A proposta da UNIFESP é muito interessante, todavia o fato de PRP corresponder ao estágio, para o aluno não muda muita coisa com relação às dinâmicas do estágio que são desenvolvidas nas demais licenciaturas.

Na pesquisa “Programa Residência Pedagógica - UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência”, buscou-se identificar quais são os aspectos facilitadores e dificultadores nos primeiros anos de exercício profissional de uma professora iniciante egressa do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Estado de São Paulo - PRP-UNIFESP. Foi descrito no trabalho o processo de inserção vivenciado pela professora e identificado como os gestores, Diretor e Coordenador Pedagógico, compreendem o processo de inserção profissional e de atuação da professora egressa.

Na pesquisa “Implicações de Programas de Iniciação à Docência na Formação Inicial De Pedagogos”, intentou-se compreender quais são as implicações de dois programas de iniciação à docência: o programa institucional de bolsas de iniciação à docência e o programa de residência pedagógica, proposta de estágio do curso de pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, na inserção profissional professores.

A partir do PRP, será possível relacionar o estágio como espaço de pesquisa que aproxima o real, em um abandono da ingênua ideia de que esse componente curricular não seria espaço para tal atividade. Na realidade, ele é mais do que pesquisa, é o fundamento de maior tradição no campo da educação e da formação de professores. (CARVALHO *Et al.*, 2019, p. 449)

A chegada do PRP nas universidades vem com a proposta de repensar a forma como os estágios nessas instituições vêm sendo desenvolvidos. Então, com o PRP será possível identificar o que pode ser melhorado, assim como também o programa

permitirá que os estudantes adquiram uma bagagem profissional antes mesmo de irem para os estágios e entrem no mundo do trabalho. As vivências antecipadas são um caminho que ajudarão os licenciandos a refletirem sobre como eles poderão ser agentes de transformação social, quando estiverem, de fato, exercendo a docência, pois, através do PRP, eles, de fato, conhecerão o chão da escola, assim podendo ver de perto os grandes desafios que encontrarão pela frente.

“O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da residência pedagógica” é mais uma das pesquisas e trata de um estudo das representações sociais sobre tal conceito mediante a visão de um grupo de estudantes participantes do Programa Residência Pedagógica, área das Ciências da Natureza, uma vez que as representações construídas sobre o conceito de natureza influenciarão diretamente as atividades desenvolvidas pelos estudantes no referido programa, em uma perspectiva de Educação Ambiental.

No trabalho “A constituição da identidade profissional do formador do curso de Pedagogia na Unifesp Campus Guarulhos”, buscou-se conhecer e analisar as trajetórias de vida e de formação de alguns professores formadores que atuam no curso de Pedagogia da UNIFESP campus Guarulhos; identificar as influências da Instituição de ensino na constituição da identidade profissional docente do professor formador e desvelar os aspectos que caracterizam as (re)configurações na identidade, os processos de atribuição e pertença dos professores formadores ao longo de suas trajetórias profissionais.

Na pesquisa “PIBID: construindo caminhos para prática docente em educação física” foi realizado um estudo bibliográfico sobre o PIBID em dissertações e teses do Banco de Dados da Capes. Por fim, na pesquisa mais recente “Programa de residência pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?”, busca-se identificar o diferencial formativo e as contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP/Capes), como ação de imersão em campo e de aprendizagem profissional dos estudantes residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada e na formação contínua de professores preceptores na escola-campo pública (ambas instituições localizadas na região da Baixada Santista/SP), por meio de observação com registros

escritos em Diários de Campo na escola-campo e nas IES e análise dos documentos norteadores do PRP da Capes (Editais e Portarias) e da IES (Projeto Institucional e Subprojeto de Pedagogia).

Através do estado do conhecimento, observamos que dois trabalhos encontrados fazem referência ao PIBID, ou seja, mostrando que ambos os projetos são importantes para a formação inicial de professores. Ressaltamos que, apesar de serem muitos parecidos e até mesmo tidos como uma continuidade do outro, os programas tem objetivos diferentes e isso pode ser visto no desenvolvimento das atividades. No PIBID, os bolsistas não assumem a sala de aula, diferente do residente que, de fato, assume o papel do professor.

Outro ponto observado é que, em nenhum dos trabalhos encontrados, fala-se sobre o desenvolvimento do projeto em uma instituição de educação profissional. Em todas as dissertações consultadas, o PRP foi desenvolvido em escolas públicas municipais ou estaduais regulares. Diante disso, nenhum trabalho faz referência direta à formação de professores para as práxis de licenciaturas na direção do currículo integrado na educação profissional.

Para o PRP explorar o currículo integrado os estudantes das licenciaturas, deveriam desenvolver, no mínimo, suas atividades dentro de uma escola de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois são instituições que trabalham com o Ensino Médio Integrado. Logo, tendem a ter o currículo integrado como proposta educacional.

Em nenhuma das dissertações sobre o PRP encontramos evidências do seu desenvolvimento em escola de EPT, assim como também nenhuma das pesquisas encontradas trata da formação de professores em um Instituto Federal, que poderia ter em seu currículo disciplinas que abordem esse conhecimento. Todas as pesquisas literalmente falam da formação inicial de professores, porém não trazem contribuições que nos permitam entender que esses estudantes que participaram ou participam do PRP têm conhecimento sobre o currículo integrado.

3 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APROXIMAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO

A chegada do Programa Residência pedagógica (RP) nas instituições ofertantes de cursos de licenciaturas trouxe consigo uma visão de transformação para os cursos de formação docente, principalmente com a necessidade de reflexão sobre os currículos dos cursos. Uma estratégia importante elencada na Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) é a promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura, “de forma a assegurar o foco no aprendizado do estudante, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica” (estratégia 15.7)

Essa reformulação nos currículos das licenciaturas é necessária, visto que é importante melhorar a qualidade dos professores egressos das universidades. Hoje, é comum, no mundo do trabalho, professores totalmente desmotivados nas salas de aulas. De acordo com Kuenzer (2011), evidentemente, não se trata de responsabilizar o professor por essa desqualificação, mas, certamente, a precarização de sua formação nos últimos anos é um fator relevante a ser considerado. Tornamos a dizer que é preciso reformular os currículos das licenciaturas.

De antemão, podemos dizer que o que tem contribuído para melhorar e incentivar a formação inicial de professores são os Programas desenvolvidos pela CAPES, isto é, o PIBID e o PRP. O PRP, de acordo com a portaria 28 de fevereiro de 2018, tem como metas:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dado e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No primeiro objetivo do PRP já sentimos o quanto o Programa tem uma proposta diferenciada, tendo em vista que propõe ao estudante desenvolver atividades de forma ativa, ou seja, ele assume a responsabilidade dentro de sala de aula. No referido programa, o licenciando residente torna-se totalmente protagonista

da sua formação ao colocar em prática aquilo que estudou na teoria. A formação integradora do PRP, por meio das aprendizagens práticas oportunizadas pela experiência próxima com a realidade da escola-campo, vai ao encontro dos objetivos da oferta de licenciatura postulados nos documentos institucionais (CARVALHO *Et al.*, 2019).

Ademais, o estudante não só coloca em prática como também analisa se os caminhos escolhidos estão corretos, caso contrário, ele pode fazer uma reflexão e mudar de estratégia quando assumir a sala de aula. Nesse sentido,

O PRP, ainda que com muitas limitações na sua versão de origem, possibilita aos bolsistas residentes uma mudança de postura profissional, uma vez que nas suas experiências formativas nas escolas-campo poderão não somente reproduzir o conhecimento obtido nos respectivos cursos de licenciatura, mas ir além, exercitando, com autonomia, práticas reflexivas de intervenção, que conduzam à melhoria do ensino e da aprendizagem. (TAVARES, 2020, p.07).

A proposta do PRP é muito positiva, pois dá autonomia para o residente mergulhar profundamente nos espaços escolares e realmente buscar se aperfeiçoar cada dia mais. O PIBID vem proporcionando o alargamento da compreensão da escola como espaço formativo antes mesmo de chegar aos estágios supervisionados.

Nesse contexto, entendemos que a proposta do PRP é possibilitar um conhecimento prático e pedagógico na formação inicial do professor junto às escolas públicas como espaços de aprendizagem, uma vez que os futuros professores podem participar de eventuais dificuldades e possíveis intervenções relacionadas ao cotidiano da sala de aula junto ao Projeto Pedagógico da escola (TAVARES, 2018).

Os estágios supervisionados são outra demanda que o PRP vem ajudar, pois os estudantes normalmente passam por etapas de estágios: a) Observação da escola, b) Gestão, c) as práticas profissionais no âmbito do programa. Se analisarmos o estudante de cursos de licenciaturas tradicionais, antes de finalizar o curso, ele desenvolve pouco a sua prática profissional, mas, com a chegada do Programa de Residência Pedagógica, tal prática promove mudanças, pois, a partir do 5º período, o estudante já pode se tornar residente e vivenciar ativamente o ambiente escolar.

Ademais, compreendemos que o PRP auxilia no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura do IFRN, uma vez que

proporciona o aprofundamento nas reflexões, tanto sobre os processos de ensino e de aprendizagem quanto sobre as relações e implicações pedagógicas e administrativas do ambiente escolar (TAVARES, 2018).

Unindo a experiência do Programa de Residência Pedagógica com os estágios supervisionados, os estudantes egressos das licenciaturas chegam ao mundo do trabalho melhor orientados, atuando com maior segurança pela vivência na residência.

O Instituto Federal do Rio Grande do Norte tem se destacado no desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica, pois o Programa coloca o estudante da licenciatura em acesso com a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico, incentivando também a pesquisa, a cultura, a ciência e a tecnologia, assim como também contribuindo para a elevação da qualidade da educação pública na oferta de educação básica.

A adesão ao Edital CAPES nº 06/2018 pelo IFRN associa-se a um conjunto de esforços da instituição para incentivar a qualidade da oferta das licenciaturas nos campi do Rio Grande do Norte. As razões que justificam o desejo de aprovação do fomento para a instituição estão relacionadas aos seguintes fatores: ampliação do debate e da produção de conhecimento sobre a formação e práxis docente; cooptação de fomentos para beneficiar estudantes dos cursos de licenciaturas; fortalecimento do diálogo entre as Instituições de Ensino Superior, as Secretarias de Educação e as escolas públicas de Educação Básica; ampliação das experiências consolidadas no contexto da cultura institucional da educação profissional no IFRN; e articulação entre as licenciaturas da instituição, o estágio curricular e os programas nacionais estruturantes da política de formação inicial de professores. (CARVALHO *Et al.*, 2019, p. 437).

O IFRN sai na frente de muitas instituições formadoras de professores, tendo em vista que desenvolve o PRP nas suas instalações. Dessa forma, tem aproximado seus licenciandos do currículo integrado, que hoje é considerado a melhor opção de formação para os filhos da classe trabalhadora. Segundo Kuenzer (2011), a formação de professores para atuar no Ensino Médio Integrado merece atenção especial, uma vez que esta tem sido considerada a etapa curricular que melhor atende aos jovens oriundos da classe trabalhadora.

Ainda de acordo com o autor (*op. cit.*, 2011, p. 14), “a formação de professores do Ensino Médio deve articular conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente”. As

colocações da autora mostram que é na formação inicial de professores que as necessidades formativas precisam ser assimiladas, visando formar professores, inclusive, que compreendam sobre a classe trabalhadora e sobre as suas necessidades de formação política e humana integral, para além dos conhecimentos básicos para o mercado de trabalho.

O IFRN é uma instituição que tem uma estrutura que permite aos licenciandos ter uma formação mais ampla, possibilitando que conheçam o que é ideal para os estudantes e, mais que isso, quando egressos das licenciaturas, busquem as devidas melhorias no seu campo de trabalho. Portanto, para Carvalho *Et al.* (2019, p. 441-442):

O Projeto Institucional do IFRN considera o Edital CAPES nº 06/2018 como uma política destinada a incentivar à formação inicial de professores. Entende a formação inicial como possibilidade de proporcionar a apropriação de novos saberes de maneira articulada, assim como a docência como experiência de profícuas aprendizagens conceituais, técnicas e científicas.

O Currículo Integrado é considerado um currículo ideal para a classe trabalhadora e ele deveria ser desenvolvido pelos professores nas escolas de Ensino Médio, porém, para que esse sonho seja concretizado, é necessário reconstruir os Projetos Político-Pedagógicos das escolas e, mais que isso, reconhecer, em sua construção, o que é o Currículo Integrado, pois não é um currículo que apresenta especificidades. Nesse sentido, o IFRN vem apresentando esse currículo aos seus estudantes por meio da experiência do PRP, assim fazendo com eles se aproximem e conheçam cada vez mais essa proposta de ensino.

Em sintonia com o projeto institucional, seus subprojetos pretendem: assegurar no IFRN a realização da oferta de licenciatura sintonizada com políticas e programas destinados à formação inicial do professor; relacionar a formação inicial com a filosofia da práxis; desenvolver a identidade profissional da docência; aproximar os licenciandos do campo epistêmico e do campo operacional da educação profissional. (Carvalho et al., 2019, p.442)

O PRP nas instalações do IFRN permite aos licenciandos terem acesso a dois conhecimentos que o próprio currículo das licenciaturas da instituição não oferece, relacionando-se à aproximação dos com o currículo integrado e com a educação profissional que são propostas educacionais desenvolvidas pela instituição e que sabemos ser uma proposta de ensino que traz grandes resultados.

Para Imbernón (2000), é na reflexão e na ação que se desenvolve o profissional com autonomia e potência de transformação para a prática social. A educação se constitui prática social quando contribui para a formação humana por meio da emancipação política e psicológica do estudante. As colocações do autor são pertinentes e acreditamos que o PRP, tendo seu desenvolvimento dentro do IFRN, permitirá aos licenciandos terem um embasamento maior sobre o currículo integrado que consideramos ser uma proposta educacional que contribui para a transformação social, principalmente na vida dos filhos da classe trabalhadora.

Para Saviani (2009), deveria haver uma escola-laboratório, específica para a formação de docentes, direcionada a reproduzir as vivências da profissão docente na formação dos futuros profissionais. O IFRN, atualmente, pode se configurar como uma escola-laboratório proposta pelo autor citado, ao utilizar o PIBID e PRP como soluções para amenizar as dificuldades que os alunos possam encontrar quando chegarem aos estágios e ao mundo do trabalho.

A coordenação institucional do PRP IFRN têm tido uma visão ampla, quando enxerga que o programa também é caminho para suprir as falhas dos currículos das licenciaturas quando não se trabalha o currículo integrado.

De acordo com Tavares (2020, p. 7);

A proposta do PRP do IFRN foi construída nesse sentido, que, por um lado, privilegia a ampliação de espaços e tempos pedagógicos voltados para a aquisição de conceitos, procedimentos e atitudes, exaltando os princípios e valores da educação profissional transformadora e, por outro, articula os cursos de licenciatura com os cursos de ensino médio integrado, fazendo da práxis, na sala de aula, a opção filosófica, como meio para conduzir à formação humana integral dos estudantes.

O PRP na oferta de Ensino Médio Integrado do IFRN é visto como uma decisão assertiva, uma vez que permite que os estudantes conheçam o chão de uma escola que desenvolve o Currículo Integrado. Normalmente, o residente do PRP também foi bolsista do PIBID, e, no conjunto dessas experiências vinculadas ao cotidiano de Escola Pública Municipal, Estadual ou Federal, o projeto educacional desenvolvido nas licenciaturas do IFRN se torna mais incluyente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da pesquisa, chegamos a algumas constatações importantes. Inicialmente, que é urgente que, no Brasil, supere-se a escassez de professores para o Ensino Médio, principalmente com relação aos cursos da área das Ciências Exatas, como acontece na dinâmica formativa dos IF que apresentam bons índices de concluintes e egressos, inclusive na área das licenciaturas, caracterizadas como áreas de escassez formativa.

Podemos dizer também que ainda é necessário aperfeiçoar o currículo dos cursos de licenciatura, principalmente daqueles direcionados para o exercício da profissão docente no Ensino Médio. A pesquisa revela que o Ensino Médio Integrado é visto como um caminho para romper com a tendência pedagógica liberal que predomina nas escolas, sendo o Currículo Integrado uma possibilidade de desconstruir os interesses da classe dominante e difundir a ideia de desenvolvimento humano integral

Pensando nisso, é necessário enaltecer estudos sobre o Currículo Integrado desde a formação inicial de professores, dado que, ao chegar no chão das escolas, os licenciados poderão ter acesso ao PPP, ou até mesmo terão que construir esses documentos, e a partir de tal contato, terem a iniciativa de desenvolver uma proposta de Ensino Médio em que o Currículo Integrado lhe obrigará a ter conhecimento sobre esse campo epistêmico.

Considerando o que foi coletado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações para o estudo do conhecimento, pôde-se perceber que o Programa de Residência Pedagógica não é novidade às instituições nacionais brasileiras desde 2018, mas que o seu desenvolvimento promove melhorias na formação inicial, favorecendo a imersão dos licenciandos no desafiante mundo do trabalho, visto que o estudante vem tendo contato com a realidade da escola antecipadamente, assim fazendo com ele reflita sobre sua atuação docente, antes mesmo de sair das universidades.

Evidenciamos o trabalho desenvolvido pelo IFRN, uma instituição que buscou, através do PRP, aproximar o licenciando das vivências do currículo integrado e, por meio do programa, tem conseguido cobrir uma lacuna que se tem no currículo

das licenciaturas oferecidas na instituição que é a ausência de componentes que trabalham o Currículo Integrado, assim como também a Educação Profissional.

Diante disso, não significa que o PRP do IFRN tem propósitos diferentes das outras performances institucionais, porém o que faz o Programa da instituição se destacar nacionalmente é que o mesmo tem se desenvolvido na sua própria oferta curricular de Ensino Médio e, a partir disso, tem conseguido, de forma significativa, corrigir lacunas na formação dos estudantes de licenciaturas como, por exemplo, a ausência de discussão sobre desenvolvimento humano integral, Ensino Médio Integrado e Educação Profissional transformadora.

5 REFERÊNCIAS

- Carvalho, A. H. D, Tavares, A. M. B. D, & Moreira, K. C. (2019). Programa de residência pedagógica como experiência integradora para as licenciaturas do IFRN. Em A. H. D. Carvalho, A. M. B. D. Tavares, & K. C. Moreira. *Residência pedagógica e formação docente em debate inicial* (pp. 436-456). Editora IFRN.
- Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez.
- Kuenzer, A. Z. (2010). O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida?. *Educação e Sociedade*, 31 (112), 851-873. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V3FQ7X6WwDB3vxLFRsy4Qmc/abstract/?lang=pt>
- Kuenzer, A. Z. (2011). A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*, 32(116), 667-688. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JB47HW4XrnBSbYT4zM5N6gh/?format=pdf&lang=pt>
- Morosini, M. C., Fernandes, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, 5(2), 154-164. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>.
- Pires, A. P. R. F. (2017). *Desenvolvimento profissional de docentes participantes do programa de residência pedagógica da UNIFESP*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório Institucional da UNDEFINED. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50242>
- Romanowski, J. P. (2002). *As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90*. [Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da USP. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102014-134348/pt-br.php>

Romanowski, J. P., & ENS, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, 6(19), 43. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>

Santos, S. R. R. D. (2017). Visitando a literatura que trata sobre a formação de professores (as). *Pesquisa em Foco*, 22(1), 215-247. Disponível em: https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1404/1095

Tavares, A. M. B. D. N. (2018, Dezembro 02). Programa Residência Pedagógica e as Licenciaturas do IFRN. *Potiguar Notícias*. Disponível em: <https://www.potiguarnoticias.com.br/colunas/post/2551/programaresidenci%20a pedagogica-e-as-licenciaturas-do-ifrn>

Tavares, A. M. B. D. N. (2020). Entrevista – Andrezza Tavares. *Revista Humanidades e Inovação*, v(11), 7. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-6933-1121>



CAMINHOS DA DOCÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO

Ana Paula Gomes de Souza Ribeiro

Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo/ Ciências da Natureza, do CAFS/UFPI.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7997-8623>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3757484768146590>
E-mail: 1807ribeir paula.rp@gmail.com

Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti

Doutora em Educação. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/ Ciências da Natureza, do CAFS/UFPI.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8864-2857>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2226616167031810>
E-mail: agatalaysa@ufpi.edu.br

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é um programa que tem por objetivo aprimorar a formação do graduando nos cursos de licenciatura, possibilitando a imersão do aluno na escola a partir da metade do curso, período que coincide com o Estágio Supervisionado. Assim, o presente artigo tem como objetivo compreender a importância do PRP para formação do Educador do Campo. O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica (GIL, 2008) nos quais foram utilizados os fundamentos legais da PRP, Resoluções CNE/CP n. 4/2018, n. 2/2017, n.02/2015; LDBEN n. 9.394/96; Portaria GAB n. 38/2018; Constituição Federal (1988); Editais CAPES; Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica; BNCC; BNC - formação e revisões bibliográficas articuladas aos referenciais de formação de professores, educação do campo e Estágio Supervisionado. A pesquisa foi estruturada descrevendo o Programa Residência Pedagógica enquanto política pública de formação de professores e sobre o PRP e a articulação com o Estágio Supervisionado. Assim, compreendemos que o Programa Residência Pedagógica busca romper com a clássica distância entre a teoria e a prática docente por meio de uma experiência larga e de uma atuação compartilhada entre a universidade e a escola da Educação Básica. Por conter uma carga horária ampliada, colabora para que o futuro docente compreenda a práxis educativa e adquira experiências no âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação Inicial. Residência Pedagógica.

PATHS OF TEACHING: THE IMPORTANCE OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM FOR TEACHER TRAINING IN THE FIELD

ABSTRACT

The Pedagogical Residency Program (PRP) is a program that aims to improve the training of undergraduates in undergraduate courses, enabling the student's immersion in school from the middle of the course, a period that coincides with the Supervised Internship. Thus, this article aims to understand the importance of PRP for training the Educador do Campo. The study was developed from a documentary and bibliographic research (GIL, 2008) in which the legal foundations of the PRP, Resolutions CNE/CP n. 4/2018, no. 2/2017, n.02/2015; LDBEN no. 9,394/96; GAB Ordinance no. 38/2018; Federal Constitution (1988); CAPES Notices; Guidelines for Training Basic Education Teachers; BNCC; BNC - training and bibliographic reviews articulated with the references of teacher training, rural education and Supervised Internship. The research was structured describing the Pedagogical Residency Program as a public policy for teacher training and the PRP and the articulation with the Supervised Internship. Thus, we understand that the Pedagogical Residency Program seeks to break the classic distance between theory and teaching practice through a broad experience and a shared action between the university and the Basic Education school. As it contains an extended workload, it helps future teachers understand the educational praxis and acquire experiences in the school environment.

Keywords: Rural Education. Initial formation. Pedagogical Residence.

CAMINOS DE ENSEÑANZA: LA IMPORTANCIA DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL CAMPO

RESUMEN

El Programa de Residencia Pedagógica (PRP) es un programa que tiene como objetivo mejorar la formación de los estudiantes de pregrado en cursos de pregrado, posibilitando la inmersión del estudiante en la escuela desde la mitad del curso, período que coincide con el Pasantía Supervisada. Así, este artículo tiene como objetivo comprender la importancia del PRP para la formación del Educador do Campo. El estudio se desarrolló a partir de una investigación documental y bibliográfica (GIL, 2008) en la que los fundamentos legales del PRP, Resoluciones CNE / CP n. 4/2018, no. 2/2017, n. 02/2015; LDBEN n. 9.394/ 96; Ordenanza GAB no. 38/2018; Constitución Federal (1988); Avisos CAPES; Lineamientos para la formación de docentes de educación básica; BNCC; BNC - Revisión formativa y bibliográfica articulada con los referentes de formación docente, educación rural y Pasantía Supervisada.

La investigación se estructuró describiendo el Programa de Residencia Pedagógica como una política pública de formación docente y el PRP y la articulación con el Internado Supervisado. Así, entendemos que el Programa de Residencia Pedagógica busca romper la clásica distancia entre teoría y práctica docente a través de una amplia experiencia y una acción compartida entre la universidad y la escuela de Educación Básica. Al tener una carga de trabajo extendida, ayuda a los futuros profesores a comprender la praxis educativa y adquirir experiencias en el ámbito escolar.

Palabras clave: Educación del campo. Formación inicial. Residencia Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é um programa que tem por objetivo aprimorar a formação do graduando nos cursos de licenciatura, possibilitando que o aluno seja inserido na escola a partir da metade do curso, período que coincide com o Estágio Supervisionado. Conforme o Edital CAPES n. 06/2018, “[...] durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização escolar e com isso fazendo registro em relatório pra contribuir a avaliação de socialização de sua experiência como residente” (CAPES, 2018, p. 19).

Acerca disso, Pimenta e Lima (2006, p. 07) destacam que é necessário pensar a teoria como referência para a prática a fim de promover a articulação entre teoria e prática no Estágio Supervisionado. Neste sentido, é preciso que os estudantes sejam inseridos no contexto educacional, tenham a oportunidade de vivenciar experiências da realidade escolar, busquem analisá-las e questioná-las criticamente à luz de teorias.

As autoras defendem que, para superar esta problemática, é preciso observar o “[...] estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 7). Sendo assim, percebemos que necessita ser desenvolvido de forma ativa para que faça diferença na formação, uma vez que o estágio não deve ser cumprido

por uma simples nota da disciplina, mas torna-se importante ser apoiado por projetos nos cursos de formação.

Em 2018, foi lançado a primeira versão do Edital do PRP pela CAPES. A proposta do edital visava assessorar o aprimoramento do Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior e, para isso, o Edital apresentou três fases: a primeira era treinamento de 60 horas; a segunda fase, de caracterização e imersão na escola, de 60 horas; e, por fim, a terceira fase, sendo a regência de classe, contendo 320 horas (CAPES, 2018).

Somente a partir da prática enquanto atividade transformadora é possível desenvolver estratégias pedagógicas que contribuam na resolução dos problemas presentes no ambiente de atuação do professor, fundamentadas na teoria (VÁSQUEZ, 2007). Ao compreender a necessidade da articulação efetiva entre teoria e prática, estabelecemos uma dialética de formação na perspectiva crítica, transformadora e emancipatória.

Na Universidade Federal do Piauí, o PRP foi implementando pela Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho, que também foi responsável pela implantação do PIBID na IES, atuando com excelência e compromisso na condução dos programas de iniciação a docência. Sempre visando contemplar todas as áreas de conhecimento, destacamos a presença da área de Educação do campo presente no PIBID e no PRP.

No contexto do PRP, umas das conquistas importantes foi o edital contemplar a área de Educação do Campo, abrangendo as escolas do campo. Diante dessa conquista, como o Programa Residência Pedagógica contribui para a formação do educador do campo no desenvolvimento práticas inovadoras na construção da identidade docente dos discentes residentes em formação acadêmica do LEDOC?

De acordo com Pereira *et al* (2020), podemos desatacar o reconhecimento do espaço campo de prática educativa, agendamento de visitas e observações, início de ações práticas e/ou educativas, escolha da ação de intervenção pedagógica, conteúdos, oficinas, planejamentos das aulas, projetos, todas essas atividades

voltadas para vida campesina dos alunos. Os autores destacam, de forma geral, que foi uma vitória, para Educação do Campo, o debate acerca dessas questões.

Ainda há muito a conquistar para assegurar e trazer mais progresso para a educação campesina, mas um passo foi dado. O debate acerca da Educação do Campo tem se tornado sólido, ampliando os entendimentos das pesquisas, das modificações nas legislações educacionais, das requisições de deveres a serem desempenhados pelas instituições de ensino, sociedade e Estado (PEREIRA *et al*, 2020). E isso está visível no entendimento da Educação do Campo, de acordo com Nery e Molina, (1999), que destacam a finalidade de planejar uma Educação Básica do Campo direcionada à convivência e ao acréscimo econômico e social dos povos onde trabalham e habitam (na zona rural), e acatando as discordâncias históricas e culturais para uma convivência com dignidade e para que seja uma diversidade de ideias e entendimentos pedagógicos.

Assim, a Educação do Campo assume um papel importante na vida campesina, promovendo um empoderamento do indivíduo em seu ambiente, trabalhando no sentido transformador. Então, espera-se do educador do campo que ele consiga ir além do convencional, que o ensino dia a dia seja transformado com práticas inovadoras, mas que estejam dentro da realidade camponesa, e que faça uma reflexão que traga evolução tanto para o educador quanto para a comunidade (PEREIRA *et al*, 2020).

Diante desse contexto, qual o impacto que o PRP traz para a formação do educador do campo? O PRP traz uma perspectiva diferenciada na formação dos licenciados em Educação do Campo, ampliando seus conhecimentos em vários aspectos, sobretudo, vivenciando experiências escolares que possibilitem o desenvolvimento de práticas com dinâmicas relacionadas ao ambiente campesino e, assim, trazendo benefícios aos alunos que passam a ter suas aulas voltadas à sua realidade.

Diante das vivências adquiridas como acadêmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEDOC), do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), bem como das experiências

oportunizadas pela participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Municipal Benedito Rodrigues da Silva, localidade Tabuleiro do Mato, e da participação no primeiro Edital do Programa Residência Pedagógica, da área de Educação do Campo, de Floriano-PI, na Escola Municipal Aldenira Nunes, localizada na comunidade L3, foi notória a contribuição dos programas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas do campo.

Assim, o presente artigo tem como objetivo geral compreender a importância do Programa Residência Pedagógica para formação do educador do campo. Para isso, traçamos como objetivos específicos: analisar o Programa Residência Pedagógica como Política Pública de formação de professores e identificar a relação entre o Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado no processo de aprendizagem da docência.

O percurso metodológico foi delineado a partir da pesquisa documental e bibliográfica, bem como da análise documental, nos quais foram utilizados os fundamentos legais da PRP, leis, resoluções, constituição, editais CAPES PRP, Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, BNC formação, Portarias CAPES PRP e revisões bibliográficas articuladas aos referenciais de formação de professores.

Uma das maiores contribuições do PRP voltada para as escolas do campo é possibilitar a oportunidade aos estudantes de uma aproximação com a realidade das escolas campo, ambiente este onde será alcançado saberes que ajudarão nas práticas futuras com realidade campesina. Segundo Silva (2015), ao articularmos o estágio e as práticas desenvolvidas na PRP, compreendemos que é oportunizado ao licenciando (residente) um momento absoluto e continuado de experiência na realidade escolar sob supervisão de um docente formador.

Sendo assim, é importante afirmar que o PRP não beneficia somente a sala de aula, tornando admissível ao estudante (residente) descobrir os diferentes aspectos da escola, como o acompanhamento pedagógico e a convivência com o espaço escolar. Portanto, o PRP contém um papel significativo na formação, pois, por meio dela, é sentido e experimentado episódios e atribuições que apenas docentes

formados já tiveram, trazendo, assim, colaboração para o aprimoramento profissional voltado, ainda, para o diálogo e coletividade, podendo expandir os conhecimentos tanto do estudante quanto dos professores.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente artigo se desenvolve através de uma abordagem qualitativa, que, segundo Corrêa (2008, p.11), a “[...] pesquisa qualitativa é quando a técnica de pesquisa busca entender as dinâmicas de um ou poucos objetos de estudo, sem preocupações relacionadas a números e quantidade, apenas com as características qualitativas do objeto de estudo”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa é definida pelo tipo de coleta de dados que visa detalhar diferentes textos por diferentes técnicas de análise que não atenta para um perfil numérico. Não faz determinações de valores, nem medidas. Devido ao caráter particular da pesquisa qualitativa, suas consequências não devem ser exibidas por meio de soluções estatísticas, mas pelo meio de relatórios que focalizam nos pontos de vista analisados.

O objetivo dessa pesquisa é compreender a importância do Programa Residência Pedagógica para a formação do educador do campo. Dessa forma, torna-se necessária a utilização da pesquisa bibliográfica e documental. Para Corrêa (2008, p.11), a pesquisa documental é aquela que se caracteriza “[...] quando todas as informações da pesquisa são encontradas ou retiradas de livros e documentos. [...] servindo de base para o aprofundamento determinado tema”. Nesse sentido, os documentos avaliados podem ser atualizados ou antigos e podem ser utilizados para descrever contextos históricos, culturais, sociais e econômicos de um espaço ou grupo de indivíduos em algum período da história.

Segundo Prodanov (2013, p. 131), “[...] destacamos que a finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou uma descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos”. Foram analisados documentos dos fundamentos legais da PRP, leis, resoluções, constituição, LDB, editais CAPES RP (2018, 2020), Diretrizes para

Formação de Professores da Educação Básica, BNC formação, portarias CAPES RP e revisões bibliográficas referentes e articuladas aos referenciais de formação de professores.

Recorreremos à análise documental para realizar a organização e análise dos dados. Segundo Gil (2008), o mais levante em análise de dados é o cuidado no contexto da unidade social. Dessa forma, esse autor enfatiza que a pesquisa documental adota os mesmos métodos da pesquisa bibliográfica.

De acordo com Corrêa (2008), Gil (2008) e Prodanov (2013), foram realizadas as análises documental e bibliográfica, nos quais foram utilizados os fundamentos legais da PRP, leis, resoluções, constituição, editais CAPES PRP, Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, BNC formação, portarias CAPES RP e revisões bibliográficas articuladas aos referenciais de formação de professores. A fundamentação teórica foi construída a partir dos objetivos expostos e nomeada da seguinte forma: Programa Residência Pedagógica enquanto Política Pública de Formação de Professores; A Formação de Professores do Campo; O Programa Residência Pedagógica e a Articulação com o Estágio Supervisionado: Caminhos da Docência.

A seguir, discutiremos sobre o Programa Residência Pedagógica enquanto Política Pública de formação de professores.

3 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação inicial de docente atua com uma preparação para exercer a profissão, constituindo um momento de passagem do estudante do curso de licenciatura para o magistério. É indispensável nessa etapa, que compreende a fase de formação inicial, que signifique uma instrução ininterrupta do futuro professor. Por meio do PRP, o estudante (residente) em formação adquire saberes relacionadas à profissão docente por estarem em contato com a realidade escolar, tendo em vista, também, a justaposição entre as IES e o espaço escolar (CAPES, 2018).

A partir dessa temática foram analisados documentos que embasassem a construção do capítulo seguinte, que expõe a residência pedagógica como política pública, assim, favorecendo uma formação inicial de qualidade, e ainda tivemos uma análise abordando conteúdo que foi efetivada por meio de uma pesquisa bibliográfica, a partir dos autores, para discutir com embasamento teórico as contribuições do PRP para a formação inicial dos residentes.

O PRP foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela Portaria GAB 38, de 28 de fevereiro de 2018. Em seu primeiro Edital CAPES nº 06/2018, o PRP teve como objetivos:

I - Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. II – Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica. III – Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV - Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018, p. 01).

Diante dos objetivos expostos, o PRP contribui para formação do residente promovendo uma interação entre a teoria e prática docente, contribuindo para uma formação inicial com todos os elementos que o residente necessita para uma formação de qualidade.

O PRP foi também elaborado em concordância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo um projeto que fortalece o desempenho das redes de ensino no desenvolvimento de futuros docentes e, assim, promovendo a adaptação dos currículos e atividades pedagógicas dos cursos de licenciatura às direções da BNCC (CAPES, 2020). Em síntese, a ideia central é instruir os discentes para que sejam capazes de discorrer sobre as habilidades, as atribuições e os conteúdos previstos na BNCC e que irá fazer parte do componente da conjectura externa.

Nesse sentido, o PRP foi delineado a partir do que preconiza a BNCC, que consiste em “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). A BNCC foi criada com o objetivo de estimular e assegurar o absoluto desenvolvimento intelectual, social e artístico dos discentes. Deste modo, o documento também é um instrumento para basear a característica do ensino ao colocar os coeficientes de desenvolvimento onde quaisquer estudantes podem ter permissão para acesso. O PRP aliado com a BNCC traz inúmeras vantagens, já que todo sistema educacional tem uma data prevista para estar totalmente adequado às orientações da BNCC.

Em 2019, foi instituída a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que “[...] define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação)” (BRASIL, 2019, p. 1). Diante dessa resolução, podemos destacar:

[...]Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base (1) Resolução CNE/CP 2/2019. Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (MEC, 2019, p1e p2).

No parágrafo único seguinte, do art. 1º, declara que BNC - formação e as DCNs para formação inicial nos cursos de licenciaturas para Educação Básica se embasa na ação da BNCC, estabelecida pelas Resoluções CNE/CP n. 2/2017 e CNE/CP n. 4/2018 (BRASIL, 2019), bem como da Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A BNCC não é a única definir as diretrizes da educação as diretrizes da educação. Conforme a LDBEN/96, em seu Art. 62, podemos destacar que:

§ 1o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2o A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3o A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6o O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE [...]

§ 8o Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2020, p. 43).

O disposto estabelecido na LDBEN/1996 vai ao encontro da Constituição Federal de 1988, no seu Art. 205, que aponta que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Entendemos que a LDBEN/1996 traz como principal desígnio conduzir a educação brasileira. Aponta ainda que o docente precisará ter um apoio teórico sólido, constituído em concordância entre as noções teóricas e práticas, de maneira que possua habilidades a serem realizadas na prática profissional. Nesse caminho, as interversões com políticas educacionais tornam-se necessárias para atender uma articulação necessária entre a escola e as IES. Dessa forma, a Residência Pedagógica surge como programa que auxilia os estudantes de licenciatura a ter uma formação inicial que segue as diretrizes da educação, tornado o ensino e aprendizagem que articula a teoria com práticas pedagógicas.

O Ministério da Educação e Cultura, através da CAPES, em consenso ao que prega a Resolução CNE/CP n. 02, de 1º de julho de 2015, fomentada pela nova Resolução CNE/CP Nº 02, de 20 de dezembro de 2019, conduz de forma a orientar

princípios básicos na formação docente e, assim, abranger os indivíduos aliados para que se atinjam os alvos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Seguindo esses parâmetros, foi lançado o Edital CAPES n.º 06/2018, com o Programa Residência Pedagógica.

Vale, também, ressaltar que a Resolução CNE/CP n. 02/2015, relata sobre a formação inicial no Art. 10, que:

Art. 10 A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:
I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;
II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional (BRASIL, 2015, p. 9).

Diante do exposto, a Resolução CNE/CP n. 02/2015 visa garantir a base comum nacional, ajustada pelo entendimento sobre o ensino como metodologia independente e constante e reconhecendo a peculiaridade das tarefas docentes que guiam as práticas como procedimento da articulação entre teoria e prática e a cobrança para que sejam levados em conta ambientes de acordo com sua realidade nas instituições, vivenciados junto à realidade em que estão entrepostos (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

A Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019, que aborda das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de docentes para a Educação Básica e que estabelece a BNC para a Formação Inicial de docente da Educação Básica conduz o tema das teorias e das práticas, assegurando que a formação docente e demais qualificação da educação deve integrá-las, bem como dar valor à profissionalização docente (BRASIL, 2019).

Diante desse cenário, as políticas de formação docente mostram que mudanças no ensino são importantes para trilhar caminhos que ajudam a ganhar

melhoria tanto no âmbito social, cultural e econômico e, assim, afirmando planejamento da educação nas escolas que são contempladas nos projetos do governo que são executadas através de reformas realizadas no ensino, que tem a formação docente como chave principal na implementação (MIRANDA; JUNIOR, 2016). Dessa forma, destacamos o PRP como uma ação de política pública que auxilia na formação inicial do futuro professor.

França-Carvalho e Cavalcanti (2019, p. 418) consideram a formação de professores como:

[...] uma prática social pluridimensional evidenciada por componentes comunicativos, psicológicos, afetivos, éticos, estéticos, políticos, antropológicos, deontológicos e práticos. Trata-se de uma práxis criadora e situada que, ao se materializar na ação eminentemente reflexiva, deliberativa e pedagógica do professor aproxima o trabalho docente de um ofício intelectual, cuja natureza está concentrada na razão prática da ecologia em sala de aula.

O PRP foi direcionado para formação primária dos docentes, favorecendo os estudantes dos cursos de licenciaturas, a experiência de trabalhar como professor em um formato dinâmico com duração de 440h de prática didática, com acompanhamento de um preceptor e um docente orientador (CAPES, 2018). Essa vivência possibilita ao aluno residente conhecer melhor a escola do que no estágio comum, conseguindo, então, desenvolver aptidões que irão fazer diferença na formação, tornando-o um professor mais atuante. (FREITAS, FREITAS, ALMEIDA, 2020).

A colocação do graduando em sala de aula através do PRP possibilita que o licenciando tenha oportunidade de praticar o conhecimento adquirido em sala na universidade, assim, promovendo uma bagagem de conhecimentos e vantagens tanto para o residente quanto para escola. Segundo a Portaria GAB nº 38/2018:

Art.1 Instuir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que esmulem a arculação entre teoria e práca nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (CAPES,2018, p. 01).

Após a aprovação da Portaria, a CAPES lançou, em março de 2018, o edital 06 /2018, no qual visava “[...] selecionar, no âmbito do PRP, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, 2020. p. 1). Conforme o referido edital, o programa possui carga horária de 440 horas e duração de 18 meses. Os participantes são: os residentes, que compreendem os alunos das Licenciaturas; o preceptor, que é o professor da escola-campo; o docente orientador, correspondendo ao professor da Instituição de Ensino Superior (IES); e o coordenador institucional, que realiza a coordenação do projeto.

Em 2020, foi lançado o segundo edital do PRP, o Edital n. 01/2020, no qual continua com o mesmo objetivo e duração. A única mudança foi divisão da carga horária que o residente terá que cumprir, sendo dividida em três módulos de 138 horas, que compõem o projeto de residência pedagógica. Deverão contemplar as seguintes atividades: 86 horas para treinamento, caracterização e imersão na escola juntamente com o preceptor e o docente orientador, 12 horas de elaboração de planos de aula e 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor, com duração de 6 (seis) meses para cada módulo.

Existe uma variedade de atividades pedagógicas que o residente do PRP disponibiliza aos alunos da escola escolhida pelo programa e que auxiliam no ensino e aprendizagem, principalmente em uma escola do campo, onde os recursos são muito limitados, e ter um programa atuando de forma efetiva é muito enriquecedor. Para o bolsista ou voluntário do PRP, ter a oportunidade de participar do programa é uma experiência significativa, pois prepara o futuro professor para seu campo de atuação profissional.

A seguir, apresentamos a seção o PRP e a articulação com o Estágio Supervisionado, que abordará sobre saberes da docência, articulando o estágio com o PRP.

4 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A ARTICULAÇÃO COM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CAMINHOS DA DOCÊNCIA

O Programa Residência Pedagógica integra a política de formação de professores e sugere uma experiência docente na Educação Básica como uma proposta inovadora e encarando vários desafios. De acordo com Giglio (2010), as experiências de formações inicial e continuada vieram como uma vinculação posta entre o metódico e provisório nas metodologias pedagógicas, seguida de orientações dos professores e gestores no âmbito escolar, onde atua na realidade vivenciada na prática no convívio escolar. Podem ser apresentadas como uma adequação profissional na formação docente no ensino-aprendizagem.

De acordo com a Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, em seu Art. 1º, destaca que o estágio é um ato educacional escolar, desenvolvido no âmbito de trabalho, que aponta para a elaboração de um trabalho bem-sucedido do estudante que esteja cursando o ensino regular nas IES, de educação profissional, procurando educar docentes, habilitando-os para atuar diretamente na educação em vários campos do conhecimento (BRASIL, 2008).

As pesquisas de Pimenta e Lima (2012) pontuam que a formação inicial de docentes não pode ser limitada a métodos e instrumentalização técnica, contudo, se faz imprescindível implantar o estudante na própria realidade e levá-lo a uma aplicação social, pois a profissão docente é práxis e exercício diário.

Não podemos deixar de destacar o Art. 2, que aborda sobre a obrigatoriedade do estágio e irá depender da Instituição de Ensino Superior em que o estudante esteja matriculado, segundo as consignações das diretrizes curriculares da fase em que o aluno se encontra, Programa Pedagógico de Curso, característica e área de ensino. Destacamos, também, os parágrafos abaixo citados.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

§ 3º As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser

equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2008, p. 1).

Nessa perspectiva, podemos entender que o estágio consiste em uma etapa de desenvolvimento realizado pelos acadêmicos que consta com supervisão apropriada tanto por parte da IES quanto pela escola campo de estágio. Ele se organiza em uma prática integrante na formação universitária que atende o preparo do licenciando numa realidade das escolas com a concretização entre teoria e a prática na procura de aprimoramento profissional. As universidades têm os estágios como tática de aprendizagem. No curso de Licenciatura em Educação do Campo, a formação do docente das escolas do campo necessita ser direcionada para o âmbito da vida dos estudantes e para suas vivências sociais, econômicas, culturais e políticas (ARROYO, 2004).

O destaque desse aprendizado pedagógico precisa ser a procura de um projeto educativo que atravessa os paradigmas habituais de um ensino que não dá valor ao trabalho do homem do campo, nem à forma de economia sustentável e altruísta. E, neste sentido, o estágio tem a função decisiva na formação destes docentes do campo (CALDART, 2004). O estágio supervisionado na Educação do Campo se caracteriza por abranger o tema da Educação do Campo a poder ter uma instrução de qualidade como “[...] sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 11-12).

Ao falarmos da formação de professores, necessitamos avaliar todos os formatos de informações: teóricas e práticas, noções individuais de acordo com a história e articuladas às novas informações, em especial, dados ocorridos de análises do meio educacional em prol de estratégias que favorecem o desenvolvimento do processo de qualificação docente. Nesse sentido, permite uma relação social do contexto de sala de aula. Segundo Marques Fonseca (2016), é preciso que o professor tenha consciência do seu papel social para que possa ajudar o aluno a compreender a sociedade, para que possa resolver os problemas que a vida nesta sociedade irá

apresentar, dando uma visão crítico-reflexiva para interpretar os problemas que emergem no cotidiano.

Segundo Tardif (2002), a exercício cotidiano do docente dá origem à sua vivência no exercício do saber. A formação inicial não supre a necessidade de aprendizado do docente, então, o PRP surge para auxiliar o aluno, promovendo uma articulação do conhecimento teórico com o prático. O programa oportuniza a vivência do estágio, pois é formado por duas etapas: a inicial, com a observação em sala de aula ao lado do docente da escola e orientado pelo docente da instituição formadora; e a segunda, no exercício da regência. Deste modo, o PRP é arquitetado como uma possibilidade formativa exitosa, fomentando o desenvolvimento de diversas habilidades e competências nos residentes que proporcionam uma ampliação de conhecimento. Nas áreas específicas, permite ao aluno construir sua bagagem de conhecimento acerca do trabalho docente, aprendendo a realizar o planejamento das aulas e aprendendo a lidar com certas situações em sala de aula.

Embora o Programa Residência Pedagógica seja um programa novo, já possui relevantes impactos na formação inicial, obtendo resultados expressivos tanto para o residente quanto para a comunidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido teve como objetivo compreender a importância do Programa Residência Pedagógica para a formação do professor do campo e, para isso, delineamos como objetivos específicos a análise do Programa Residência Pedagógica como política pública de formação de professores e identificando a relação entre o PRP e o Estágio Supervisionado no processo de aprendizagem da docência. Para traçarmos esses caminhos, foram realizadas pesquisas documentais e análise bibliográfica com embasamento nos principais autores que foram fundamentais para compor essa pesquisa.

O Programa Residência Pedagógica surge como uma política de ampliação da formação inicial de professores, tal como o PIBID, divergindo deste por atuar no eixo

da regência. Dessa forma, o PRP na Educação do Campo se apresenta como uma estrutura de apoio à formação inicial do professor do campo por viabilizar aos licenciandos uma imersão prática, construindo uma vivência profissional e delineando direções formativas em sala de aula. Também possibilita que o residente construa uma identidade profissional docente quando ele passa atuar na escola e, assim, desenvolver habilidades que não envolvem somente conteúdos escolares, já que essa é uma das vantagens de uma formação inicial voltada para Licenciatura em Educação do Campo: considerar a realidade campesina da escola em que o residente irá atuar.

Ao analisarmos o Programa Residência Pedagógica como política pública de formação de professores, encontramos vários documentos que compõe o PRP, como a BNCC, que foi criada com o objetivo de estimular e assegurar o absoluto desenvolvimento intelectual, social e artístico dos discentes, e a BNC-Formação, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. As Resoluções CNE/CP n. 2/2017 e CNE/CP n. 4/2018, Resolução CNE/CP n. 02/2015, bem como da LDBEN n. 9.394/96, a Portaria GAB n. 38/2018, que institui o RP e os editais referentes às duas edições PRP, também foram analisadas sobre a formação de professores e os direitos e deveres da educação.

Com relação ao Programa Residência Pedagógica e à articulação com o Estágio Supervisionado, identificamos que, nessa perspectiva, o estágio é o desenvolvimento realizado pelos acadêmicos de licenciatura, que consta com supervisão tanto por parte da IES quanto pela escola campo de estágio, com o preceptor. Então, concluímos que, apesar do PRP ser um programa novo, ele está, sim, desenvolvendo um papel importante na formação inicial dos licenciados. Seria importante se o programa conseguisse contemplar mais alunos, já que as vagas são limitadas. Deveria ter uma política de orientação desde que o aluno ingressasse na universidade para ele ver o PRP com um olhar diferente e não concorresse somente pelo motivo da bolsa que o programa oferece, mas, sim, pela bagagem de conhecimento que o residente iria adquirir ao longo do programa.

Assim, compreendemos que o Programa Residência Pedagógica busca romper com a clássica distância entre a teoria e a prática docente por meio de uma

experiência mais larga e de uma atuação dividida entre a universidade e a escola da educação Básica. Por conter uma carga horária ampliada, colabora para o que o futuro docente passe a compreender e ter experiências no âmbito escolar em um formato mais aprofundado. O PRP também possibilita que o estudante consiga trocar informações com os professores no andamento do estágio através do PRP.

Diante contexto exposto, destacamos a necessidade de ampliar as pesquisas acerca da formação inicial de professores do campo, bem como das contribuições dos Programas de Iniciação à Docência nesse processo para o fortalecimento da Educação do campo e também oportunizar a construção da identidade docente e a valorização dos saberes camponeses no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BEGNAMI, J. B. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo**: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância. 2019. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BESUTTI, J.; REDANTE, R.C.; FÁVERO, A.A. Formação e construção da identidade docente a partir da narrativa de histórias de vida. Educação Por Escrito. Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 260-277, jul./dez. 2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislação/const/con1988/CO N1988_04.02.2010/CON1988.pdf. Acesso em: 18 de jun. de 2021

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Acesso em: 07 maio. 2021

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 07 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 07 jun. 2021

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015pdf/file>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, **Coordenação de Edições Técnicas**, 2020. 59 p. Acesso em: 17 jun. 2021

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, v. 1, p. 87 a 90-87 a 90, 2019.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Editora Vozes, 2000.

CAPES. **Portaria GAB n. 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021

FRANÇA-CARVALHO, A. D.; CAVALCANTI, Á. L. L. A. O Programa Residência Pedagógica e a articulação com o Estágio Supervisionado na Universidade Federal

do Piauí. In: TAVARES, A. SOUSA, K. C. S.; CRUZ, K. (org.). **Residência pedagógica e formação docente em debate inicial: formação docente em questão**. Natal: IFRN, 2019. p.417-435.

CORRÊA, L. N. **Metodologia Científica: Para trabalhos acadêmicos e artigos científicos** Florianópolis, SC: Do Autor, 2008.

DE FREITAS, M. C.; DE FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

GIGLIO, C. M. B. Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: DALBEN, A. et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 375-392.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

KOLLING, E. J; NERY, I. J; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo: memórias**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

MARQUES, J. P; FONSECA, E. O; VASCONCELOS, K. C. **Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões**. Fortaleza: EdUECE, p. 195, 2016.

MIRANDA, A. R. de A.; JUNIOR, A. G. M. Política educacional, formação de professores e profissão docente: um olhar sobre a formação docente em história na UECE. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 19, 2016.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo. In: **Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências piloto**. (UFMG;UnB; UFS e UFBA) (org.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PEREIRA, A. J. S et al. Primeiras experiências da educação do campo no programa residência pedagógica. **DESAFIOS-Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 7, n. Especial-2, p. 49-51, 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

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

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

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale,2013. Acesso em: 17 maio. 2021

SILVA, S. **Residência Pedagógica**: Uma alternativa possível na formação inicial de professores de Ciências e Biologia na Ufpr? 2015. 78f. (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Biológicas). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

UFPI. **Edital nº 02 de 25 de junho de 2018**. Seleção de alunos bolsistas e voluntários para o programa residência pedagógica. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/pibid/arquivos/files/EDITAL%20RESIDENCIA%20ALUNO%202018%20retificado\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/pibid/arquivos/files/EDITAL%20RESIDENCIA%20ALUNO%202018%20retificado(1).pdf). Acesso em: 08 de jun. 2021

UFPI-Resolução Nº 05/2014 UFPI/CEPEX, de 12 de fevereiro de 2014, e reconhecido por meio da Portaria Nº 584/2019 MEC/SRSES, de 20 de dezembro de 2019. A LEdoC é proveniente do Edital Nº 02/2012 MEC/SECADI, de 31 de agosto de 2012- universidade federal do Piauí.

UFPI. **Edital Nº 1/2020 de 06 janeiro de 2020**. Seleção de alunos bolsistas e voluntários para o programa residência pedagógica. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Edital-1-2020-Resid%C3%Aancia-Pedag%C3%B3gica20200109144825.pdf. Acesso 08 de junh.2021

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, 2007

A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO REFLEXIVA-INVESTIGATIVA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

Professor adjunto II do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFPI

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2667-7928>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2106940501918497>

E-mail: nonatorr@ufpi.edu.br

Ana Carolina Vale de Sousa

Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais (UFPI) e bolsista no Programa de Residência Pedagógica/Sociologia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4334-3199>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2623768275937993>

Email: carolinavalesousa@gmail.com

Natasha Cris de Moura Estêves

Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais (UFPI) e bolsista no Programa de Residência Pedagógica/Sociologia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8968-6253>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2057599527116209>

Email: natasha_cris00@hotmail.com

RESUMO

A formação de professores no Brasil é atravessada por inúmeras dificuldades, principalmente no que diz respeito à relação teoria e prática. Esse problema é decorrente de um modelo de formação que prioriza a teoria em detrimento da prática. Partindo de uma concepção de formação docente que alie teoria e prática no fazer educativo, este artigo, busca refletir sobre o processo de formação do professor de Ciências Sociais/Sociologia para a Educação Básica evidenciando a contribuição do Programa Residência Pedagógica para uma formação que integre teoria e prática, bem como para o exercício de uma prática pedagógica reflexiva-investigativa. Por meio da pesquisa bibliográfica articula o diálogo entre pesquisadores da área da educação como Selma Garrido Pimenta (2006), Donald Schon (2000), Terezinha Gonçalves (1998), Linda Darling-Hammond (2014), com pesquisadores da área de Ciências Sociais como Moraes (2003) Hangle Cacete (2014) Bourdieu (1983) dentre outros.

Palavras-chave: Ensino básico. Formação de professores. Prática reflexiva. Residência Pedagógica. Sociologia.

LA IMPORTANCIA DEL PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN REFLEXIVA DEL PROFESOR DE SOCIOLOGÍA

RESUMEN

La formación docente en Brasil pasa por innumerables dificultades, sobretodo en el sentido de relacionar teoría y práctica. Este problema se debe al modelo de formación que prioriza la teoría sobre la práctica. En este artículo, se intenta reflexionar sobre la formación de docentes de Ciencias Sociales / Sociología para la educación básica, evidenciando la contribución del Programa Residencia Pedagógica para una formación que integre teoría y práctica, así como el ejercicio de una práctica pedagógica que sea reflexiva e investigativa. A partir de una investigación bibliográfica intenta dialogar con investigadores del campo de la educación como Selma Garrido Pimenta (2006), Donald Schon (2000), Terezinha Gonçalves (1998), Linda Darling-Hammond (2014), y Ciencias Sociales como Moraes (2003) Hangle Cacete (2014) Bourdieu (1983) entre otros.

Palabras clave: Educación básica. Formación de profesores. Práctica reflexiva. Residencia Pedagógica. Sociología.

THE IMPORTANCE OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM FOR REFLECTIVE AND INVESTIGATIVE TRAINING OF SOCIOLOGY TEACHERS

ABSTRACT

The training of teachers in Brazil is crossed by numerous difficulties, especially with regard to the relationship between theory and practice. This problem is due to a training model that prioritizes theory over practice. Based on a conception of teacher training that combines theory and practice in education, this article seeks to reflect on the training process of Social Science/Sociology teachers for Basic Education, highlighting the contribution of the Pedagogical Residency Program for a training that integrates theory and practice, as well as for the exercise of a reflective and investigative pedagogical practice. By means of bibliographic research it articulates dialogue between researchers from the area of education such as Selma Garrido Pimenta (2006), Donald Schon (2000), Terezinha Gonçalves (1998), Linda Darling-Hammond (2014), with researchers from the area of Social Sciences such as Moraes (2003) Hangle Cacete (2014) Bourdieu (1983) among others.

Keywords: Basic education. Teacher education. Reflective practice. Pedagogical residency. Sociology.

1 INTRODUÇÃO

O processo de formação dos professores da área de Ciências Sociais/Sociologia para a educação básica têm sido um desafio na história da disciplina em nosso país. Até os anos de 1930, não havia cursos de formação de professores para educação secundária, sendo a maioria dos professores autodidatas (HANGLEI CACETE, 2014), com a instalação dos cursos superiores no Brasil ainda na década de 1930, os cursos oferecidos na área de Ciências Sociais não tinham como objetivo principal a formação de professores, mas estavam voltados para “formar quadros técnicos para a gestão pública e privada” (BODART E TAVARES, 2019, p.247).

De acordo com Hanglei Cacete (2014) o surgimento do ensino superior no Brasil, deu-se de forma lenta e gradual; primeiro em forma de cadeiras, sucedidas por cursos, para posteriormente transforma-se em faculdades e recorrendo a Anísio Teixeira (1989), afirma que, a falta de uma formação acadêmica superior, deixava extremamente precária a formação dos professores da educação secundária pois, como no Brasil, só havia com nível superior as escolas profissionais de saber aplicado, o ensino secundário de humanidades era inevitavelmente precário e ineficiente. Dessa forma, a formação de professores para o magistério da educação secundária encontrava-se marginalizada.

A década de 1930, pode ser considerado com um ponto de inflexão no processo de formação docente, sobretudo na área de Ciência Sociais, pois é nesse período que foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, como uma iniciativa de reorganização da educação no país, bem como a institucionalização das Ciências Sociais. Com a criação do referido estatuto, ampliou-se a necessidade da formação para os professores do magistério secundário, exigindo destes, um nível superior, e para atender a essa exigência foram instaladas as universidades, sobretudo, na região Sudeste (BORDART E TAVARES, 2019; HANGLEI CACETE, 2014). Entretanto, é

pertinente notar que a Universidade de São Paulo - USP, uma das primeiras instituições de ensino superior no país, não tinha como propósito central a formação de professores. Esta, deveria oferecer cursos básicos para todos os alunos, porém seu intuito principal era se tornar uma instituição dedicada aos altos estudos em quaisquer ramos da filosofia, ciências e letras (MORAES, 2003).

De acordo com os estudiosos dessa temática, a formação docente no Brasil estava alicerçada numa perspectiva técnica. E por esta razão, desenvolveu-se a partir de um esquema de formação, denominado 3+1, onde o estudante cursava 3 anos de bacharelado e complementava com um ano de formação pedagógica para a licenciatura. Esse modelo de formação historicamente utilizado no Brasil, apresenta dois aspectos que, a nosso ver, são emblemáticos: a relação teoria e prática no fazer educativo e a prática pedagógica reflexiva. Independente da área de formação, nota-se que dentro desse modelo, os licenciandos possuem contato tardio com a realidade escolar; apenas nos últimos períodos de sua formação com a realização dos estágios curriculares obrigatórios quando dispõem de uma rápida passagem nas instituições escolares.

Dessa forma, a experiência do estágio é limitada, pois separa teoria da prática e influencia imaginários acerca desse momento específico. Para muitos licenciandos o estágio é uma contraposição a formação teórica, sendo visto como aquele momento em que o mesmo irá “aplicar” todo o conhecimento adquirido durante sua formação. Esse tipo de pensamento, transforma essa etapa formativa em uma atividade prática instrumental e de aplicabilidade (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 6) impedindo o reconhecimento do estágio como campo de conhecimento e de prática investigativa e reflexiva da escola.

No intuito de romper com esse modelo formativo, algumas iniciativas vêm sendo promovidas pelo Governo Federal no intuito de aperfeiçoar a formação inicial dos docentes e com isso, antecipar o contato dos licenciandos com o contexto escolar e a regência em sala de aula. Trata-se, portanto, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (RP), que nos

últimos anos tem sido de extrema relevância para uma formação docente integralizada.

Neste artigo buscamos refletir sobre a importância do Programa Residência Pedagógica para a formação do professor de Ciências Sociais/Sociologia frente a urgência de uma formação em que a prática seja reflexiva e consiga efetivamente preparar o professor para atuar frente aos problemas presentes na escola e na educação. Para tanto, utilizamos a pesquisa bibliográfica que possibilita “explicar um problema a partir de referenciais teóricos publicados e [...] conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado, existentes sobre um determinado assunto ou problema” (CERVO; BERVIAN, 1983, p. 55). Dentre os estudiosos com os quais dialogamos neste artigo, destacamos Linda Darling-Hammond (2014), Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima (2006), Donald Schon (2000), dentre outros.

O artigo é composto por esta introdução onde apresentamos o tema e objetivo da pesquisa e mais três seções: a primeira intitulada “formação de professores: relação entre teoria e prática”, refletimos sobre as fragilidades dos modelos de formação de professores nos cursos de licenciaturas do Brasil, evidenciando as dificuldades na relação entre teoria e prática; na segunda seção nomeada “formação docente do professor de Ciências Sociais/ Sociologia”, expomos algumas lacunas na formação do licenciando da área devido ao modelo de formação que é assumido e, na terceira seção intitulada “a importância da Residência Pedagógica na formação da prática reflexiva do professor de Sociologia” refletimos sobre o papel do programa como elemento de integração entre teoria e prática na formação docente, o que possibilita uma formação mais sólida e integrada do professor de Sociologia.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A universidade pública, assim como as instituições privadas de ensino, tem uma responsabilidade fundamental com o processo de formação de professores no sentido de garantir uma formação sólida e de qualidade, que além do domínio dos conhecimentos específicos de sua área, possuam também, atitudes reflexivas e habilidades metodológicas em sua prática docente. Faz parte desse compromisso a articulação com as ciências da educação e a garantia de uma formação continuada (OLIVEIRA; ANTUNES, 2019, p. 64), porém o que se observa na prática é uma série de barreiras que dificultam a concretização desses preceitos básicos.

Os modelos de formação de professores, de modo geral, são frágeis e pouco integrados com as outras áreas de conhecimento, sua relação com a área da educação se dá de forma isolada, geralmente priorizando a formação teórica. De acordo com Oliveira e Antunes (2019), os modelos de formação que mais predominam no Brasil são igualmente ineficazes em sua prática. O primeiro e mais presente nos cursos de licenciatura é o modelo “3+1”, conhecido também como modelo da racionalidade técnica, nele os três primeiros anos são apenas de disciplinas teóricas e somente no último ano o licenciando entra em contato com a prática pedagógica. Esse modelo torna a formação docente isolada e separa a teoria da prática demonstrando a pouca importância dada aos estágios curriculares obrigatórios e às disciplinas de educação. O segundo modelo de formação, visa integrar o bacharelado com a licenciatura sendo as disciplinas ofertadas de modo concomitante, o problema deste modelo é que não há uma delimitação da identidade da licenciatura, havendo uma hierarquização, onde o bacharelado é mais valorizado, o *habitus* (BOURDIEU, 1983) do bacharelado nesse modelo de formação predomina, e mesmo havendo a proximidade entre as modalidades, a licenciatura permanece desarticulada e sem definição. O terceiro e último modelo separa radicalmente bacharelado e licenciatura, assim, o graduando cursa disciplinas gerais da área de conhecimento, as específicas do curso e em um determinado momento, geralmente no fim, decide optar por bacharelado ou licenciatura. Esse modelo é um dos mais frágeis, já que o graduando fica deslocado no curso sem definição da sua modalidade de atuação e pode vir confundir-se na escolha da opção, o que termina por garantir a dominação do

bacharelado, já que este é mais valorizado no meio acadêmico e as licenciaturas geralmente ficam como segunda opção para aqueles que não tiveram um bom desempenho (OLIVEIRA; ANTUNES, 2019, p. 70). Na relação entre teoria e prática, observa-se que esses modelos não têm demonstrado bons resultados, pois os graduandos saem com uma formação fragmentada e desarticulada, muitas vezes não conseguindo relacionar a teoria com a prática e não reconhecem esta última como meio de produção de teoria.

Quanto aos Estágios Curriculares Obrigatórios, extremamente fundamentais para a formação do futuro professor, observa-se uma negligência que diminui sua importância advinda de estereótipos que são comuns acerca desse momento específico da formação. Por esta razão, é comum ouvir que no estágio se “aplica” todo conhecimento teórico adquirido ao longo do curso. Compreende-se que essas falas são frutos dos modelos de formação vistos anteriormente, que separam o pensar do agir, fragmentando e desvalorizando a prática docente, tornando esse momento em uma atividade tecnicista e de aplicabilidade.

Essa ideia é problemática porque incentiva muitos licenciandos a realizarem seus estágios a partir de um método tradicional, ou seja, o licenciando é inserido no contexto escolar para observar e imitar o fazer do professor e/ou os modelos que aprendeu nas teorias estudadas, sem fazer os ajustes adequados para o contexto, sem refletir sobre a sua própria prática. Dessa forma, concorda-se com as professoras Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2006), quando afirmam que:

A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores de ‘artesanal’, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias. O pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. Idealmente concebidos, à escola, competiria ensiná-los, segundo a tradição. Não cabe, pois, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso, que trouxe para a escola novas demandas e realidades sociais, com a inclusão de alunos até então marginalizados do processo de escolarização e dos processos de transformação da sociedade, de seus valores e das características que

crianças e jovens vão adquirindo. Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 8).

Esse modelo tradicional de atuar impede que o licenciando perceba a escola como um campo de conhecimento que se constitui como uma atividade constante de pesquisa da prática docente, onde busca-se observar, elaborar e reelaborar diariamente sua própria atuação em decorrência das demandas que a escola e a sala de aula apresentam. O professor, portanto, precisa assumir uma postura crítica acerca dos modelos de ensino-aprendizagem para que sua prática seja verdadeiramente investigativa e articulada com o conhecimento teórico adquirido.

Outra fragilidade das licenciaturas se funda na noção naturalizada destas como segunda opção. Além disso, há ainda a ideia de que a opção pelo magistério seria a única saída para aquelas pessoas oriundas de escola pública e, por essa lógica hierárquica, não tiveram uma boa educação e por isso, a única forma de ingressar no ensino superior são as licenciaturas. Essa visão errônea sobre as licenciaturas é resultado de todo o processo histórico de desvalorização já mencionado, o que traz duas consequências: por um lado, os cursos de licenciatura apresentam uma baixa nota de corte, o que permite o ingresso de estudantes com algumas deficiências oriundas da educação básica, e por outro, torna-se uma oportunidade de pessoas afetadas com as desigualdades sociais terem acesso a uma educação superior.

Tem-se observado que os modelos de formação vigente possuem muitas vulnerabilidades e tendem a conservar os problemas do sistema educacional, agindo de modo tecnicista, sem reflexão e aprendizagem, perpetuando o ciclo de má formação presente no sistema educacional. Tendo em vista os modelos de organização dominante, é primordial que as instituições os identifique e procure modelos alternativos que de fato solucionem o problema em sua raiz, e integre a teoria com a prática, que valorize o magistério e conceba o profissional docente também

como pesquisador, aquele que reflete e produz teoria com base em sua ação (SCHON, 2000).

3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA

Ao considerar todas as questões historicamente relacionadas à formação docente no Brasil, percebemos que a formação do professor de Sociologia é afetada de modo preocupante, pois, além da ausência de cursos de formação específico, a Sociologia enquanto ciência vem sendo contestada desde a sua consolidação, na tentativa de deslegitimar sua utilidade para a sociedade. No princípio, a Sociologia era destinada a questionar os modelos da sociedade e fazer reformas sociais para atingir o progresso, influência direta dos ideais positivistas da época, depois passou a ser vista como uma disciplina necessária ao exercício da cidadania. Os acadêmicos tinham dificuldade em reconhecê-la enquanto ciência, o que refletia na sociedade; um dos motivos é o fato dos pesquisadores da área estarem igualmente inseridos dentro de uma realidade social tal qual seus “objetos” de estudo, assim, poderiam inferir juízo de valor sobre as análises sociológicas.

As ciências humanas em geral, possuem caráter mais reflexivo, explicativo e seus resultados não são fixos em função da dinamicidade da sociedade. Diferente das ciências exatas, que fornecem resultados concretos e precisos a partir de leis e fórmulas, a Sociologia enquanto ciência se utiliza da própria ação social para a produção do conhecimento, por essa razão, sua legitimidade ainda vem sendo discutida, o que de certa forma enfraquece a obrigatoriedade de seu ensino na educação básica. Nesse sentido, concordamos com Filho (2014, p. 4) quando afirma que a Sociologia “é uma das raras ciências que é obrigada a desfazer mal-entendidos”, ou seja, ainda hoje não é tratada como ciência produtora de teoria baseada em métodos.

Diante de todos os desafios da própria validação da Sociologia, há alguns que recaem na formação do professor desta área de conhecimento, que precisam ser

identificados e superados, pois o que se percebe nos atuais modelos de licenciaturas em Ciências Sociais, especificamente na Universidade Federal do Piauí (UFPI), é a separação das disciplinas da área específica com as da educação e, sobretudo entre as disciplinas teóricas e as de metodologia de ensino. Esse distanciamento, consequência de uma falta de diálogo, atinge negativamente a formação, pois a integração entre os campos do conhecimento e relação teoria e prática, proporcionaria uma experiência mais rica e conseqüentemente uma melhor formação. Nesse sentido, faz-se necessário um equilíbrio na organização dos modelos de formação, como algo básico para que se possa integrar as áreas específicas com os conhecimentos pedagógicos, metodológicos e epistemológicos sobre o ensino (MORAES, 2003, p.16).

Outra consequência identificada do modelo de formação dominante é o fato de a maioria dos professores universitários serem bacharéis, não possuem experiência com formação de professores, e muitas vezes são os que trabalham nas licenciaturas. Uma formação apenas em bacharelado não é suficiente para tornar alguém apto a dar aulas, pois o educador cumpre um papel muito mais amplo e necessita de conhecimentos pedagógicos e metodológicos. Mas, infelizmente no imaginário acadêmico é perfeitamente comum e quase inquestionável o fato dos bacharéis serem maioria no corpo docente universitário, pois se identifica um consenso de que uma formação apenas em licenciatura não forma sociólogos, mas “só bacharéis” podem ser professores de Sociologia (MORAES, 2003, p.10).

Cumprido ressaltar que a aprovação em concurso para professores sem necessariamente ser licenciado, pode gerar uma falta de reconhecimento da importância da formação docente e das disciplinas pedagógicas; visões como essas enfraquecem ainda mais a profissionalização do professor de Sociologia. É nesse sentido que as contribuições de Moraes (2003), se tornam pertinentes, pois segundo esse autor, para que a formação seja eficiente e segura é necessário e urgente, que haja uma integração do bacharelado com a licenciatura e a valorização da pesquisa em Ensino de Sociologia por parte de toda a comunidade de cientistas sociais, dessa

forma é possível trilhar um caminho mais eficaz no processo de formação de professores de Ciências Sociais.

Há outras evidências da insuficiência das licenciaturas na área das Ciências Sociais, como por exemplo: a composição do currículo que, geralmente, encontra poucas disciplinas que tratam e preparam para ensino e aprendizagem, além de abarcar uma quantidade limitada de conteúdo. A disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais na Universidade Federal do Piauí é um exemplo; há apenas uma disciplina para uma grande demanda de conteúdos. Ela tem por objetivo articular o conhecimento específico com as práticas de ensino, e uma carga horária de 60h não é o bastante para preparar o professor para o ensinar, estudar metodologias alternativas, desenvolver planos de ensino anual e semestral e fazer da disciplina um laboratório de experiência teórica e prática. Isso se deve a imposição das ofertas de disciplinas que não consideram a realidade concreta, apenas elaboram os currículos no campo teórico e essas mesmas práticas terminam por limitar uma série de debates e resultam apenas em uma formação que questiona, identificam problemas, teorizam sobre, introduzem interpretações, mas sem solucioná-los.

É, portanto, dentro desse contexto que programas de incentivo a formação inicial docente se fazem fundamental na trajetória do professor de Sociologia, pois o torna mais habitual ao ambiente de sala de aulas, dando-lhes a oportunidade de aprender com professores experientes, elaborar na prática planos de aula, metodologias de ensino, formas diversificadas de como melhor transmitir os conteúdos próprios da Sociologia, podendo pensar seus métodos de maneira situada e contextualizada.

4 A IMPORTÂNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DA PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

As discussões sobre a implementação do programa Residência Pedagógica no Brasil apresentaram-se sob diferentes nomenclaturas e propostas. Em 2007, surgiu a primeira proposta, por meio do projeto de lei do senador Marco Maciel

(PFL/PE) pensado como formação continuada de professores. Nomeado de Residência Educacional (Projeto de Lei do Senado nº 227/2007), o programa teria carga horária mínima de 800h, cujo intuito era complementar a formação docente da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), previa bolsas de incentivo e se constituía como quesito obrigatório para atuação na educação básica (BRASIL, 2007).

Ressalta-se que a inspiração do Senador para propor o programa foi a Residência Médica, visto os avanços que o programa possibilitou para esta categoria profissional já que após a diplomação o médico possuía um intenso contato com a prática em instituições de saúde acompanhado de profissionais já experientes, no entanto, ao elaborar o projeto, o senador não atentou para as especificidades e as demandas particulares da área da Educação. Em 2009 o projeto foi analisado em audiência pública no âmbito da Comissão de Educação do Senado (CE) e representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e do Ministério da Educação (MEC) contudo, não prosseguiu para o Congresso Nacional para ser votado sendo arquivado em 2011 (BRASIL, 2007).

De acordo com Janaina Sobreira (2010), essa proposta inicial do programa, apresentava algumas deficiências que precisariam ser sanadas, e destaca três como as principais: a) a forma equivocada que se propunha a relação teoria e prática nos cursos de Pedagogia, pois transferia a prática pedagógica para depois da graduação, aprofundando ainda mais a problemática já presente na formação dos professores, que devido ao modelo de formação denominado “racionalidade técnica” impossibilitava uma formação integrada entre teoria e prática, além de retirar a responsabilidade das universidades e seu comprometimento com a formação docente; b) a obrigatoriedade do cumprimento de 800h, sendo uma carga horária extensa vista pelo projeto apenas como momento da prática, não considerando a Residência Educacional como uma etapa na carreira do professor ou como uma pós-graduação; c) as condições econômicas a que os professores poderiam ser

submetidos em seus primeiros anos de carreira poderiam ser desfavoráveis, já que um dos problemas que impossibilitaria a aprovação do projeto seria a falta de recursos financeiros para investimento, agravando ainda mais a desvalorização desse profissional.

Em 2012, o projeto 227/07 de Marco Maciel é reformulado pelo senador Blairo Maggi (PL/MT) pela PLS nº 284/12. As principais mudanças do projeto estão relacionadas ao nome que passa a Residência Pedagógica e a não obrigatoriedade da participação no projeto como pré-requisito para atuação na educação básica. Essa última mudança, tinha como objetivo assegurar aos docentes que não tiveram o contato com o programa possibilidades de emprego, porém o projeto ainda servia como um diferencial nos processos seletivos de provas e concursos como também estratégia de atualização profissional do docente. Apesar das alterações, algumas características do projeto anterior permaneciam, essa etapa ainda era tida como formação continuada e destinada a professores do Ensino Infantil e Fundamental (1º ano ao 5º ano), com carga horária mínima de 800h e bolsas de remuneração. O projeto foi terminantemente aprovado na Comissão de Educação com 14 votos favoráveis (BRASIL, 2012).

Em 2014, é aprovado o projeto de lei nº 6/ 2014 pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado proposto pelo Senador Ricardo Ferraço (MDB/ES) que propunha a alteração da LDB incluindo a Residência Docente (RD). O projeto incluía a RD como etapa posterior a formação docente sendo ofertada para docentes com até 3 anos de conclusão da graduação em cursos de licenciatura sendo exigidas 2.000h de carga horária divididas em dois períodos de 1.000 horas. O residente também dispunha de bolsas remuneradas sendo coordenado por docentes das instituições formadoras e professores preceptores das escolas-campo. O interessante do projeto é que a carga horária era bem mais extensa que os outros projetos já aqui mencionados e ao fim da residência era recebido um Certificado de Especialista em Docência da Educação Básica equivalente a título de pós-graduação

lato sensu e também como diferencial nos processos seletivos de provas e concursos (BRASIL, 2014).

De acordo com Faria e Pereira (2019) uma primeira experiência de residência como formação inicial de professores foi o Programa implementado no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) na cidade de Guarulhos no ano de 2009, onde os licenciandos vivenciavam na segunda metade do curso o programa como modelo de estágio supervisionado. Ainda segundo as autoras, outra experiência de residência na formação inicial foi o Projeto de Imersão Docente desenvolvido pelo Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Neste projeto, a imersão não estava atrelada ao modelo de estágio curricular, era realizada inteiramente na própria escola-campo tendo oportunidade de efetivo exercício docente de forma orientada. Estava direcionado para os campos de Arte, Ciência Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, porém o licenciando não acompanhava somente as aulas referente a sua área de formação. Outras experiências de residência, como formação continuada ou formação inicial, vinham acontecendo de forma isolada nos campos de formação de professores para educação básica em redes de ensino municipal, estadual e federal¹

O atual Programa de Residência Pedagógica do Ministério da Educação (MEC), foco deste artigo, foi instituído em Março de 2018 constituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores. Consiste em um programa de estágio que busca a valorização e qualificação inicial do professor da educação básica, é voltado para os graduandos que cumpriram o percentual de 50% da totalidade do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período e, têm por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula nas escolas públicas da educação básica sendo acompanhado por um professor-preceptor. Seus objetivos são:

¹ Conforme: Silva e Cruz (2018).

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e

IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (PORTARIA N° 259, 2019).

Ao considerar os objetivos do Programa, podemos constatar sua importância e contribuição no processo de formação docente. E, mesmo que em nossa instituição a participação no programa seja utilizada como substitutivo do estágio supervisionado, entendemos que a ação formativa do programa vai muito além daquela proporcionada pelo estágio. É portanto, nesse sentido, que destacamos a contribuição do programa na melhoria da formação docente de forma geral e particularmente do professor de Sociologia/Ciências Sociais para a educação básica.

Primeiramente, o programa proporciona maior articulação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas-campo onde as atividades são realizadas, já que ambas passam por processos seletivos para serem contempladas pelo projeto. Observa-se maior relação entre os poderes públicos em níveis Federais (MEC, CAPES, IES) e Estaduais (Secretarias de Educação, Escolas), estabelecendo melhor parceria e certeza dos campos de atuação. Além disso, há ainda a possibilidade de os residentes realizarem projetos extraclasse, eventos, ou qualquer ação que gere envolvimento em toda a comunidade acadêmica, gerando portanto, uma maior relação com o contexto social que a escola está inserida e até mesmo com as famílias dos estudantes.

Acreditamos que as bolsas, proporcionam incentivo e motivação para os indivíduos envolvidos no projeto². No estágio, que se organiza estruturalmente de forma parecida com a Residência, nenhum profissional envolvido recebe outro valor além de seu salário fixo, comprometendo sua responsabilidade em orientar o estagiário de forma efetiva. Inclusive, alguns se sentem felizes em receber estagiários e veem esse momento como oportuno para descansar ou se “livrar” de tarefas de seu fazer pedagógico já que tem o estagiário para fazer, fato que não deve ocorrer com o preceptor dos residentes, pois estão trabalhando de forma articulada em reuniões, planejamentos, projetos de intervenção, etc. Com isso, o programa avança em relação ao estágio. Vemos isso também como um caminho para a valorização desse futuro professor e sua atividade docente, além de uma forma de complementação dos salários dos outros professores que compõem o projeto.

O programa contempla os três pilares das universidades: ensino, pesquisa e extensão; diferente do estágio que é visto apenas como o momento da “prática”, e possibilita construir uma interação entre a pesquisa acadêmica e a teoria-prática docente, tal característica é importante para valorizar e incentivar o professor-pesquisador, pois na hierarquia acadêmica há um esforço de reduzir o papel desse profissional apenas ao “fazer” e as rotinas escolares. A atividade professoral, geralmente, não é vista como uma prática que também é investigativa, não se reconhece a educação e a escola como um campo de conhecimento que deve ser investigado (SCHON, 2000). É muito comum observar essa desvalorização na estrutura acadêmica onde os incentivos de projetos são maiores nas pesquisas que não envolvem a educação, por esta razão o programa de Residência Pedagógica se faz tão necessário para os cursos de licenciatura e, em especial, as licenciaturas em Ciências Sociais por ajudar o futuro professor a refletir sobre sua ação.

² O Coordenador Institucional, aquele responsável pelo projeto na IES, recebe R\$ 1.500,00; o Docente Orientador, responsável pela efetivação do projeto nas áreas de atuação, ganha R\$1.400,00; o Preceptor, professor da escola-campo que supervisiona as atividades do residente, recebe R\$ 765,00; e o Residente, a quem o programa se dedica, ganha R\$ 400,00 (PORTARIA N° 259, 2019).

Conforme Schon (2000, p. 33) refletir na ação é um processo de investigação consciente, um exercício crítico às formas como se atua, que busca constantemente um aperfeiçoamento da ação, o que implica em uma mudança de estratégias e metodologias compreendendo os fenômenos não como problemas e sim como situações-problema de diversos tipos e que exigem soluções adequadas a cada um, tal exercício é importante para refletir sobre as mudanças feitas e seus respectivos resultados, servindo para uma análise geral do processo.

A Residência Pedagógica estabelece uma integração da teoria e prática de forma efetiva proporcionando uma formação reflexiva do futuro professor de Sociologia. O contato com a realidade escolar, a partir do programa possibilita experimentar práticas pedagógicas para adquirir experiência profissional e maior confiança ao lidar com os problemas da sala de aula de forma mais eficaz, evitando imprevistos ou pânico no momento em que se depara com as primeiras situações-problema, pois não existe uma forma padrão de lidar com as problemáticas devido a dinamicidade da sala de aula. Por outro lado, o professor que não tem contato com esse tipo de formação, dificilmente irá assumir uma postura reflexiva, atenta e crítica, pois estará demasiado ocupado pensando em soluções imediatistas.

A prática reflexiva contrapõe a prática por imitação (LIMA; PIMENTA, 2006), fala-se de uma prática atenta às próprias ações e em como os estudantes estão recebendo e reagindo ao fazer docente, caso perceba a não eficiência e dificuldade de aprendizado é necessário parar, refletir e alterar o que se está fazendo até perceber que o processo de ensino-aprendizagem está ocorrendo de maneira exitosa, trata-se sobretudo de um processo artesanal de sua própria prática construindo diariamente alternativas de ensino. Precisa-se compreender que a realidade escolar não é estática, ela sofre alterações todos os dias, portanto, ainda que uma metodologia de ensino consiga alcançar seu objetivo durante um período é necessário sempre experimentar outras metodologias e fazer da sala de aula um laboratório, mas que no final o aprendizado prevaleça. Tal reflexão possibilita pensar conjuntamente com os alunos e criar soluções que se adeque mais as suas realidades e que pense

alternativas outras, como a implementação de materiais didáticos alternativos, variação das metodologias de ensino e recursos didáticos, gerando um aproveitamento maior dos conteúdos, ocasionando, assim, a construção de uma relação mais sólida e ao mesmo tempo flexível com os discentes. Refletir na ação é um movimento teórico-prático é o olhar clínico e crítico sobre a prática e cabe ao professor identificar os fenômenos. E esse modelo de educação reflexiva está sendo construído no e a partir do programa Residência Pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fortalecimento do Programa Residência Pedagógica é imprescindível, visto o impacto que este possui em toda a comunidade de ensino, da academia às instituições escolares, até mesmo no contexto social na qual o projeto se realizará que pode envolver agentes como famílias e pessoas mais próximas. Consegue-se perceber que os benefícios do programa estão para além da formação de professores, a escola que recebe a Residência Pedagógica consegue uma melhoria exponencial na qualidade de ensino pelo suporte que os residentes oferecem. Assim, pontuar o aumento de vagas nos processos seletivos e a oferta de bolsas é um incentivo para que cada vez mais tenham-se futuros professores com uma melhor formação, visto que a qualificação destes impactam diretamente no aprendizado do aluno (DARLING-HAMMOND, 2014). O incentivo do programa no curso de Ciências Sociais é importante para formar professores cada vez mais comprometidos com a mudança da realidade social, possibilitando um conhecimento crítico aos estudantes e criando um futuro melhor e menos desigual.

Embora a Residência Pedagógica proporcione uma formação reflexiva, não desconsidera-se a necessidade da formação continuada dos professores. A formação não se encerra com a conclusão do curso, os desafios continuam e o professor deve continuar pensando e discutindo de que forma sua prática docente pode servir para a transformação social. Esse objetivo exige uma integração de toda a comunidade acadêmica, juntamente com as instituições públicas, a fim que se possa reformular os

modelos de ensino vigente, tanto a nível de educação básica, como superior. Faz-se urgente um compromisso das instituições com a qualidade das licenciaturas, principalmente para criar condições de realizar projetos de investigação científica de ensino, que une teoria e prática, que aproxima a universidade da escola. Sendo assim, projetos de extensão são uma excelente forma de o professor universitário fazer pesquisa no campo da educação, de se reconhecerem enquanto docente-pesquisador, proporcionando uma formação completa a seus alunos e uma complementação da sua própria formação construindo e solidificando a pesquisa na área da educação (TADEU; TEREZINHA, 1998, p. 114, 115).

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações. **Ciências Sociais Unisinos**, vol. 55, núm. 2, maio/agosto, 2019, pp.246-259.

BOURDIEU, Pierre. "Esboço de uma teoria da prática", pp. 46-81 in Ortiz, R. (Org.). Bourdieu (**Coleção Grandes Cientistas Sociais**). São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 227**. Brasília: Senado Federal, 2007.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 284**. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 6**. Brasília: Senado Federal, 2014.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica: para uso de estudantes universitários**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. In: **cadernos cenpec**. São Paulo: v.4, n.2, p.230-247, dez. 2014.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.

FILHO, Juarez Lopes de Carvalho. O ensino de Sociologia como problema Epistemológico e Sociológico. **Educação & Realidade, Porto Alegre**, v. 39, n. 1, p. 59-80, jan./mar. 2014.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia (org.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de letras, 1998.

HANGLEI CACETE, Núria. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, vol. 40, núm. 4, out/dez, 2014, pp. 1061-1076.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abril. 2003.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo; ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. Formação de Professores de Sociologia do Ensino Médio: Da Universidade à Sala de Aula da Educação Básica. **O Ensino de Sociologia no Brasil**. Editora Café com Sociologia – 1º ed., Cap. 3, pp. 63-88, Maceió, 2019.

PORTARIA Nº 259 DA CAPES, PUBLICADA NO DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO EM 19/12/2019.

SCHON, Donald A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: **Artes Médicas Sul**, 2000.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

SOBREIRA, Janaína Lilian Beninga. **Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica**. 2010. 186f. Dissertação de Mestrado em Educação, Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA: O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A IMERSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vilmar Aires dos Santos

Doutora em Educação

Professora Associada da Universidade Federal do Piauí – UFPI/CMPP/CCE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7736-1689>

Lattes: **1645777736850011**

E-mail: vilmararessantos@gmail.com

RESUMO

O artigo discute a formação docente em História tendo como referência os limites e possibilidades do Programa de Residência Pedagógica- RP, destacando a mediação na inserção dos licenciandos nas escolas de Educação Básica. O objetivo é refletir, a partir dos relatórios mensais dos residentes, sobre as atividades que realizavam nas escolas, como as planejavam, quais suas contribuições para o ensino da disciplina e para sua formação docente. A questão norteadora indaga, como a mediação da RP, na imersão dos residentes em História nas escolas de Educação Básica, contribuiu para sua formação docente? A fundamentação teórica do texto baseou-se nos estudos de: Freire (1997); Geraldi, Fiorentini, Pereira (1998); Fonseca, 2003; Tardif (2014); Nóvoa (1992, 2019), e outros. A metodologia utilizada foi cunho qualitativo, em que se trabalha com uma gama de significados, não sendo passível de quantificação. (MINAYO, 2009). O *corpus* do trabalho foi construído com base no diálogo entre leituras nos relatórios discentes produzidos ao longo da vigência do programa, de 2018 a 2020 e os estudos sobre a temática da formação docente e prática pedagógica. O estudo ilumina, de forma reflexiva, a participação dos residentes no ambiente escolar, apontando limites, possibilidades e aprendizagens na construção dos saberes pedagógicos e melhoria na formação docente em História.

Palavras-Chave: Ensino de História. Formação docente. Programa de Residência Pedagógica

TEACHER EDUCATION IN HISTORY: THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM AND THE IMMERSION IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

The article discusses teacher education in History with reference to the limits and possibilities of the Pedagogical Residency Program - RP, highlighting the mediation in the insertion of undergraduates in Basic Education schools. The objective is to reflect, based on monthly reports from residents, on the activities they carried out in schools, how they planned them, what their contributions to the teaching of the discipline and to their teacher education were. The guiding question asks, how did PR mediation, in the immersion of residents in History in Basic Education schools, contribute to their teacher training? The theoretical foundation of the text was based on the studies of: Freire (1997); Geraldi, Fiorentini, Pereira (1998); Fonseca, 2003; Tardif (2014); Nóvoa (1992, 2019), and others. The methodology used was qualitative, in which it works with a range of meanings, not being quantifiable. (MINAYO, 2009). The corpus of the work was built based on the dialogue between readings in the student reports produced throughout the duration of the program, from 2018 to 2020, and studies on the theme of teacher training and pedagogical practice. The study reflexively illuminates the participation of residents in the school environment, pointing out limits, possibilities and learning in the construction of pedagogical knowledge and improvement in teacher training in History.

Keywords: History Teaching. Teacher training. Pedagogical Residency Program.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA HISTORIA: EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y LA INMERSIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

El artículo analiza la formación del profesorado en Historia con referencia a los límites y posibilidades del Programa de Residencia Pedagógica - PR, destacando la mediación en la inserción de los estudiantes de pregrado en las escuelas de Educación Básica. El objetivo es reflexionar, a partir de los informes mensuales de los vecinos, sobre las actividades que realizaron en las escuelas, cómo las planificaron,

cuáles fueron sus aportes a la enseñanza de la disciplina y a su formación docente. La pregunta orientadora se pregunta, ¿cómo contribuyó la mediación de las RR.PP., en la inmersión de los residentes en Historia en las escuelas de Educación Básica, a su formación docente? La base teórica del texto se basó en los estudios de: Freire (1997); Geraldí, Fiorentini, Pereira (1998); Fonseca, 2003; Tardif (2014); Nóvoa (1992, 2019) y otros. La metodología utilizada fue cualitativa, en la que trabaja con una variedad de significados, no siendo cuantificable. (MINAYO, 2009). El corpus de trabajo se construyó a partir del diálogo entre las lecturas de los informes de los estudiantes elaborados a lo largo de la duración del programa, de 2018 a 2020, y los estudios sobre el tema de la formación docente y la práctica pedagógica. El estudio ilumina reflexivamente la participación de los residentes en el ámbito escolar, señalando límites, posibilidades y aprendizajes en la construcción del conocimiento pedagógico y la mejora en la formación del profesorado en Historia.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Formación de profesores. Programa de Residencia Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido pauta frequente de debates e estudos nas últimas décadas. As pesquisas têm revelado que, apesar de algumas permanências de modelos formativos considerados inadequados e ultrapassados, é possível vislumbrar sinais de mudanças na formação de professores, no Brasil.

Para Nóvoa, é preciso “[...] reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação. ” (2019, p.3). Ou seja, as mudanças na formação de professores têm sido quase inevitáveis, pois a dinâmica da educação escolar assim o exige, uma vez que essa passa pela “[...] renovação da escola no contexto de um espaço público da educação; e o esforço para reconstruir o *comum*, nunca deixando de valorizar a diversidade. (NÓVOA, 2019, p. 5). As demandas da contemporaneidade, por uma escola democrática, plural, inclusiva e contra hegemônica exigem um repensar sobre a formação dos docentes.

A presente reflexão discute a formação docente em História na Universidade Federal do Piauí - UFPI, a partir da mediação do Programa Residência Pedagógica-

RP na inserção dos licenciandos no universo da Educação Básica, contexto em que, formação e atuação pedagógica se articulam, dialogam e se complementam.

A ideia de inserção dos licenciandos nas escolas de educação básica, como *locus* de aprendizagem da docência, articulando teoria e prática, não é nova. Os estágios supervisionados obrigatórios das licenciaturas têm, de uma maneira geral, sido trabalhados sob essa perspectiva. Mas, a forma como os estágios tem sido tradicionalmente, conduzidos é legatária de uma visão de ciência e educação que concebe esses dois aspectos de forma dissociada, sobreposta e qualitativamente diferente.

O modelo científico positivista imprimiu na formação docente características que lhe colocaram no patamar de uma profissão eminentemente prática, nos moldes da formação de um técnico capaz de aplicar métodos e técnicas consideradas eficientes para o ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

A RP, enquanto programa que tem como um de seus objetivos repensar e requalificar o espaço/tempo do estágio supervisionado, busca desconstruir essa concepção de teoria e prática como dois lados de uma moeda e, portanto, como aspectos separados e, refletir sobre esses elementos como indissociáveis, articulados e contínuos.

Nesse sentido, buscou-se nos relatórios mensais dos residentes subsídios sobre como planejavam as atividades didático-pedagógicas, quais atividades que realizavam nas escolas, quais suas contribuições para o ensino da disciplina e para sua formação docente. A questão norteadora indaga, como a mediação da RP, na imersão dos residentes em História nas escolas de Educação Básica, contribuiu para sua formação docente?

A fundamentação teórica foi construída a partir do diálogo com: Freire (1997) que discute quais saberes são necessários à prática educativa dialógica; Geraldí, Fiorentini, Pereira (1998), que mergulha na temática da formação docente, tendo como base os pressupostos da pesquisa-ação; Fonseca, (2003), que reflete sobre experiências, reflexões e aprendizados na formação e prática pedagógica de

professores de História; Tardif (2014) que caracteriza os saberes docentes indispensáveis à formação profissional e, Nóvoa (2019), que discute a formação a partir das histórias de vida e formação dos professores, dentre outros.

No delineamento da trajetória metodológica desenhou-se um percurso cuja base foi a pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, (MINAYO, 2009) tendo como instrumento de construção dos dados relatórios dos residentes, considerados como fontes documentais capazes de iluminar as experiências vivenciadas pelos residentes nas escolas de educação básica.

Nas considerações finais, destaca-se os limites, e as potencialidades da RP mediando a inserção dos residentes na educação básica, como ação formativa na licenciatura em História da UFPI.

2 VERTENTES NA FORMAÇÃO DOCENTE: O PAPEL DA RP

As discussões em torno da formação docente, potencializadas por pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas, têm se intensificado a partir de pelo menos três vertentes: a necessidade de se pensar a formação e prática docente a partir de um viés reflexivo (MATOS, 1998; PIMENTA, GHEDIN; 2010; SCHÖN, 2000); a emergência de visões que enxergam no docente sujeito ativo, mobilizador e construtor de saberes indispensáveis ao seu ofício (TARDIF, 2014; FIORENTINI, SOUZA JR, MELO (1998) e, a (re) significação da formação pedagógica, como elemento de articulação entre os saberes específicos, de cada formação e, aqueles da formação profissional, oriundos das ciências da educação e da ideologia pedagógica, (FREIRE, 1997; TARDIF, 2014).

2.1 As discussões sobre reflexividade

O conceito de professor reflexivo tem sido utilizado, de forma recorrente, nos debates, documentos oficiais e estudos sobre formação e prática docente, indicando, pelo menos em tese, uma tendência, de formação e exercício docente em bases reflexivas.

Um dos estudos pioneiros nessa perspectiva e que inspirou muitos pesquisadores no Brasil é o de Donald Schön (2000), em que propõe uma formação profissional de cunho reflexivo, baseada na articulação entre teoria e prática vivenciada através do processo da reflexão-na-ação, privilegiando-se a aprendizagem através do fazer pedagógico docente. O autor defende seus postulados afirmando que,

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, nesse processo reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. (SCHÖN, 2000, p. 33).

A despeito de seu pioneirismo e a adoção de suas ideias no contexto brasileiro a proposta de educar o profissional reflexivo de Schön (2000) vem sendo revisitada e tem recebido interpretações e análises críticas. A esse respeito Santos (2020) assevera que, “Apesar do significativo reconhecimento e massiva adoção das teorias de Schön, para o campo da formação docente no Brasil, suas teorias vêm, há algumas décadas sendo alvo de revisitações, críticas, indicações de fragilidades e sugestões de reformulações.” (2020, p. 54).

Ao advogar a predominância do ensino prático reflexivo como primordial na formação docente as teorias de Schön (2000) podem indicar a preponderância da prática em detrimento da teoria levando a perda de alicerces teórico-filosóficos indispensáveis à formação docente (SANTOS, 2020).

Os preceitos da formação reflexiva foram amplamente adotados em reformas educacionais no Brasil, da década de 1990 para cá e referendaram o jargão do “aprender a aprender” cotejado pela epistemologia da prática, numa retórica sobre modernidade, progresso e eficiência nos processos de ensino aprendizagem (SANTOS, 2020), que tem forte conotação nas ideias do pragmatismo neoliberal, cuja essência assenta-se nas exigências do mercado de trabalho, onde o conhecimento deve estar vinculado às necessidades práticas, “[...] serve só o que é útil, contrapondo-

se à teoria, colocando-a como desnecessária e não útil.” (CINTRA; COSTA, 2020, p.7).

Como um alargamento e contraponto às ideias defendidas pela epistemologia da prática sobre a formação docente emerge o conceito de *práxis*, que busca imprimir um caráter crítico-reflexivo à relação teoria e prática, buscando em Vazquez (1977) os subsídios teóricos para compreender essa articulação,

[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem para indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (p. 207).

Diante dessa proposição, a indagação que se impõe é, como se caracteriza a formação do professor de História tendo por base a ideia de *práxis*? E o que isso significa de fato, em termos de perfil desse docente?

Como uma possível resposta aos questionamentos postos corroboramos com o pensamento de Cintra; Costa quando assim se posicionam:

A concepção de epistemologia da *práxis* [...] está além do reducionismo de teoria e prática justapostas. Ela constitui-se por meio da visão de totalidade do real e na concepção filosófica de *práxis*, compreendida por uma ação conjunta entre teórica e prática que poderá transformar a organização social e realizar mudanças, conjeturando uma participação consciente com viés contra hegemônico do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, contempla-se uma formação de professores que requer conceber a indivisibilidade entre a teoria e a prática para a *práxis*, em uma concepção materialista histórica [...]. (2020, p. 7)

Na argumentação empreendida está a defesa de se ultrapassar o reducionismo da sobreposição teoria e prática, que coloca em polos diferentes aspectos, que não podem ser considerados separadamente, pois só existem articulados e imbricados. Por outro lado, enfatiza a possibilidade de transformação social que pode ser viabilizada através de formação docente em bases crítico-reflexivas, com potencial para superar as exigências de uma formação tecnicista neoliberal, que vislumbra em

seus alunos, tão somente a formação de competências para execução de tarefas práticas necessárias ao mercado de trabalho.

A despeito dos usos e abusos do termo reflexividade em legislações e reformas curriculares no Brasil (LDB/96), outros autores também realizaram estudos e proposições de revisitações acerca do conceito de professor reflexivo. A esse respeito, Matos interroga: “[...] por que tantos adjetivos e tanta preocupação em adjetivar o trabalho docente. Talvez seria demasiado simplista, mas arriscamo-nos a indagar: quando será que iremos falar do professor-professor? ”. (1998, 278).

Pimenta, se propôs construir uma crítica em torno do conceito e o fez partindo da construção de sua historicidade, bem como dos usos e abusos que se faz dessa concepção, ao afirmar que,

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito de professor reflexivo em mero termo, expressão de uma moda, à medida que despe de sua potencial dimensão político epistemológica, [...]. (2010, p.45.).

No entanto, essas análises críticas em torno do conceito de professor reflexivo não anulam sua importância na formação e atuação docente, pois precisam ser dimensionadas e contextualizadas historicamente. Para Santos,

A perspectiva do ensino reflexivo, desenvolvido inicialmente em contexto internacional e depois adotado em programas de formação docente no Brasil, associa-se ao desejo de superação de modelos formativos que concebiam os professores, como técnicos, meros executores de trabalhos planejados e elaborados por outrem. (2020, p.60).

Esses postulados nos remetem ao entendimento de que as teorias sobre professor reflexivo devem ser compreendidas inseridas no momento histórico em que foram gestadas, sob o equívoco de se cair em anacronismos. Freire, quando nos ensina sobre os “saberes necessários à prática educativa” como essenciais para a construção da autonomia dos professores, enfatiza a importância de uma “[...] formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos, [...], (1997, p.14), como condição imprescindível para a formação de professores na contemporaneidade.

A compreensão que permeia essa reflexão se encaminha para vislumbrar que uma formação só pode ser entendida como reflexiva se tiver, em suas bases teórico-filosóficas uma concepção docente que entende a educação como ferramenta contra hegemônica de transformação social, isso implica em defender uma *práxis* que imprima nas atividades pedagógicas, “[...] o viés político que deve ser a base da formação inicial e continuada de professores do magistério precisa contemplar a concepção de *práxis*, almejando processos democráticos e emancipatórios para uma sociedade mais justa.” (CINTRA; COSTA, 2020, p.8).

2.2 Saberes profissionais docentes: mobilização e construção

Estudos sobre a mobilização e construção de saberes que servem de base ao ofício docente têm se constituído em vertente teórico-metodológica que reconhece o lugar de fala de professores, enfatizando as histórias de vida, bem como a construção de saberes e fazeres. pedagógicos e específicos, em suas trajetórias formativas e profissionais. (TARDIF, 2014).

A abordagem sobre os saberes, como fundamentos teórico-metodológicos para compreender a formação e prática pedagógica de professores, se assenta na proposição de rompimento com estudos anteriores que enxergavam no percurso formativo docente lugar de construção de competências e técnicas, ocasionando separação entre teoria e prática (SANTOS, 2020).

Os saberes da formação e profissionalização docente foram incorporados aos discursos e proposições formativas, da década de 1990 para cá, buscando “[...] repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.” (TARDIF, 2014, P.23).

Considerados como plurais, estratégicos, porém, desvalorizados, os saberes docentes foram concebidos por Tardif (2014) como a articulação entre o que foi aprendido na formação profissional através dos ensinamentos das ciências da educação, a chamada formação pedagógica; os disciplinares, que trabalham a parte

específica de cada curso; os curriculares, que, “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38) e, os da experiência profissional no ofício docente.

Os saberes experienciais, que são aqueles mobilizados e forjados no exercício docente se “[...]incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos”. (TARDIF, 2014, p.39). Essa perspectiva investigativa, que toma a experiência profissional como eixo central recebeu a denominação de *epistemologia da prática*, cuja finalidade,

[...] é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2014, p.256)

A despeito de ser um viés que compreende o professor como sujeito ativo de sua formação e atuação profissional, dotado de capacidade criativa e autonomia, a perspectiva dos saberes profissionais docentes carece de revisitações e olhares críticos, pois a ênfase nos aspectos práticos, representada pelo predomínio dos saberes experienciais articuladores dos demais, para construir a identidade profissional docente, pode suscitar um menor investimento nos suportes teórico-filosóficos dos cursos de graduação, levando a um empobrecimento da licenciatura. (SANTOS, 2020).

Revisitações críticas sobre a perspectiva de formação de professores a partir da análise dos saberes docentes e profissionais, fizeram emergir movimentos que vislumbraram nas narrativas, sobre histórias de vida, formação e profissionalização, dispositivos de análise para compreender e (re) pensar a formação e atuação de professores. Nessa perspectiva,

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas. (SOUZA, 2011, p.213).

O uso de narrativas, assim como postulado, se configura como alargamento do campo analítico dos saberes profissionais, pois enfatiza os significados sociais e culturais que os professores atribuem a seu percurso de vida, formativo e profissional, possibilitando compreensão das experiências formativas, tanto na formação inicial, como no exercício de seu ofício. (SOUZA, 2011)

2.3 A RP na formação docente em História: a construção de saberes pedagógicos

Articulado ao movimento de valorização de narrativas enquanto percursos teórico-metodológicos formativos; não desconsiderando a *práxis* e a reflexividade como dispositivo fundamental na formação e atuação docente e, reconhecendo os professores como protagonistas na mobilização e construção de saberes profissionais docentes, emergem demandas que buscam (re) significar a formação pedagógica como elemento de importância singular na formação inicial docente. (SOUZA, 2011; PIMENTA, 2010; TARDIF, 2014; SANTOS, 2020).

Por formação pedagógica compreende-se a parte do curso que se ocupa da mobilização e construção dos saberes da formação profissional, trabalhados mais especificamente pelas Ciências da Educação e, que Tardif (2014) denomina também de saberes da ideologia pedagógica.

A RP se consolida como uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores, programa cujo objetivo primordial é induzir o aperfeiçoamento na formação de professores nos cursos de licenciatura, através da proposição de várias

atividades, dentre elas a imersão dos licenciandos nas escolas de educação básica. (BRASIL, 2019).

Dentre as atividades que os residentes exercem durante a vivência nas escolas estão: planejamento, elaboração e realização da regência de ensino na sua área. Realizam também intervenções pedagógicas, em formato de projetos didáticos, elaboração de material de apoio, feiras culturais e a participação no cotidiano das escolas. A vivência da relação teoria e prática, nos moldes da *práxis* pedagógica, no universo escolar possibilita também que os residentes produzam estudos científicos, a partir de suas vivências e aprendizagens.

A mediação da RP, na imersão dos licenciandos nas escolas de educação básica, propiciou além da aproximação e vivência com o universo que será seu futuro campo de atuação, a mobilização e construção dos saberes pedagógicos, uma vez que requer que os residentes desenvolvam habilidades didático-pedagógicas que são inerentes ao trabalho escolar na educação básica.

Por essa compreensão, a RP tem papel significativo, pois induz os residentes participarem de atividades educativas da educação básica, onde “[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos.” (TARDIF, 2014, p. 37).

Assim, a formação pedagógica nas licenciaturas se inscreve, como ambiente por excelência, de aprendizagem da docência, uma vez que desenvolve aspectos científicos sobre a área específica, didático-pedagógica e proporciona espaço/tempo de vivência da articulação teoria e prática. Para Tardif,

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. (2014, p.37).

No curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí – UFPI, a RP tem papel de suma importância, pois possibilita a consolidação dos estágios supervisionados como a *práxis* exitosa e rica em possibilidades para a formação dos futuros professores dessa disciplina.

O acolhimento ao programa, por parte das redes municipal e estadual de ensino do Piauí, concretizado através da abertura que a RP encontra nas escolas-campo é elemento potencializador do sucesso dessa caminhada. Somam-se a isso, competente e comprometida participação dos docentes da educação básica, denominados de preceptores. Cujo ponto de partida no programa e a participação no Curso de Iniciação à Docência, com carga horária de 60 horas e tem como objetivo, possibilitar suporte para o desenvolvimento de ações da RP, aprimorando sua atuação docente, contribuindo com sua formação continuada e qualificando-os como protagonistas dessa ação educativa.

Não menos fundamentais nessa caminhada são os residentes, que buscam consolidar sua formação inicial, através da imersão no “chão da escola”. Experiência que, muitas vezes marca, de forma indelével, sua identidade profissional docente, desvelando suas aptidões, aspirações e sonhos. Por outro lado, os professores da UFPI atuam como o terceiro vértice desse triângulo, sob a denominação de orientadores e assumindo a responsabilidade de articular as aprendizagens específicas com a construção dos saberes pedagógicos, viabilizados através das experiências vivenciadas na RP.

Os saberes pedagógicos, que são mobilizados e construídos pelas Ciências da Educação, têm na RP *locus* privilegiado que articula de forma crítica as aprendizagens específicas do curso de História, em que os licenciandos mergulham na historiografia, enquanto ciência que constrói o conhecimento dessa disciplina e, ao mesmo tempo desenvolvem os saberes do ofício docente, nos moldes da epistemologia da prática (TARDIF, 2014; SCHÖN, 2000), que advoga uma estatuto de criticidade e reflexividade para a atividade docente.

3 TRILHAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Desenhar as trilhas metodológicas de uma investigação é importante, para desvelar os caminhos percorridos para a construção da reflexão. O fundamento teórico metodológico desse estudo foi a pesquisa qualitativa, (MINAYO, 2009) pois ela lida com crenças, valores e significados emitidos pelos residentes através dos Relatórios Mensais elaborados sobre a sua participação da RP.

A pesquisa utilizou como fontes de informações os Relatórios Mensais dos residentes. Neles foram realizadas leituras analítico-explicativas, buscando iluminar informações e opiniões sobre suas atividades, vivências e aprendizagens na RP.

Os documentos, objeto dessa análise, ou seja, os Relatórios Mensais, têm como característica o fato de serem do tipo fotográfico, o que implica em considerar que as atividades e vivências relatadas, foram complementadas com imagens. Essa característica, que pode ser considerada uma limitação, tendo em vista que as informações são diretas, objetivas e pontuais, pode, por outro lado, ser objeto de uma análise crítica e mais aprofundada em estudos posteriores. Nessas reflexões, o foco foi um olhar sobre as informações e anotações descritas pelos residentes.

3.1 Sobre o planejamento das atividades didático-pedagógicas

Um dos aspectos fundamentais da participação dos residentes na educação básica é o planejamento das atividades didático-pedagógicas, realizadas no âmbito do espaço escolar da educação básica, cujo pressuposto básico é exercitar essa atividade como um primeiro passo indispensável ao bom andamento dos trabalhos a serem executados naquele espaço/tempo.

Os licenciandos, quase sempre, chegam à academia com uma ideia de senso comum de que o planejamento é uma atividade burocrática e sem sentido e que somente professores iniciantes precisam realizá-la. A RP tem, nesse sentido, papel importante na desconstrução desse pensamento. Concordamos com Vasconcelos ao afirmar que,

[...] planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade. ” (2007, p. 43).

Assim, planejar é atividade fundamental, que envolve elaboração mental, a partir de reflexões sobre os objetivos e a intencionalidade da atividade pedagógica. Esse esforço mental de reflexão deve considerar os alunos das escolas-campo, em suas características cognitivas e biológicas, o processo de ensino aprendizagem, os docentes e o contexto dessa atividade.

Foi possível perceber, nos relatórios, que o planejar era um momento muito singular e importante, pois implicava, segundo relato dos residentes, em reunir todo o grupo em lugar diferenciado como a biblioteca, sala de professores ou outro espaço, em que preceptor e residentes dialogavam e produziam coletivamente o plano de trabalho semanal ou mensal. Um documento, que detalhava o que iriam realizar naquele intervalo de tempo. Nessas reuniões, segundo foi possível vislumbrar, normalmente se socializavam as dificuldades e possibilidades vivenciadas, caracterizando-se também como momentos de avaliações, o que se configura como um dos elementos basilares do planejamento de ensino. Nesse sentido, ficou evidenciado que o planejamento era atividade dialógica, reflexiva, coletiva e indispensável ao bom andamento das atividades da RP, no espaço escolar e/ou em salas da UFPI.

3.2 Atividades da RP e sua importância na Educação Básica

Enquanto programa que busca potencializar a imersão dos licenciandos na educação básica, privilegiando como *lócus* de aprendizagem da docência, as vivências e experiências no universo das escolas campo, a RP realiza um elenco de atividades que ultrapassam, a observação participante e regência de aulas, esses, talvez sejam apenas os aspectos mais visíveis.

O leque de outras atividades, além da regência, que os residentes realizaram foi grande e variado, o que impossibilita esgotarmos sua descrição nesse texto. A título de síntese, a partir do que se vislumbrou nos relatórios, pode-se inferir que os residentes reforçaram os conteúdos estudados em sala; acompanharam tarefas escolares, operacionalizando os saberes curriculares (TARDIF, 2014); estiveram à frente de diversas palestras e debates; elaboraram painéis de imagens e textos sobre

assuntos da História e de outras temáticas como *Bullying*, violência contra a mulher, dentre outros, numa alusão aos saberes disciplinares (TARDIF, 2014); confeccionaram maquetes e protótipos para feiras e eventos culturais; participaram de eventos como desfile de 7 de setembro; organizaram e participaram de visitas a museus; foram protagonistas na organização, ornamentação e apresentações das festas juninas, concretizando os saberes pedagógicos (TARDIF, 2014) buscaram, junto aos alunos e o preceptor, na internet subsídios para suas atividades; participaram ativamente de eventos de outras áreas; exibiram vídeos, realizaram palestras debates, reflexões críticas e, mobilizaram a comunidade escolar em torno das chamadas “datas comemorativas”, dentre outras coisas.

Além das atividades aludidas, os residentes desenvolveram produções científicas em formato de artigos, para apresentar em eventos, sobre as metodologias e vivências no programa, numa acepção ao que Geraldi, Fiorentini, Pereira (1998) concebem como professor pesquisador.

A atuação da RP História/UFPI-CMPP, segundo o que se vislumbrou nos relatórios. pode ser compreendida a partir de três aspectos interligados e complementares: a atuação dos residentes numa espécie de “reforço” dos conteúdos, que pode ser traduzida como aprofundamento das temáticas históricas; a participação efetiva de residentes no contexto escolar, que, com sua jovialidade, conseguiram se aproximar e dialogar (FREIRE, 1997) com os alunos até mais que o próprio docente e, por suas reflexões contextualizadas e crítico-reflexivas sobre temáticas variadas, proporcionando maior interesse pelo estudo da área.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A RP NA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA

As atividades, vivências e experiências exercitadas na RP pelos licenciandos de História, aqui denominados de residentes, se articulam às vertentes contemporâneas da formação docente, cotejadas sobre a reflexividade no percurso formativo (SCHÖN, 2000; PIMENTA, 2010; SANTOS, 2020), uma vez que ultrapassam a formação meramente técnica e reconhecem no protagonismo docente o caminho para a construção de posturas de sujeitos críticos e reflexivos.

Além disso, a RP proporcionou campo fértil para a mobilização e construção de saberes essenciais ao ofício docente (TARDIF, 2014; SANTOS, 2020), na medida em que, ao viabilizar a participação ativa dos residentes numa variada gama de atividades, possibilitou que estes buscassem articular os saberes disciplinares, específicos de seu curso; os curriculares, que estão imersos nos conteúdos de ensino; os pedagógicos, que dizem respeito aos saberes e fazeres da sala de aula e, os experienciais, que (re)significam e são (re) significados pelas atividades práticas. (TARDIF, 2014).

A mobilização e construção dos saberes da formação profissional ou da ideologia pedagógica (TARDIF, 2014), se configurou como um dos principais frutos da imersão no contexto escolar proporcionado pela RP, pois os residentes tiveram a fértil oportunidade de vivenciar e experienciar a docência enquanto atividade significativa, para a construção de sua identidade profissional.

Esse, talvez, tenha sido o aspecto mais visível, por parte dos residentes, porque praticaram, de forma harmônica e imbricada, o que vêm aprendendo sobre os conteúdos historiográficos e sobre as ciências da educação, ou seja articularam de forma orgânica, teoria e prática.

Assim, pode-se dizer que a imersão no cotidiano da educação básica propiciado pela RP pode contribuir para a excelência da formação docente em História, na medida em que, apresenta condições férteis para a mobilização e construção da relação teoria e prática, cotejada pelas tendências contemporâneas da formação docente que as concebem, sem dicotomia, sem fragmentação, sem a qualificação de um, em detrimento do outro. Buscando desconstruir desenhos curriculares, baseados na ciência positivista, que enxergam no professor, um técnico, cumpridor de funções. Reafirma-se dessa forma, a necessidade de formação docente cujas bases estejam assentadas nos preceitos teórico-metodológicos da ciência historiográfica e da educação, cujo aspecto técnico e intelectual do ofício docente seja construído, ao longo de sua formação e trajetória profissional, de forma articulada, harmônica e imbricada.

A fertilidade das atividades da RP no curso de História da UFPI, enquanto elemento articulador entre teoria e prática e, com potencialidade para contribuir com a formação docente de qualidade, encontram eco na compreensão de que, se a universidade é local, por excelência, para as discussões e aprofundamentos teórico-metodológicos sobre a especificidade da formação de professores, por outro lado, as escolas de educação básica se configuram como espaços privilegiados para a vivência e produção de uma epistemologia da práxis (CINTRA, COSTA, 2020), assim entendida como uma ação conjunta entre teoria e prática, com perspectivas de provocar mudanças e desconstruções de modelos contra hegemônicos de formação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Programa de Residência Pedagógica, 2019. Acesso em: 13 fev. 2021.

CINTRA, Paula Cinthya Silva; COSTA, Renata Luiza da. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1 - 22, 2020.

FIORENTINI, Dario; SOUZA R, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete. Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.

GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete. Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete. Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a).** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Porto Alegre: **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019.

SANTOS, Vilmar Aires dos. **Saberes profissionais docentes: o que narram os professores de História da rede estadual de ensino básico da cidade Teresina, Piauí.** 2020. 235f Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

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

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político- pedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VAZQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Ednelma do Carmo da Cruz

Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – (UFPI).

Lattes: [0625953778534969](https://lattes.cnpq.br/0625953778534969)

E-mail: ednelmacruz2020@gmail.com

Raimunda Alves Melo

Doutora em Educação (pela).

Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3652-8213>

Lattes: 3832472151302951

E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

Antonia Dalva França-Carvalho

Doutora em educação. Professora do Centro de Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9827-061X>

Lattes: 2678561806213333

E-mail: adalvac@uol.com.br

RESUMO

Em 2018, o Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), lançou o Programa Residência Pedagógica (PRP), destinado a discentes regularmente matriculados em cursos de licenciatura. Este programa visa aprimorar a formação dos acadêmicos por meio de práticas que fortaleçam o campo da docência em uma escola de educação básica denominada escola-campo. Sua proposta é a inclusão de um novo modelo de Estágio Curricular obrigatório, funcionando como uma tentativa de quebra de paradigmas de modelos de estágios que tradicionalmente fazem parte do percurso acadêmico dos discentes. Diante disso, este trabalho foi realizado com o objetivo de conhecer a proposta formativa do Programa Residência Pedagógica no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo. Realizou-se pesquisa de abordagem qualitativa em que se utilizou a análise documental da legislação que regulamenta o PRP, bem como do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo como instrumentos e técnicas de produção de dados. Os resultados mostraram que, existem algumas pontos de aproximação e divergências entre os pressupostos formativos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e as proposições do PRP. Conclui-se que, embora o Programa Residência Pedagógica não fundamente as suas práticas na formação do intelectual orgânico, como propõe o projeto político pedagógico da

LEdoC, ele contribui para a constituição da identidade profissional, pois suas ações são desenvolvidas no espaço do povo camponês.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Saberes docentes. Educação do Campo.

THE TRAINING OF FIELD TEACHERS IN THE FRAMEWORK OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM

SUMMARY

In 2018, the Ministry of Education (MEC), through the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), launched the Pedagogical Residency Program (PRP), aimed at students regularly enrolled in undergraduate courses. This program aims to improve the training of students through practices that strengthen the field of teaching in a basic education school called field school. Its proposal is the inclusion of a new model of compulsory Curricular Internship, functioning as an attempt to break paradigms of internship models that traditionally are part of the students' academic career. Therefore, this work was carried out with the objective of knowing the formative proposal of the Pedagogical Residency Program in the scope of the Degree in Field Education. A qualitative research was carried out in which the documental analysis of the legislation regulating the PRP was used, as well as the pedagogical project of the Course of Degree in Field Education as instruments and techniques of data production. The results showed that there are some points of approximation and divergences between the formative assumptions of the Undergraduate Course in Field Education and the propositions of the PRP. It is concluded that, although the Pedagogical Residency Program does not support its practices in the formation of the organic intellectual, as proposed by the political pedagogical project of ledoc, it contributes to the constitution of professional identity, because its actions are developed in the space of the peasant people.

Keywords: Science Teaching. You know teachers. Country Education.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL PROGRAMA PEDAGÓGICO DE CAMPO NO TIENE ÁMBITO DE RESIDENCIA

ABSTRACTO

En 2018, el Ministerio de Educación (MEC), a través de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), registro o Programa de Residencia Pedagógica (PRP), dirigido a estudiantes matriculados habitualmente

en cursos de pregrado. Este programa tiene como objetivo mejorar la formación de dos académicos a través de prácticas que fortalezcan el campo docente en una escuela de educación básica denominada Escola-Campo. Su propuesta es incluir un nuevo modelo de Estudio Curricular obligatorio, trabajando como un intento de romper los paradigmas de los modelos escolares que tradicionalmente son parte de la trayectoria escolar de dos estudiantes. Por otro lado, este trabajo se realizó con el objetivo de conocer la finalidad pedagógica del Programa de Residencia Pedagógica no incluido en la Licenciatura en Educación del Área. Se realiza una investigación de enfoque cualitativo utilizando el análisis documental de la legislación regulatoria o PRP, así como un proyecto pedagógico de la carrera de Licenciatura en Educación como instrumentos y técnicas para la producción de datos. Los resultados mostrarán que existen algunos puntos de aproximación y divergencia entre los costos de formación de la Licenciatura en Educación Rural y las propuestas del PRP. Se concluye que el Programa de Residencia Pedagógica no basa sus prácticas en la formación de intelectuales orgánicos, como propuesta o proyecto político pedagógico de LEdoC, que contribuya a la constitución de la identidad profesional, por sus actividades realizadas en el campo pobre.

Palabras clave: Enseñanza de las ciencias. Enseñanza del conocimiento. Educación rural.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) possui como principal objetivo aprimorar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar, de forma, ativa a relação entre teoria e prática profissional docente (CAPES, 2018).

O PRP propõe os seguintes objetivos: aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, induzindo a sua reformulação; fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola; promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular e aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do fortalecimento da relação teoria e prática (BNCC, 2017) (CAPES, 2018).

Considerando tais objetivos, percebe-se a amplitude das proposições desse programa no que diz respeito à diversidade de possibilidades que o compõem, configurando-se como uma política pública cuja intencionalidade busca o aprimoramento da formação inicial de professores, que deve ser desenvolvida a partir do compromisso e responsabilidade de transformar a realidade educacional na qual educandos e educadores fazem parte.

Essa política educacional possui carga horária de 440 horas, que devem ser implementadas em 18 meses, realizada, preferencialmente, numa mesma escola e em dias consecutivos e acompanhada por um professor da escola, denominado preceptor, que precisa ter formação e experiência na etapa ou componente curricular da habilitação do residente (CAPES, 2018). Assim, o PRP possui uma dinâmica de formação-ação um tanto complexa se comparado a outros programas, sendo fundamental que toda a equipe integrante compreenda as suas proposições a fim de que se alcance com êxito as exigências estabelecidas.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo /Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina desenvolveu as ações do PRR com 25 (vinte e cinco) alunos, que cumpriram 440 horas divididas nas seguintes etapas: ambientação na Escola (60 horas); imersão dos residentes na escola (220 horas); regência de classe (100 horas); avaliação, socialização dos resultados e relatório final (60 horas).

A pesquisa foi desenvolvida a partir da seguinte questão norteadora: quais interfaces entre a proposta formativa do PRR e as orientações curriculares da Licenciatura em Educação do Campo? Para a definição desta questão, partiu-se do pressuposto de que, pelo desenho do PRR possui potencial para o desenvolvimento de uma formação fundamentada na articulação entre teoria e prática, bem como na aproximação entre universidade e escola do campo. O objetivo do estudo foi conhecer a proposta formativa do Programa Residência Pedagógica no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo.

Realizou-se pesquisa de abordagem qualitativa, cujo método tem como uma de suas características a imersão do investigador no cenário dos pesquisados com propósito entender as situações investigadas e conhecer como constroem a realidade

onde atuam. Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa corresponde a um conjunto de procedimentos utilizados pelo pesquisador com vistas a compreender os significados, valores, crenças e atitudes dos sujeitos investigados. Utilizou-se como instrumento e técnica de produção de dados a análise documental da legislação que regulamenta o PRP, bem como do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Espera-se contribuir para a ampliação dos conhecimentos acerca da formação de professores no contexto da Educação do Campo, assim como ampliar o debate sobre a importância de políticas educacionais voltadas para o fortalecimento da formação inicial.

2 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Ao longo da história da educação, o papel dos professores adquiriu diferentes naturezas de âmbito social, com forte vinculação política e econômica. Assim, ao tratar sobre formação de professores é necessário refletir sobre o perfil desse profissional, que saberes e conhecimentos ele deve dispor para contribuir para a educação escolar de pessoas. Nesse panorama, a formação docente é muito mais complexa do que transparece ser, razão pela qual é necessário conhecer as diferentes perspectivas que fundamentam as políticas educacionais nessa área.

Embora existam distintas formas de designar as racionalidades que fundamentam as propostas de formação de professores, este estudo fundamentou-se em Pérez Gómez (2000), que apresenta quatro perspectivas básicas e suas caracterizações no que se refere aos objetivos da formação. Elas encontram-se caracterizadas no Quadro 01.

Quadro 01: Perspectivas de Formação de Professores

PERSPECTIVA	PROPÓSITO DA FORMAÇÃO DOCENTE
ACADÊMICA	Defende o caráter eminentemente científico do currículo da formação inicial, compreendido como um processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais cujo propósito é o domínio do saber científico pelo professor.
TÉCNICA	A formação objetiva o desenvolvimento de competências profissionais, tendo em vista que são elas que viabilizam a aplicação do conhecimento e da técnica. Assim, o papel do professor é aprender o domínio das técnicas propostas pelos especialistas e a formação tem como objetivo treinar os docentes para o uso das mesmas.
PRÁTICA	O enfoque tradicional propõe que a formação seja desenvolvida por meio de um modelo associado à aprendizagem pela experiência e observação. O enfoque reflexivo defende que a formação esteja diretamente ligada à ação reflexiva dos professores sobre a prática, para a prática e a partir da prática.
RECONSTRUÇÃO SOCIAL	O objetivo da formação é desenvolver a capacidade crítica dos formandos para análise do contexto social e dos processos de ensino e aprendizagem, excedendo os muros das escolas, enxergando, criticando e encabeçando proposições com vistas à superação das contradições sociais e desigualdades educacionais.

Elaborado a partir da análise da obra de Sacristán e Gómez (1998, p. 352-379).

García (1999) afirma que estas concepções variam em função das diferentes abordagens e paradigmas norteadores do currículo, da imagem do professor e das perspectivas a respeito dos processos de formação. Elas também definem os processos de seleção, transmissão e produção do conhecimento, a escolha dos métodos e as estratégias utilizadas nos processos de formação.

Não há dúvidas de que, por se tratar de uma política educacional governamental, a perspectiva teórica que fundamenta as ações do Programa Residência Pedagógica é aquela caracterizada pela concepção hegemônica presente no Ministério da Educação – MEC. Sobre o conceito de hegemonia, Gramsci (1987) afirma que este está relacionado a uma compreensão de mundo que, em determinado momento, se torna predominante e objeto de consentimento e reconhecimento. Vale salientar que hegemonia não pode ser confundida com dominação; hegemonia representa uma direção, conquista, luta, guerra de posição.

Nesse sentido, um importante aspecto para a análise da proposta formativa do PRP é a identificação da concepção de formação de professores que se encontra explícita e implicitamente definida, razão pela qual apresenta-se abaixo alguns recortes do Edital 06/2018:

O objeto do presente edital é selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2018, p. 1).

O Programa de Residência Pedagógica visa: I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente (CAPES, 2018, p. 1).

[...] III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática. (CAPES, 2018, p. 3).

Conforme expressões do documento supracitado, o Programa Residência Pedagógica, estruturado a partir do olhar governamental, representa a hegemonia do Estado sobre as políticas de formação de professores, possuindo como um de seus princípios norteadores a relação teoria e prática. García (1999, p. 39) afirma que essa perspectiva é muito presente na formação inicial, sendo que “o modelo de aprendizagem associado a esta orientação é o da aprendizagem pela experiência e observação”, em que o professor toma um lugar de participante na construção da aprendizagem dos estudantes através da observação e fornecendo orientações sobre o exercício da docência.

O PRP propõe a aprendizagem de conhecimentos e saberes elaborados ao longo da trajetória formativa. Assim, práticas desenvolvidas no âmbito dos processos formativos precisam ser realizadas a partir uma intencionalidade pedagógica definida e bem fundamentada, seja no âmbito das experiências de formação inicial, seja no âmbito das experiências desenvolvidas nas escolas de educação básica. Segundo Silva e Cruz (2018, p. 238), a perspectiva da Residência Pedagógica fragmenta-se na “unidade teoria e prática e coloca a ênfase na prática como concepção utilitarista da formação de professores”.

Na Educação do Campo, teoria e prática são articuladas e mediadas por objetivos comuns, ou seja, uma não substitui a outra, juntas elas se complementam e potencializam em prol da formação humana. Trata-se de uma concepção de educação que se fundamenta, a priori, na perspectiva de reconstrução social, que congrega

posições teóricas que concebem o ensino como uma atividade crítica, uma prática social de caráter ético. Nesse enfoque, o professor é visto como um profissional crítico que reflete sobre a prática, mas que também tece reflexões sobre o contexto social em que a escola está inserida, conforme explicitações do Quadro 01.

Dessa forma, o papel do professor não se limita à aprendizagem de competências para o exercício da docência como propõe a perspectiva técnica, mas um profissional que possui saberes e conhecimentos amplos e compreende que a educação faz parte do desenvolvimento social e humano, que através dela a realidade social pode ser transformada. Nessa perspectiva, a amplitude do ser professor que vai além de um mero transmissor de conhecimentos científicos, como propõe a perspectiva acadêmica, abarcando o papel de um profissional que assume o compromisso de formar pessoas para a cidadania, para a compreensão e transformação de seu contexto social, como propõe a perspectiva de reconstrução social. Imbernón (2011, p. 24), neste sentido, defende que:

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.

É possível perceber que Imbernón faz uma crítica ao modelo de formação e prática pedagógica fundamentados na racionalidade técnica, que compreende os processos de ensino como intervenção tecnológica, o professor como um técnico e a formação como treinamento para desenvolvimento de competências, conforme explicitações do Quadro 01. Ressalta-se a importância de uma formação que promova reflexões críticas e que supere a ênfase da racionalidade técnica, reconhecendo a necessidade de articulação entre os conhecimentos específicos e o exercício da docência em prol da superação das desigualdades educacionais e sociais.

Diante da proposta de formação ofertada pelo Programa Residência Pedagógica, é necessário estar atento se esta possui relações com o perfil de profissionais que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo almeja formar, assim como compreender como este modelo de formação respeita e valoriza as

especificidades dos discentes do referido curso. Com esse propósito, apresenta-se enxertos ilustrativos do Projeto Político Pedagógico da LEdoC e do Edital Capes 06/2018:

[...] o perfil do egresso da LEdoC é o de um educador cuja prática pedagógica esteja baseada numa visão de totalidade da realidade em que se insere e numa metodologia de produção do conhecimento que seja pertinente à transformação dessa realidade (MELO, 2018, p. 130).

[...] o licenciando deve exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (CAPES, 2018, p. 1).

Enquanto as proposições do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é a de um profissional comprometido com a transformação da realidade, seja no espaço escolar, seja comunitário, as concepções do Programa Residência Pedagógica propõem um perfil docente que, fazendo a relação teoria e prática, conhecendo a realidade na qual atua e usando metodologias diversificadas, volta-se para a garantia da aprendizagem dos estudantes. Embora a primeira concepção tenha uma dimensão mais abrangente, uma não contradiz a outra, razão pela qual é possível desenvolver as propostas do Programa Residência Pedagógica no Curso de Licenciatura em Educação do Campo fazendo pequenas adequações no desenvolvimento das ações.

No tocante às especificidades da formação de professores para atuação nas escolas do campo, as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo (2002) afirmam que é responsabilidade dos sistemas educacionais assegurar que seja planejada a partir das necessidades e realidade dos camponeses, e promovida com efetiva participação dos educadores no seu processo de planejamento e implementação.

Outro importante marco legal é o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo. Em seu Art.1º, parágrafo 4º, estabelece que:

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livro didáticos,

equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequado ao projeto político e pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

[...]

III- O desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da população social da vida no campo (BRASIL, 2010, p. 82).

Em seu Art. 5º, o Decreto nº 7.352/2010 determina que a formação de professores seja desenvolvida considerando “concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2010, p.84). Mediante esta lógica, percebemos que a política nacional de Educação do Campo propõe um modelo de formação docente que visa atender os sujeitos do campo e suas particularidades, inclusive defende a Pedagogia da Alternância como princípio e forma de organização do trabalho pedagógico. O atendimento a essas prerrogativas legais é relevante, uma vez que o Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9694/96) afirma que

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – adequação a natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p.25).

Para que o professor esteja preparado para planejar e desenvolver situações de ensino que respeitem às peculiaridades da vida rural, bem como trabalhe conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes camponeses, é necessário que disponha de conhecimentos e saberes específicos que contribuam para a materialização dessas proposições legais, implicando o desenvolvimento de formação específica como é o caso da Licenciatura em Educação do Campo. A respeito dessa questão, Molina (2015) afirma que os processos formativos devem considerar a realidade histórico-social na qual os educandos/educadores estão inseridos, suas necessidades

formativas para a vida escolar/acadêmica e cotidiana e, de igual modo, a indispensável relação entre teoria e prática.

Contrapondo esta concepção, Oliveira (2013) afirma que os cursos de formação de professores no Brasil ainda desenvolvem um currículo formal e genérico com conteúdo e atividade distanciados da realidade das escolas, contrapondo os objetivos da Política Nacional de Educação do Campo, explicitada no Decreto 7.352/2010, mostrando o distanciamento entre as proposições desse documento e a realidade circundante.

No que se refere às aproximações e distanciamentos entre as proposições do Programa Residência Pedagógica e as orientações legais sobre a formação de professores do campo, esclarece-se inicialmente que o PRP não é uma política específica, mas um programa voltado para o atendimento de todos os cursos de licenciatura, cuja proposta formativa foi elaborada para ser desenvolvida em cursos regulares implementados durante o período regular das Instituições de Ensino Superior – IES. Tal fato gera dificuldade para o desenvolvimento de suas ações no âmbito das licenciaturas em educação do campo, cujas dinâmicas formativas desenvolvem-se por meio da Pedagogia da Alternância.

A título de ilustração, o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UFPI de Teresina desenvolve-se por meio de duas dimensões formativas integradas: o tempo universidade¹ (TU) e o tempo comunidade² (TC). As atividades de TU são realizadas nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto e durante encontros sistemáticos realizados ao longo do período letivo. As atividades que configuram a dimensão TC são realizadas no espaço socioprofissional do aluno, para que ele possa refletir sobre os problemas, discutir com a comunidade e colegas e levantar hipóteses acerca das soluções possíveis. Esta dimensão se concretiza em

⁵Tempo universidade (TU) – período em que os estudantes ficam na Universidade participando das atividades acadêmicas do Curso.

⁶Tempo comunidade (TC) - período em que os acadêmicos desenvolvem atividades de pesquisa e intervenção no espaço socioprofissional em que residem e ou trabalham. Essas atividades são desenvolvidas nos meses de março/abril e setembro/outubro.

sala de aula, a cada retorno para as atividades de TU, mediante discussões, socializações e a realização anual de um Seminário Integrador³.

A proposta desse curso é formar educadores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas do campo. A sua missão de formar professores para a construção de uma sociedade que luta pela justiça social e pelos seus direitos. Giroux (1997) afirma que as escolas devem se tornar espaço de ensinar formas de conhecimento, valores e relações sociais, educando para a criticidade e não para a subjugação.

A participação de estudantes e professores da LEdoC no Programa Residência Pedagógica foi possível graças a adaptações realizadas pelas equipes participantes em termos de reorganização dos tempos e espaços de formação, estudo da legislação e do PPC do curso para buscar as aproximações e evitar conflitos entre as proposições formativas de ambas as propostas.

Assim, embora o Programa Residência Pedagógica não fundamente as suas práticas na formação do intelectual orgânico⁴, como propõe o projeto político pedagógico da LEdoC, ele contribui para a constituição da identidade profissional, pois suas ações são desenvolvidas no espaço do povo camponês. Ademais, os residentes desenvolvem uma prática fundamentada nos saberes e conhecimentos obtidos no curso, através da estreita relação entre teoria e prática.

A participação de estudantes e professores da LEdoC no Programa Residência Pedagógica foi possível graças a adaptações realizadas pelas equipes participantes em termos de reorganização dos tempos e espaços de formação, estudo da legislação e do PPC do curso para buscar as aproximações e evitar conflitos entre as proposições formativas de ambas as propostas.

³ Este seminário é realizado por meio da parceria dos professores e estudantes. O seu objetivo é favorecer a reflexão e socialização sobre o movimento da realidade nos diferentes territórios de referência dos estudantes.

⁴ O Intelectual orgânico é um tipo de intelectual que se mantém ligado à sua classe social originária, atuando como seu porta-voz. É um conceito criado pelo italiano Antonio Gramsci (1891-1937).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito da configuração do PRP no atendimento de estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo notou-se algumas dificuldades que precisam ser retomadas para que possa integrar o modelo educativo proposto pela Educação do Campo, de modo a respeitar as especificidades dos povos do campo.

Enquanto o Programa Residência Pedagógica fundamenta-se suas ações formativas na *perspectiva da prática*, cujo enfoque defende que a formação seja desenvolvida por meio de um modelo associado à aprendizagem pela experiência, observação e à ação reflexiva dos professores sobre a prática, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo ancora a sua proposta formativa na *perspectiva da reconstrução social* em que o objetivo é desenvolver a capacidade crítica dos professores para análise do contexto social e dos processos de ensino e aprendizagem, excedendo os muros das escolas, enxergando, criticando e encabeçando proposições com vistas à superação das contradições sociais e desigualdades educacionais.

Conclui-se que, embora o Programa Residência Pedagógica não fundamente as suas práticas na formação do intelectual orgânico⁵, como propõe o projeto político pedagógico da LEdoC, ele contribui para a constituição da identidade profissional, pois suas ações são desenvolvidas no espaço do povo camponês. Ademais, os residentes desenvolvem uma prática fundamentada nos saberes e conhecimentos obtidos no curso, através da estreita relação entre teoria e prática.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 11/03/2020.

⁵ O Intelectual orgânico é um tipo de intelectual que se mantém ligado à sua classe social originária, atuando como seu porta-voz. É um conceito criado pelo italiano Antonio Gramsci (1891-1937).

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 11/03/2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Editais 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

MELO, R. A. **Licenciatura em Educação do Campo: formação de professores e prática educativa**. 2018. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco; São Paulo: Hucitec, 2009.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 55, jan./mar. 2015. p. 145-166.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa: no processo de formação de professores**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: SACRISTAN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, K. A. C. P; CRUZ, S. P. **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências**. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em 11/03/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Edital 06/2018**. Institui processo de seleção de bolsistas no âmbito do Programa Residência Pedagógica, Teresina, 2018.

DESAFIANDO PARADIGMAS: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE¹

Nayara Gonçalves de Sousa

Graduada em Licenciatura Plena em História, na Universidade Federal do Piauí / Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Foi Bolsista CAPES no Programa de Residência Pedagógica, no período de 2018 a 2020. Mestranda em História do Brasil, no Programa de Pós-Graduação em História do Brasil – PPGHB-UFPI.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6205-9222>

<http://lattes.cnpq.br/2223842389660856>

E-mail: nayaragonc2016@gmail.com

Eriene de Sousa Martins

Graduada em Licenciatura Plena em História, na Universidade Federal do Piauí / Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Foi Bolsista CAPES no Programa de Residência Pedagógica, no período de 2018 a 2020.

Lattes: **5164346705566048**

E-mail: eris-m2@hotmail.com

Raimundo Nonato Lima dos Santos

Doutor em História pela UFPE. Professor do curso de História da UFPI. Docente Orientador do Programa Institucional de Residência Pedagógica, da área de História, da UFPI/CSHNB, no período de 2018 a 2020 e, de 2020 a 2022.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3897-1235>

<http://lattes.cnpq.br/2601930825128474>

E-mail: raimundolima2011@ufpi.edu.br

RESUMO

O presente artigo aborda questões voltadas ao ensino de História na contemporaneidade. O foco nesta temática fundamentou-se na perspectiva de compreender os desafios enfrentados pelos professores de História no exercício da profissão, assim como as ferramentas por esses utilizadas na busca pela superação desses obstáculos. A pesquisa foi construída com base em depoimentos orais. As discussões presentes no trabalho partiram das experiências empíricas no Estágio

¹ Artigo produzido como uma das atividades do Programa Institucional Residência Pedagógica, da área de História, sob orientação do Docente Orientador Prof. Dr. Raimundo Nonato Lima dos Santos, no período 2019.1, na Universidade Federal do Piauí, Campus de Picos.

Supervisionado e, no Programa Residência Pedagógica, em diálogo teórico com Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004), Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2005/2006), Selva Guimarães Fonseca (2012), Linda Hammond Darling (2014), Isaíde Bandeira da Silva (2014), Marcos Napolitano (2002) e José Petrúcio de Farias Júnior (2015). Os resultados evidenciaram a importância de os residentes pedagógicos/licenciandos compreenderem os desafios que permeiam o universo docente e as estratégias que podem ser utilizadas a fim de tornar o ensino de História mais dinâmico.

Palavras-chave: Ensino de História. Desafios. Contemporaneidade

CHALLENGING PARADIGMS: NEW PERSPECTIVES FOR HISTORY TEACHING IN CONTEMPORARY

ABSTRACT

This article addresses issues related to contemporary history teaching. The focus on this theme was based on the perspective of understanding the challenges faced by History teachers in the exercise of their profession, as well as the tools used by them in the quest to overcome these obstacles. The research was built based on oral testimonies. The discussions present in the work started from the empirical experiences in the Supervised Internship and, in the Pedagogical Residency Program, in theoretical dialogue with Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004), Selma Garrido Pimenta and Maria Socorro Lucena Lima (2005/2006), Selva Guimarães Fonseca (2012), Linda Hammond Darling (2014), Isaíde Bandeira da Silva (2014), Marcos Napolitano (2002) and José Petrúcio de Farias Júnior (2015). The results showed the importance of pedagogical residents/licensing students to understand the challenges that permeate the teaching universe and the strategies that can be used in order to make the teaching of History more dynamic.

Keywords: History Teaching. Challenges. Contemporaneity.

DESAFÍO DE PARADIGMAS: NUEVAS PERSPECTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE HISTORIA EN CONTEMPORÁNEO

RESUMEN

Este artículo aborda temas relacionados con la enseñanza de la historia contemporánea. El enfoque de este tema se basó en la perspectiva de comprender los desafíos que enfrentan los docentes de Historia en el ejercicio de su profesión, así

como las herramientas que utilizan en la búsqueda de la superación de estos obstáculos. La investigación se construyó a partir de testimonios orales. Las discusiones presentes en el trabajo partieron de las experiencias empíricas en el Pasantía Supervisada y, en el Programa de Residencia Pedagógica, en diálogo teórico con Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004), Selma Garrido Pimenta y Maria Socorro Lucena Lima (2005/2006), Selva Guimarães Fonseca (2012), Linda Hammond Darling (2014), Isaíde Bandeira da Silva (2014), Marcos Napolitano (2002) y José Petrucio de Farias Júnior (2015). Los resultados mostraron la importancia de los residentes / licenciados pedagógicos para comprender los desafíos que permean el universo docente y las estrategias que se pueden utilizar para dinamizar la enseñanza de la Historia.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Desafíos. Tiempo contemporáneo.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de História no Brasil sofreu um longo processo de transformação no decorrer dos anos. No período colonial, por exemplo, esse ensino foi deixado a cargo dos jesuítas tendo assim um caráter religioso e a definição enquanto disciplina se deu a partir do século XIX. Embora o Instituto Histórico Geográfico do Brasil (IHGB) tenha influenciado nesse processo de regimento da disciplina, criando métodos para o ensino, a história continuava centralizada nos feitos daqueles que eram vistos como heróis, além de prezar pela formação moral e cívica, ou seja, possuía uma intencionalidade político-cultural.

Em relação aos períodos que sucedem desde o final do século XX e decorrer do século XXI, percebemos uma ampliação gradual e consistente assim como um aumento na produtividade do ramo da produção historiográfica. Também a mídia, direta ou indiretamente, se faz presente nessas discussões acerca do ensino de História ao enfatizar “sobre o que, para que e como promover esse ensino aos milhões de jovens que frequentam as escolas brasileiras” (GUIMARÃES, 2012, p.19-20).

Nesse sentido, nossa pretensão é levantar quais desafios os professores do ensino básico, enfrentam ao lecionarem a disciplina de História e, principalmente, fazer com que o aluno enxergue nessa um valor. E não apenas imagine que essa, seja uma reprodução do passado, não tendo, portanto, um sentido importante no presente.

Na construção deste trabalho, entrevistamos os professores: Rivaldo Campos (ex-supervisor do programa PIBID² e atuante na Escola Mário Martins), Mara Gonçalves de Carvalho (atua atualmente no CETI-Marcos Parente) e Antônio Carlos Pereira do Vale (Unidade Escolar Jorge Leopoldo). Estes dois últimos foram preceptores do programa Residência Pedagógica³ e atuam na rede básica de ensino dos níveis fundamental e médio, da cidade de Picos-PI, que, lecionando há um bom tempo, nos permitiram entender com mais precisão que desafios seriam esses, como lidam e buscam superá-los constantemente.

Como embasamento teórico de sustentação da análise das entrevistas supracitadas, utilizamos a autora Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004), para compreendermos as dificuldades que os professores enfrentam atualmente quanto à escolha dos conteúdos a serem trabalhados e, sobretudo, a forma como vão ser conduzidos. Essa mesma autora aborda ainda, a variedade de documentos que podemos utilizar nas salas de aulas como fontes históricas e como podemos aplicá-las no cotidiano escolar.

Também contamos com o referencial teórico das autoras Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2005/2006), que nos auxiliaram na compreensão sobre a importância do estágio para a formação do professor, já que nos permite notarmos a diferença entre a teoria e a prática e dessa última como uma imitação de modelos e instrumentalização técnica.

Ademais, fizemos uso das contribuições da autora Selva Guimarães (2012) que, ao escrever sobre a “Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados”, nos permitiu revisitar a disciplina de História. A partir de suas abordagens, que retratam as transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais de maneira ampla que essa disciplina sofreu ao longo do tempo.

A autora Linda Darling- Hammond (2014) também foi de fundamental importância, uma vez que, nos conduz a perceber a necessidade de aprofundamento

² O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

³ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

e flexibilidade por parte dos professores acerca dos conteúdos e que sejam capazes de avaliar a aprendizagem dos alunos, compreendendo suas singularidades e adaptando sua instrução a diferentes práticas de ensino, bem como outros aspectos relacionados as concepções do ensino de história.

Contribuíram ainda neste trabalho, as discussões feitas pela autora Isaíde Bandeira da Silva (2014), ao nos mostrar que o livro didático assume, na contemporaneidade, um objeto de grande significância para muitos pesquisadores, docentes e discentes e que na visão de muitos autores esse material didático é insubstituível. Assim como as discussões feitas pelo historiador Marcos Napolitano (2002), nos fazendo entender que podemos utilizar a música tanto como objeto de estudo, como uma das ferramentas para se trabalhar o ensino de História hoje.

Por fim, fizemos uso também dos aportes do autor José Petrúcio de Farias Júnior (2015), que traz reflexões acerca do ser professor de História nos dias atuais, principalmente, na rede básica de ensino, assim como discute o distanciamento existente entre as reflexões que ocorrem no ambiente acadêmico e as práticas de ensino em sala de aula, sendo essa uma grande problemática, sobretudo, para os recém-formados.

2 IMPLICAÇÃO DA TEORIA NA PRÁTICA DOCENTE

No decorrer da Graduação, no curso de Licenciatura Plena em História, nos deparamos com diversas alternativas, sejam elas voltadas para as pesquisas historiográficas, de modo geral, ou especificamente para a nossa prática docente, sendo essas expostas apenas no âmbito discursivo. As propostas pedagógicas abordadas no ambiente acadêmico, enfatizam a necessidade de, ao exercer o ofício de professor de história, possamos compreender as singularidades dos alunos, a fim de que sejam formados intelectualmente e socialmente.

Porém, na prática, sobretudo em algumas experiências do Estágio Supervisionado Obrigatório I⁴, presenciemos realidades por vezes assustadoras. Ao

⁴ Estágio Supervisionado Obrigatório I, do curso de História, da Universidade Federal do Piauí-UFPI, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros-CSHNB, realizado pelas autoras deste trabalho, na Escola Municipal Tia Celeste, na cidade de Picos, no período de 2018.2.

lidarmos muitas vezes com um espaço de sala de aula superlotado, a escassez de materiais didáticos, recursos tecnológicos limitados ou inexistentes, ausência de espaços de leituras e, sobretudo, a atuação de professores em áreas que não fazem parte da sua formação, percebemos que esses fatores acabam por impossibilitar o bom desempenho do que dita a teoria.

Nessa perspectiva, é importante trazermos as discussões que a autora Selva Guimarães (2012) faz ao escrever sobre *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* Ela defende a importância da prática por meio do estágio, acreditando que essa possibilita o estagiário realizar o confronto com as realidades que lhe são apresentadas na teoria.

Durante essa experiência, os discentes poderiam propor novas perspectivas a realidade do alunado, tendo em vista as inúmeras possibilidades que conheceram por meio das disciplinas pedagógicas. Contudo, encontra-se nesse primeiro contato dos discentes de licenciatura com a prática de ensino a primeira barreira, que seria como implantar novas formas de se ensinar em um sistema que já está consolidado na realidade escolar.

Essa dificuldade enfrentada pelos discentes em Estágio Supervisionado Obrigatório I e Residência Pedagógica, do curso de História, da Universidade Federal do Piauí/ Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, pode ser observada também no cotidiano escolar, pois muitos professores da rede básica de ensino possuem o desejo de propor novos métodos, mas acabam desestimulados, diante desses obstáculos já mencionados. A exemplo, podemos destacar a experiência com o Estágio Supervisionado Obrigatório I, na qual uma docente nos pediu que, ao ser observada, relevássemos algumas coisas, pois sua maior dificuldade era lecionar em uma área que não correspondia à sua formação.

O fato mencionado acima não condiz com os professores entrevistados, uma vez que todos esses atuam na sua área de formação. Quanto às demais dificuldades encontradas, seus relatos nos permitiram analisar que, apesar dos desafios, esses buscam contornar a situação na medida do possível, como podemos perceber na fala do docente Rivaldo Campos, atuante há mais de dez anos na rede pública e privada, lecionando atualmente no Centro de Educação de Tempo Integral Mário Martins. Ao ser questionado sobre a temática aqui abordada, ele nos relatou que:

As dificuldades consistem nos entraves criados pelo próprio sistema de ensino que limita o conhecimento a uma reprodução mecânica de conteúdo, sendo assim, torna-se necessário a dinamização das aulas no intuito de despertar o interesse do aluno na discussão de temas relevantes para o seu crescimento intelectual. (Rivaldo Campos, 2019).

Ao final da sua fala, o professor Rivaldo Campos aponta uma dificuldade que pode ser vista também na fala da professora Mara Gonçalves de Carvalho, que enfatiza para além do sistema, uma falta de interesse por parte do aluno, o que exige dos mesmos alternativas dinâmicas de métodos de ensino. Ela nos relatou que, ao buscar fugir dessa mecanização de conteúdo, costuma “imprimir imagens para mostrar durante as aulas” (Mara Carvalho, 2019), assim como considera também a ferramenta slide⁵ como um dos elementos importantes, pois torna as aulas mais atrativas.

A respeito desse uso de imagens no ensino de História, a autora Circe Maria Fernandes Bittencourt (2014) nos mostra que vem crescendo o uso desse tipo de documentação não escrita, como recurso pedagógico no ensino de História e, que cada uma dessas, possui suas especificidades, produzidas assim de forma distinta. No entanto, é um tipo de documentação que exige um certo tratamento metodológico, pois não podemos utilizar esse tipo de fonte apenas como ilustrações ou como forma de fugir da monotonia.

Ao pensarmos em imagens como um tipo de fonte que podemos utilizar para se trabalhar o ensino de História, podemos destacar a fotografia que nos permite relembrar ou ver um passado desconhecido. A autora Circe Maria Fernandes Bittencourt (2014) considera que essa “tem contribuído para muitos estudos do período contemporâneo, sendo objeto de pesquisa ou fonte documental para muitos historiadores” (BITTENCOURT, 2014, p. 366).

Sob esse viés, inferimos que assim como nos demais tipos de fontes, a fotografia também exige certos cuidados de abordagens, pois sendo essa uma representação do real, é necessário visualizarmos, interpretarmos, desconstruirmos e, principalmente, questionarmos o que está sendo fotografado, o porquê e para que

⁵ O slide a que a professora Mara Carvalho se refere é produzido no aplicativo de computador Power Point, do pacote Office, da empresa Microsoft.

foram feitas, uma vez que sabemos que essas são sempre produzidas com alguma intencionalidade.

Ademais, é importante compreendermos ainda, ao escolhermos esse tipo de fonte para se trabalhar o ensino de História, que as fotografias estão sempre conectadas a um processo de memória, despertando dessa maneira sempre a oralidade. Percebemos que a professora Mara Gonçalves de Carvalho não deixou explícito na sua fala como se dá o seu processo de seleção de imagens como fontes históricas, mas sabemos que é essencial serem datadas, assim como reproduzirem cenas e personagens que possam ser reconhecidos com facilidade pelos discentes, permitindo-lhes fazerem associações com outras fontes.

Para além das fotografias impressas, a docente afirma utilizar também slides como uma forma de tornar as aulas mais interessantes, fugindo assim um pouco do livro didático. Esse posicionamento se assemelha, de certa medida, a concepção do educador Jonathas Serrano (1912) que durante muito tempo procurou mostrar aos professores que os alunos poderiam aprender também pelos olhos e não apenas pelos ouvidos ao assistirem, por exemplo, filmes.

Os filmes não foram mencionados por nenhum dos três entrevistados como ferramentas por eles utilizadas no ensino de História, mas percebemos que essa prática tem sido bastante usada pelos professores, o que nem sempre sabemos é se esses são repassados como ilustração de uma temática explanada na aula ou apenas encarados como se fossem “ressurreições históricas” (BITTENCOURT, 2004, p. 370).

Ao abordar essa fuga do livro didático, compreendemos que a intenção da docente Mara Gonçalves de Carvalho não foi descartá-lo, mas utilizá-lo como uma entre as várias ferramentas existentes que podem ser utilizadas para se trabalhar o ensino de História e fazer com que o discente também compreenda isso. A autora Isaíde Bandeira da Silva (2014) chama a nossa atenção ao tocar nessa temática, porque segundo ela esse tipo de recurso assume na contemporaneidade, para muitos autores, um grande valor que o torna insubstituível.

Ainda nesse quesito de uso de documentos escritos e não-escritos na sala de aula, podemos citar também a música, esta que vem sendo objeto de pesquisa de muitos historiadores e até mesmo utilizada como recurso didático com certa frequência. A música, como objeto de cultura, carrega consigo uma historicidade. Ela

permite, por exemplo, o desenvolvimento de leituras e interpretação de textos, bem como o próprio contato dos alunos com outras linguagens.

Segundo a autora Circe Fernandes Bittencourt, “dentre os gêneros musicais mais utilizados, destaca-se a música popular, em suas variantes de samba, forró e música sertaneja” (BITTENCOURT, 2014, p. 377). Todavia, sabemos que a música popular continua sendo a mais utilizada pelo fato de estarem relacionadas a alguns acontecimentos breves e, principalmente, por estarem associadas direta ou indiretamente a conjunturas políticas ou econômicas, por ser na visão do historiador Marcos Napolitano, “a intérprete de dilemas nacionais e veículo de utopias sociais; canta o futebol, o amor, a dor, um cantinho e o violão” (NAPOLITANO, 2002, p. 7).

Observando esse tipo de fonte não escrita que podemos utilizar no exercer da profissão docente, como uma das ferramentas para se trabalhar o ensino de História, devemos também nos atentar a forma como vamos transformar essa em objeto de investigação, pois é preciso diferenciarmos o *ouvir* e o *pensar* a música. Esta que, nos livros didáticos, geralmente são sugeridas como atividades complementares ao conteúdo, sendo exigidas apenas uma leitura da sua letra, quando na verdade compreendemos que há outras inúmeras possibilidades de abordagens, por exemplo, que levem em consideração outros momentos históricos, povos e culturas, que envolvem o seu contexto de produção e difusão.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS

Na busca em compreendermos os desafios que os professores geralmente enfrentam ao ministrarem a disciplina de História e, de modo especial, partindo da perspectiva dos professores entrevistados, percebemos que cada um desses tem uma visão acerca de qual seja o desafio mais relevante que enfrentam no exercício do seu ofício. O docente entrevistado Antônio Carlos Pereira do Vale, nos afirmou que:

O ensino de História consiste na interpretação das experiências humanas ao longo do tempo, sensibilidades e habilidades, como analisar textos e formular hipóteses são pretendidas pelos professores historiadores. A dificuldade ou o desafio é convencer os alunos de que estudar História lhes trará uma consciência de mundo, em longo prazo, enquanto eles buscam o imediatismo das Ciências Exatas.

(Antônio Vale, 2019).

Ao nos relatar sua visão acerca do ensino de História, o referido professor menciona algo que vem sendo discutido no decorrer das graduações em História. Ou seja, de o aluno enxergar nessa disciplina um sentido, assim como encontram, por exemplo, nas ciências exatas. Mas, esse não nos informou, por exemplo, o que esse faz ou pensa em fazer para ajudar esses alunos a terem uma outra concepção sobre o que estuda a História e qual a sua importância.

Sob essa perspectiva, o historiador José Petrúcio de Farias Júnior (2015), ao escrever sobre *Ser professor nos dias de hoje: algumas reflexões*, nos mostra uma metodologia que pode ser utilizada para que o interesse do aluno seja despertado. Porém, alerta para o cuidado que devemos ter ao fazer uso dessa sistematização. De acordo com ele:

Para despertar o interesse do aluno, é aconselhável que os conteúdos históricos sejam introduzidos a partir de questões ou situações-problema que estejam relacionados às experiências cotidianas dos alunos ou questões que contemporaneamente nos inquietam ou envolvem (...) No entanto, é recomendável que o professor evite digressões, ou seja, as indagações propostas pelo docente devem estar estreitamente vinculadas aos objetivos da situação de aprendizagem proposta, de tal forma que, ao final das atividades, os alunos consigam responder, pelo menos, parte das questões levantadas inicialmente. (FARIAS JÚNIOR, 2015, p. 61).

Assim, entendemos que esse tipo de metodologia pode permitir ao discente melhor entendimento acerca da sociedade na qual estão inseridos e, sobretudo, a percepção de, por exemplo, as experiências e determinados comportamentos humanos do passado, refletindo no presente. Nesse sentido, percebemos certa semelhança com a visão do docente Rivaldo Campos acerca das contribuições positivas que a História pode oferecer a sociedade, quando este ressalta que “a história amplia a visão de mundo possibilitando uma melhor compreensão da realidade com o descortinar de novos horizontes do saber” (Rivaldo Campos, 2019).

Na medida em que esses autores trazem o desafio do discente enxergar na História um valor e, não apenas a vejam como uma disciplina, que estuda acontecimentos passados, deduzimos como a concepção clássica da história, enquanto narrativa de fatos passados, ainda permanece presente no pensamento e ação de alguns professores. Essa vertente historiográfica, conhecida como “história

positivista”, difundida durante o século XIX e relacionada ao historiador prussiano Leopold Von Ranke, defende que caberia aos historiadores recolher os fatos considerados mais importantes, ordená-los de forma cronológica e narra-los.

Ainda sob essa perspectiva, percebemos por parte dos entrevistados um outro aspecto, ou seja, a interdisciplinaridade da História com outros campos de conhecimentos, como a Sociologia, por exemplo. O docente Antônio Carlos Pereira do Vale, considera que a aproximação de forma saudável entre esses dois campos pode ser uma maneira de se trabalhar o ensino de História e fazer com que os discentes tenham mais curiosidades a respeito desse, assim como tracem paralelos com a contemporaneidade. Além disso, afirma que:

De fato, as Ciências Humanas são um tanto subjetivas e isso dá margem para especulações sobre sua importância. Cabem a nós, historiadores, combater ideias oriundas do senso comum que questionem a importância da nossa área de conhecimento. (Antônio Vale, 2019).

Ao pontuar que é dever do historiador combater visões que questionem a importância de se estudar as ciências humanas e, de modo particular, a disciplina de História, podemos salientar que se faz cada vez mais necessário, no exercício da profissão, mostrarmos aos nossos alunos “que a História não é constituída de fatos prontos e acabados, do ponto de vista da interpretação” (FARIAS JÚNIOR, 2015, p. 63). É preciso que olhemos para as fontes históricas e façamos novas abordagens juntamente com esses alunos, fazendo assim com que esses construam os seus próprios conhecimentos.

Ademais, inferimos que o fato de o aluno construir esses conhecimentos, influencia diretamente no próprio ambiente da sala de aula, pois este deixa de ser um espaço com a figura centralizada do professor, como o único agente “transmissor” dos conhecimentos e, passa a ser um espaço de construção coletiva dos sentidos, ou seja, de docente e discentes. A respeito disso, a autora Linda Darling-Hammond (2014) fala das contribuições da prática docente, por ser essa, na sua visão, quem “desenvolve as habilidades dos professores para examinar o ensino sob a perspectiva dos alunos, que trazem experiências e referências à sala de aula” (HAMMOND, 2014, p. 230).

Ainda em consonância com essa concepção, o docente Antônio Carlos Pereira do Vale considera que:

Esse processo de ensino-aprendizagem deve ser o mais democrático possível, só assim ocorrerá contraposição de diferentes abordagens historiográficas que tão ansiosamente esperamos ver entre as habilidades de nossos alunos. (Antônio Vale, 2019).

Sob esse viés, podemos inferir também que se faz necessário, por parte do historiador, a seleção diversificada de fontes históricas, de modo que os alunos compreendam a complexidade dos acontecimentos, bem como as mudanças e continuidades de muitas experiências humanas. Ensinar História é assim, na contemporaneidade, podermos considerar um comprometimento com visões de mundo, pois o professor deve pensar métodos de ensino que permitam o aluno construir, de forma autônoma, o seu conhecimento histórico, e esses, ao construírem, percebam que esse tipo de conhecimento é sujeito a revisões e reformulações e não algo pronto e acabado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos cursos de licenciatura, os futuros professores têm acesso a várias propostas metodológicas que podem fazer uso, para tornar suas aulas mais didáticas e atrativas. Porém, percebemos ao longo do texto, a partir de nossa experiência na disciplina de Estágio Supervisionado, que quando vamos para a sala de aula, tentar colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos, nos deparamos com uma realidade bastante diferente do que imaginávamos. Em nossa experiência de estagiárias/residentes presenciamos a falta de estrutura das escolas, salas de aulas lotadas, livros didáticos que não atendiam a demanda de alunos e, recursos tecnológicos limitados. Dessa forma, todos esses fatores acabam por dificultar, muitas vezes, a execução dos métodos que aprendemos na teoria, nos cursos de formação de professores.

Dessa forma, intuímos que ser professor de História é um desafio contínuo, pois embora existam esses problemas estruturais nas escolas, cabe ao mesmo ensinar aos seus alunos a pensarem criticamente. Para isso, o professor deve elaborar algumas estratégias que prendam a atenção dos discentes como, por exemplo, fazendo-os perguntas interessantes e que façam parte do seu cotidiano; fazendo uso de imagens, músicas, séries e filmes e, a partir dessas ferramentas,

ajudá-los a problematizarem o conteúdo/tema que foi discutido no decorrer da aula.

Mas é preciso compreendermos também que algumas precauções devem ser tomadas ao pensarmos essas novas estratégias de se ensinar História. As instituições escolares – públicas e privadas, de centros e periferias – apresentam condições e realidades diferentes, não permitindo assim, na maioria das vezes, a aplicação dos mesmos métodos para todas as escolas. Assim, podemos imaginar que o mais acessível e eficaz seja levantarmos questionamentos, que levem em consideração os interesses dos discentes e que se relacione, principalmente, com a realidade em que estão inseridos, permitindo-lhes assim associarem passado e presente.

Desse modo, para além dos desafios encontrados no que tange ao ensino de História na contemporaneidade, apontados ao longo deste trabalho pelos entrevistados, percebemos que todas as ferramentas citadas como forma de superá-los se convergem. A experiência profissional desses docentes nos fez entender também que, independentemente do método escolhido para se trabalhar esse ensino, é de responsabilidade do professor de História ajudar seus alunos a se enxergarem como cidadãos. Isto é, como pessoas que devem participar ativamente da sociedade brasileira, reconhecendo os problemas coletivos e, buscando formas para solucioná-los. E, agindo dessa forma, professores e alunos perceberiam a importância do conhecimento histórico, para a vida humana em sociedade.

Por fim, compreendemos que por meio de nossa atuação como residentes do Programa Residência Pedagógica, podemos realizar esse exercício de percepção, acerca das várias ferramentas que podem nos ajudar a trabalhar o ensino de História. Mas, vale ressaltar, utilizando-as de forma coerente, proporcionando ao aluno um melhor entendimento e novos olhares acerca do que se estuda a História, seus valores e contribuições para a sociedade.

5 REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. In: Documentos não escritos na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2004, p. 351-407.

CAMPOS, Rivaldo. **Entrevista concedida à Erilene de Sousa Martins**. Picos, 2019.

CARVALHO, Mara Gonçalves de. **Entrevista concedida à Nayara Gonçalves de Sousa**. Picos, 2019.

DARLING, Linda Hammond. **A importância da formação docente**. São Paulo: Cadernoscenpee, 2014, - volume 4, n. 2, pp 230-247.

FARIAS JÚNIOR. José Petrúcio de. **Ser professor de História hoje: algumas reflexões**. Revista eletrônica Cadernos CIMEAC-Volume 5, n.1, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª edição. In: Políticas Públicas, currículos e ensino de história. São Paulo: Papyrus, 2012, p. 55-72.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2012, p. 28-91.

SERRANO, Jonatas. **Epítome de História Universal**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1912.

SILVA, Isaíde Bandeira da. **O livro didático de História no cotidiano escolar**. In: Diferentes percepções sobre o livro e o programa nacional do livro didático –PNLD Curitiba: 2014, p. 49-86.

VALE, Antônio Carlos Pereira do. **Entrevista concedida à Erilene de Sousa Martins**. Picos, 2019.

O LÚDICO AUXILIANDO NA INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA CIDADE DE BOM JESUS- PI**Laís Silva Vogado**

Graduada de Licenciatura em Ciências Biológicas.
Discente da Universidade Federal do Piauí (UFPI/ CPCE)- Bom Jesus.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6079-7670>
Lattes: 6172698092646848
E-mail: laisvogado2204@gmail.com

Marcelo Sousa Lopes

Professor Adjunto- Biologia Vegetal II / UFPI
Doutorado em Ciências (UEM)
Biólogo Licenciado/ Bacharel pela UFC
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9554-8746>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3916474918550590>
E-mail: marcelolopes@ufpi.edu.br

Analice Costa Sousa

Graduada de Licenciatura em Ciências Biológicas.
Discente da Universidade Federal do Piauí (UFPI/ CPCE)- Bom Jesus.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9786-5024>
Lattes: 0618187958867442
E-mail: analicecostasousa@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho aborda as estratégias do Programa Residência Pedagógica (PRP) para incentivar as diferentes habilidades de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) através do lúdico, em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental na cidade de Bom Jesus- PI. Teve como objetivo analisar quais estratégias educacionais lúdicas inclusivas poderiam auxiliar na aprendizagem dos alunos com deficiências físicas, dificuldades de aprendizagem e transtornos comportamentais na escola municipal Maria Aristéia Figueireido da Fonseca. Para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, utilizou-se o questionário e a entrevista como instrumento de construção das informações. O contexto empírico da pesquisa ocorreu em uma escola da rede municipal, e contou com a participação de quatro professores, sendo nas áreas de biologia, matemática e português. A investigação revelou que as intervenções didáticas lúdicas propostas pelo PRP foram significativas, pois refletiu, segundo o relato dos professores, na aprendizagem dos alunos, visto que os mesmos conseguiram reconhecer as letras, formar nomes, montar quebra-cabeças e de forma geral, se comunicar melhor através dos diferentes materiais apresentados.

Com base neste trabalho, foi possível concluir que o Programa Residência Pedagógica, apresentou contribuições para a melhoria da qualidade do ensino, e mais que isso, ofereceu suporte para uma proposta de ensino criativa e inédita, tendo em vista que o trabalho pedagógico junto às crianças, sempre necessita de inovações.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Atividades lúdicas.

THE PLAYER AID IN SCHOOL INCLUSION: CONTRIBUTIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM IN THE CITY OF BOM JESUS- PI

ABSTRACT

The present work addresses the strategies of the Pedagogical Residence Program (PRP) to encourage the different skills of children with Special Educational Needs (SEN) through play, in a class of 6th grade of Elementary School in the city of Bom Jesus-PI. It aimed to analyze which inclusive playful educational strategies could assist in the learning of 6th grade students with physical disabilities, learning difficulties and behavioral disorders at the municipal school Maria Aristéia Figueireido da Fonseca. To achieve the research objectives, the questionnaire and the interview were used as an instrument for constructing the information. The empirical context of the research took place in a school in the municipal network, with the participation of four teachers, in the areas of biology, mathematics and Portuguese. The investigation revealed that the recreational didactic interventions proposed by the PRP were significant, as it reflected, according to the teachers' report, in the students' learning, since they were able to recognize the letters, form names, assemble puzzles and in general, communicate better through the different materials presented. Based on this work, it was possible to conclude that the Pedagogical Residency Program presented contributions to improve the quality of teaching, and more than that, offered support for a creative and unprecedented teaching proposal, considering that the pedagogical work with children, always needs innovations.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. Playful activities

LA AYUDA AL JUGADOR EN LA INCLUSIÓN ESCOLAR: CONTRIBUCIONES DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA CIUDAD DE BOM JESUS- PI

RESUMEN

El presente trabajo aborda las estrategias del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) para incentivar las diferentes habilidades de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a través del juego, en una clase de 6º de Primaria en la ciudad de Bom Jesus-PI. Su objetivo era analizar qué estrategias educativas lúdicas inclusivas podrían ayudar en el aprendizaje de los alumnos, con discapacidad física, dificultades de aprendizaje y trastornos de conducta en la escuela municipal Maria Aristéia Figueireido da Fonseca. Para lograr los objetivos de la investigación, se utilizó el cuestionario y la entrevista como instrumento para la construcción de la información. El contexto empírico de la investigación se desarrolló en una escuela de la red municipal, y contó con la participación de cuatro profesores, en las áreas de biología, tanto de matemáticas como de portugués. La investigación reveló que las intervenciones didácticas recreativas propuestas por el PR fueron significativas, pues se reflejó, según el informe de los docentes, en el aprendizaje de los estudiantes, ya que fueron capaces de reconocer las letras, formar nombres, armar rompecabezas y, en general, comunicarse mejor a través de los diferentes materiales presentados. A partir de este trabajo se pudo concluir que el Programa de Residencia Pedagógica, presentó aportes para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, y más que eso,

brindó apoyo para una propuesta didáctica creativa y sin precedentes, considerando que el trabajo pedagógico con niños, siempre necesita inno

Palabras clave: Educación inclusiva. Formación de profesores. Actividades lúdicas

1 INTRODUÇÃO

Ao pensar em Educação Inclusiva, logo se imagina uma escola que busca estratégias pedagógicas alternativas que consigam manter a permanência do aluno com necessidades especiais na escola, de modo que suas necessidades de aprendizagem sejam atendidas, independente das necessidades que possuem. “Nos debates atuais sobre inclusão, o ensino escolar brasileiro tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições educacionais” (MANTOAN, 2006, p. 15).

No Brasil, em virtude da Lei 13.146/2015 é garantido aos alunos com deficiência o direito de ingressar na escola comum, cabendo a esta “acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”(BRASIL, 1997, p. 17). Essa medida faz parte do esforço governamental para o estabelecimento de uma escola inclusiva, aberta para todos os alunos que lhes ofereça as mesmas oportunidades de acesso e permanência, incluindo os que apresentam necessidades especiais (YOSHIDA 2018).

O termo inclusão tem sido usado com múltiplos significados, onde o princípio fundamental é a valorização da diversidade. De acordo com Lima (2006), inclusão é o modo ideal de garantir igualdade de oportunidades e permitir que alunos com deficiência possam relacionar-se com outros e estabelecer trocas para se construir uma sociedade mais igualitária.

O Ministério da Educação tem demonstrado interesse pela melhoria da educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), tornando a educação inclusiva mais significativa. A Lei nº 7. 853/89 estipula obrigatoriedade de todas as escolas em aceitar matrículas de alunos com deficiência. Regulamentada em 1999, a lei é clara: “todas as crianças têm o mesmo direito à educação” (BRASIL, 2004).

A Constituição de 1988 garante o oferecimento a educação no ensino fundamental em seu Art. 211. Logo após, surge em 1990 a Lei nº 8.069/90, que se refere ao Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, reforçando “o direito à educação”, além de assegurar educação no Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, em seu Artigo I (BRASIL, 1990, p. 18).

Para que as medidas estabelecidas no arcabouço legal ganhem significação no contexto escolar, conforme explica Mrech (2008, p.1), “o fundamental é perceber o aluno em toda a sua “singularidade”, captá-lo em toda a sua especificidade, em um programa direcionado a atender as suas necessidades especiais”. É a percepção desta singularidade que vai comandar o processo.

Uma das ferramentas para materializar as determinações legais no espaço de sala de aula corresponde à utilização de propostas pedagógicas que contemplem a utilização de estratégias de ensino lúdicas, tendo como princípio a formação integral dos alunos e a preparação para vida em sociedade (CHATEAU, 1987, p.4). Segundo Kishimoto (2008), se o jogo remete ao natural, universal e biológico, ele é necessário para o treino de instintos herdados.

Desta forma, trabalhar o lúdico no mundo da criança é uma forma de fazer com que ela encontre o prazer, dentro de suas atividades, indo de encontro à aprendizagem necessária ao seu desenvolvimento. Neste viés, utilizou-se estratégias educacionais lúdicas, através dos residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Federal do Piauí, campus Cinobelina Elvas, em Bom Jesus – PI, com crianças portadoras de necessidades especiais, da Escola Municipal Maria Aristéia Figueiredo da Fonseca, no mesmo município.

2 MÉTODO

2.1 Área de Estudo e Sujeitos da Pesquisa

O município de Bom Jesus é destaque no seu índice educacional, aparecendo com o terceiro melhor desempenho no Índice de Oportunidades da Educação Básica (IOEB), tendo ganhado destaque por estar acima das médias estadual e nacional, sendo motivo de orgulho para todos os bonjesuenses (GP1, 2020), juntamente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2019, o qual atingiu 7,5 referente ao quarto e quinto ano, do ensino fundamental (INEP 2020).

Bom Jesus foi um dos 40 municípios piauienses que recebeu o prêmio, ``Gestor Educador``, por excelência no IDEB, promovido por meio de parceria entre a prefeitura de Bom Jesus e a Undime - União dos Dirigentes Municipais de Educação. (PREFEITURA MUNICIPAL DE BOM JESUS, 2020).

Como contexto empírico da investigação optou-se pela escola municipal Maria Aristéia Figueiredo da Fonseca, localizada na Rua Arsênio Santos, no centro da cidade em Bom Jesus- PI, com ensino ofertado do quinto ao nono ano, no período da manhã e tarde, com alunos na faixa etária entre 10 e 18 anos. A escola fica bem localizada, com espaços livres para a hora do intervalo. Trabalha com o projeto Conselho Escolar Criança Futuro Feliz, tendo como principal atividade a associação de defesa dos direitos sociais.

A escolha desta escola como contexto de pesquisa se deu em virtude do vínculo firmado com a Universidade Federal do Piauí, através do PRP e do estágio supervisionado, mas também por esta atender um número significativo de alunos com necessidades especiais, os quais compreendem cinco alunos do turno vespertino.

2.2 Coleta e Análise de Dados

Durante o processo de imersão na escola, foram detectados alunos com diferentes tipos de necessidades especiais. Dentre elas: TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade); dislexia, visto como um caso de dificuldades e distúrbios na fala e na aprendizagem para utilizar palavras isoladas; a Síndrome de Down, conceituada como trissomia do cromossomo 21 que dificultava na fala da aluna e na desenvoltura dos conteúdos apresentados, e uma criança que foi acometida pela paralisia cerebral logo que nasceu, com dificuldades na fala, escrita e movimentos, o que limitava a busca pela aprendizagem. E outra ainda, com deficiência mental que nenhum exame médico conseguiu apontar o diagnóstico, apresentando limitações no comportamento, na dicção e na escrita.

A metodologia aplicada neste estudo seguiu a perspectiva da pesquisa ação, com utilização de questionário contendo perguntas abertas e fechadas.

Foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, e a discussão dos dados foram feitas com base na literatura aqui fundamentada, a partir do diálogo com os teóricos que tratam da referida temática.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, cinco alunos deficientes formaram a amostra da pesquisa. Foram duas meninas, com 10 e 12 anos de idade, além de três meninos, com 10, 11 e 12 anos, todos matriculados na turma do sexto ano, no primeiro semestre do ano de 2019. Foram selecionados no intuito de participarem do trabalho de inclusão, já que eles possuem dificuldades de aprendizagem, bem como de socialização. A partir disso, formaram-se os cronogramas de encontros com os residentes do programa, que passaram a trabalhar com foco nos alunos deficientes, diretamente na escola.

Os encontros foram realizados semanalmente, com horários variados nas salas de aulas, tanto na parte da manhã quanto da tarde, sendo necessário que ações fossem feitas fora do horário do PRP, para o bom andamento da proposta. Na ocasião, os professores passaram a fazer parceria com os residentes, seguindo as metodologias propostas, o que foi fundamental para o avanço desses alunos.

A análise se deu a partir de questionários (adaptado de HIRSCHHEIMER et al., 2010) aplicados aos professores, em relação ao objeto de estudo que teve como princípio fundamental, buscar estratégias para explorar as diferentes habilidades de alunos com necessidades especiais através do lúdico. Questionários diferenciados foram aplicados também aos pais e responsáveis, além da discussão em grupo entre os residentes, que se dedicaram aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Em ambas as situações, para os responsáveis e professores, foram assinadas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para uso das informações.

Durante o desenvolvimento da pesquisa-ação foram utilizadas metodologias diferenciadas, dentre as quais podem ser destacadas: uso de jogos, confecção de materiais para ensinar o alfabeto, os números, tentando buscar além, instruindo ao esforço próprio, com intuito de auxiliar e incentivar a leitura. Além de buscar mais a atenção e empenho no envolvimento das atividades, tentando fazer com que o processo de ensino fosse mais significativo.

De maneira geral, os diagnósticos das crianças com necessidades especiais foram trazidos para escola pelos pais dos alunos, adquiridos junto com médicos especialistas. Para isso, foi proposto à escola o desenvolvimento de atividades a partir do PRP, que teve duração de todo um semestre para se trabalhar com esses alunos, visando um maior aproveitamento das habilidades presentes em cada um.

Para o desenvolvimento do trabalho foram utilizados diferentes tipos de materiais e metodologias, de acordo com cada deficiência, como: alfabeto de E.V.A. para alfabetização dos alunos, buscando melhorar o desempenho na escrita, bem como a leitura através da formação de palavras (Siluk,2012).

Foram utilizados também jogos ilustrativos, tais como: quebra-cabeça e blocos de encaixe, para treinar a coordenação motora fina; jogos da memória para um desenvolvimento significativo da coordenação motora e sensorial, percepção de semelhança e diferença, noção de espaço, complementariedade das imagens,

reconhecimento e entendimento das cores. Para estimular a linguagem verbal e oral, bem como o raciocínio lógico e matemático, foram utilizados jogos numéricos e de memória.

As atividades lúdicas exercem um papel importante na aprendizagem da criança. “O lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação” (OLIVEIRA e DIAS (2017) apud KIYA (2014).

Finalmente, as experiências vividas e observadas foram narradas detalhadamente a partir do desenvolvimento de cada aluno. Como eram antes do programa, e como passaram a se comportar, a partir das metodologias trabalhadas. Observações em relação à sociabilidade, desenvolvimento cognitivo, sensorial e motor. Aprendizagem de letras e números, bem como o desenvolvimento emocional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os recursos didáticos servem como suporte para as aulas expositivas, complementando o desenvolvimento no ensino e na aprendizagem. Nesse sentido, Sousa (2008) relata que tais recursos devem ser materiais utilizados como auxílio no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para serem aplicados pelo professor a seus alunos.

Através do Programa Residência Pedagógica, foi possível colocar em prática atividades lúdicas, para envolver as crianças que estavam com dificuldades no convívio e aprendizagem. Esta ação permitiu a inclusão dessas crianças no ambiente escolar, bem como maior desenvolvimento de várias habilidades, pois como destaca Mantoan (2003), compete ao docente estar e se sentir preparado para a convivência dos alunos com NEE, buscando nessa classe heterogênea, proporcionar crescimento, respeito, aprendizado e novos pontos de vista.

Tudo isso refletiu no comportamento dos alunos e proporcionou uma maior interação entre ambos, possibilitando também, uma repercussão que indicou

melhores notas, com mudanças básicas e importantes nas diferentes atividades através de ferramentas adequadas para explorar as habilidades das diversas deficiências.

Foi notório que o período trabalhado no ambiente escolar, trouxe resultados marcantes e reflexivos, pois possibilitou aos residentes o sentimento de responsabilidade pelas ideias criativas e lúdicas, pensando no desenvolvimento dos alunos, principalmente daqueles com necessidades especiais, sempre sob a supervisão do preceptor e docente-orientador. Segundo Volpato (2002), em relação ao lúdico, os jogos didáticos exibem uma grande importância nas diversas formas de ensino. E isso foi possível analisar a partir do melhoramento na escrita, nas atividades avaliativas, e até mesmo no comportamento. Antes eram tidas como algo difícil de fazer, e a partir disso começaram a desenvolver as habilidades na escrita e nos exercícios propostos.

As atividades foram desenvolvidas de acordo com a deficiência de cada aluno, desde conhecimento das cores para uns, noções de espaço, coordenação motora fina e grossa, que envolve habilidades como pular, subir descer, desenhar, pintar e manusear pequenos objetos, bem como a leitura e a escrita.

O aluno com TDAH foi encontrado com dificuldades de memorização de sequências. Não percebia detalhes, se esquecia das tarefas, se perdia nos acontecimentos paralelos de determinada atividade, mas a partir da inclusão no programa, foi aos poucos se deixando ajudar para superar essas adversidades. Fato que o deixou bem realizado, foi ter conseguido escrever seu nome completo, já que ele só sabia escrever o primeiro nome. Aprendeu também a fazer o nome de sua mãe, atividade essa que até então ele achava impossível de conseguir fazer, ocorreu com o apoio dos próprios residentes.

Uma vez diagnosticado o TDAH, esse aluno deve ser considerado como uma criança com necessidades educacionais especiais, pois para que tenha as mesmas oportunidades garantidas, como de aprender que os demais colegas de sala de aula, serão necessárias algumas adaptações visando diminuir a ocorrência dos

comportamentos indesejáveis que possam prejudicar seu progresso pedagógico (REIS, 2011 p.8).

A aluna com síndrome de Down começou a se aproximar mais dos colegas, deixando o pátio na hora da aula, desde que começou se envolver nas atividades com os alunos do PRP. Conforme Serrão (2006), o comportamento social da pessoa com Down é influenciado pelo ambiente, onde os resultados dessa interação podem limitar ou ampliar as oportunidades do seu desenvolvimento e de suas possibilidades de integração social. A partir de todo o processo de desenvolvimento, aprendeu também as cores e usando lápis de colorações diversas, conseguiu se socializar e ganhar mais coordenação motora, enquanto pintava os desenhos. “A prática educacional deve acontecer com vários envolvidos, cada um dando a sua contribuição para o desenvolvimento da criança com Down e podendo trabalhar os déficits que interferem no seu desenvolvimento” (ALVES, 2007, p. 44).

A criança que possuía paralisia cerebral conseguiu avançar na leitura e na escrita, a partir de palavras sugeridas para ela escrever no quadro, mesmo com dificuldades de equilíbrio, a força de vontade sempre sobressaía, pois para ela, era proposto o alfabeto ilustrado com esse intuito educativo. De acordo com Braga (1995), o desenvolvimento da criança com paralisia cerebral depende tanto de fatores orgânicos (como a localização e a extensão da lesão), quanto do contexto no qual a criança está inserida.

O aluno disléxico passou a compreender melhor as letras e as palavras. Com o uso de leituras das histórias infantis, passou a ter uma melhor noção de espaço. Gomes (2010), define a dislexia como sendo uma “desordem na aprendizagem da leitura”, e que, entretanto, tais pessoas possuem padrões de inteligência normais, ou seja, sem deficiências sensoriais, e que possuem condições emocionais favoráveis.

Para Cunha (2014, p. 68), a aprendizagem criativa é uma experiência consciente, manipulada e transformadora. Não se restringe simplesmente as influências sobre os conceitos existentes, mas abarca modificações operadas pelo

aprendiz que vão traduzir-se em uma nova forma de executar tarefas ou manusear materiais.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Cunha (2014, p. 68) afirma que muitos alunos sentem dificuldade no momento de aprender algo e quando esses obstáculos não são identificados, e não são sanados de alguma forma, acabam virando uma bola de neve. Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para criança, para os pais e a escola, ocorreu dificuldade de aprendizagem. Assim, é importante esclarecer que o disléxico tem condições naturais para contornar suas dificuldades, para resolver muitas coisas que passam pelo concreto e que envolvem os sentidos.

E por último e não menos importante, o aluno com deficiência mental começou a melhor se socializar, apesar das carências. O uso do jogo de memória e blocos de encaixe auxiliou na insuficiência cognitiva. Mas, em relação ao desenvolvimento voltado aos conteúdos, o uso de jogos alternativos ainda não foi suficiente, ficando evidente a necessidade de um tempo maior. Segundo Grossman, 1997: “A deficiência mental refere-se ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média que coexiste com falhas no comportamento adaptador e se manifesta durante o período de desenvolvimento”.

IDE (2008), comenta que os jogos educativos ou didáticos estão orientados para estimular o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado: calcular, ler e escrever. São jogos fundamentais para a criança deficiente mental por iniciá-la em conhecimentos e favorecer o desenvolvimento de funções mentais superiores prejudicadas.

Segundo o relato dos professores de outras disciplinas, e até mesmo de biologia, as contribuições do trabalho realizado de forma diferenciada com os deficientes foram bastante enriquecedoras, pois refletiu de forma significativa na evolução desses alunos, visto como os mesmos conseguiram reconhecer as letras, formar nomes, montar quebra-cabeças e de forma geral, aprenderam a sequência numérica, bem como se comunicar melhor. Atrelado a isso, Silva (2017) corrobora

com o uso de modelos tridimensionais e ilustrações feitas pelos próprios alunos, envolvendo as atividades didáticas, as quais são responsáveis pela melhora na capacidade de adquirir e guardar informações, em comparação com métodos tradicionais, visto que são metodologias diferenciadas, que acabam voltando a atenção dos alunos para o conteúdo, facilitando de forma lúdica a sua compreensão.

Quanto aos pais e responsáveis pelos alunos deficientes, todos se manifestaram de forma positiva quanto as atividades desenvolvidas pelas residentes. Algumas crianças se destacaram mais que outras, e em alguns de seus depoimentos, os pais colocaram que não se tinha noção, do quanto foi relevante esse período em que os filhos estiveram com atividades diferenciadas com as residentes, pois só houve melhorias no desempenho dos filhos, inclusive no comportamento dos mesmos em casa”.

Com essa visão de desenvolvimento educacional, o Plano Nacional de Educação determina: “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva, que garantisse o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001a, p.64).

Buscando subsídio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta define as aprendizagens essenciais às quais todos os estudantes têm direito. Ou seja, quando fala-se que todos, sem exceção, têm direito à educação, não se refere somente ao acesso. A perspectiva inclusiva indica que qualquer estudante tem o direito de acessar o mesmo currículo, para o pleno exercício da cidadania e a consequente inclusão social (BNCC, 2017).

Partindo desse viés, entende-se que pensar no processo de ensino aprendizagem implica definir os fins, os meios, os conteúdos, a função do professor, a compreensão de ensino e aprendizagem, de pesquisa, de extensão, das formas de avaliação, bem como do entendimento da prática educativa e suas manifestações de prática pedagógica, prática docente e práxis (UFPI, 2018a, p. 139).

É oportuno ressaltar que a principal fundamentação da Residência Pedagógica é a ideia de que a formação docente nos cursos de licenciatura deve garantir aos seus

egressos a mobilização e construção de saberes que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (BRASIL, 2018).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma reflexão sobre quantas escolas recebem alunos com NEE, percebe-se que os impedimentos que alunos com deficiência possuem, são definidos também pelas barreiras que eles encontram nas escolas e que acabam por impossibilitar uma participação igualitária.

Mas, apesar desses alunos não terem a atenção necessária, descartando por vezes a possibilidade de inclusão, é preciso buscar profissionais que possam auxiliar nesse caminho um tanto quanto desafiador. Sendo assim, percebe-se que, ainda há muito a ser feito em relação a inclusão no ambiente escolar.

Contudo, procurar estratégias que possibilitem essa inclusão, é tarefa de todos, e o uso de materiais lúdicos tem esse poder de explorar habilidades pouco conhecidas, uma vez que permite ampliar as habilidades para novas pesquisas, buscando soluções de problemas, auxiliando no desenvolvimento de habilidades cognitivas, motivação, socialização e estímulo da criatividade.

Embora a duração do trabalho tenha sido de curto prazo, buscar estratégias que possibilitassem o desenvolvimento dos alunos deficientes foi de extrema valia. Isso permitiu a reflexão e o sentimento de dever cumprido.

É importante no entanto, que trabalhos desta natureza sejam desenvolvidos e venham subsidiar as políticas públicas educacionais do Brasil, favorecendo principalmente, o suporte e a inclusão do aluno com necessidades especiais que está na escola pública.

5 REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. *Para entender síndrome de down*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Desmistificando a inclusão.** Revista Psicopedagogia. São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005.

BUENO, J. G. S. (2001). **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular.** Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 54, (pp. 21-7). São Paulo:Memnon

BRAGA, L.W. (1995). *Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão.* Salvador, BA: SarahLetras

BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Brasília; CNCD, 2001

BRASIL. MEC/CAPEES. **Editais n. 06/2018 CAPEES, Programa Residência Pedagógica.** Brasília: DF: CAPEES, 2018. p. 1-21.236CAPEES.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Declaração de Salamanca e Linhad Ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

CAVALCANTE, Meire. A escola que é de todas as crianças. Revista Nova Escola. São Paulo, 2005

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, L. M. Caracterização de Brincadeiras de Crianças em Idade Escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.21, n.3, p.365-373, 2008.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança.** Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

CRESWEL, J. W. Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007

CUNHA, Antonio. Eugênio. Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

GOMES, Ivone Alvino de Barros Dificuldades de Aprendizagem nas Séries Iniciais. Brasília: Escola Superior Aberta Do Brasil Discauculia, 2010

GORGATTI, M. G. (org.), DA COSTA, R; F. Atividade Física Adaptada: Qualidade de Vida para Pessoas com Necessidades Especiais. Manole, Barueri- SP, 2005.

GP1 2020. Disponível em: <<https://www.gp1.com.br/piaui/amp/noticia/2020/municipio-de-bom-jesus> >. Acesso em: 10 de nov de 2020.

HIRSCHHEIMER, M.R, CONSTANTINO CF, OSELKA G. Consentimento informado na EJA. Rev Paul Pediatr 2010; 28:128-33.

INEP 2020. Disponível em: <<https://www.ideb.inep.gov.br/resultado/> >. Acesso em: 10 de nov de 2020.

LA ROSA, J. Psicologia e educação: o significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCR, 2003

LDB - **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola teoria e prática**. José Carlos Libâneo. Organização e gestão da escola teoria e prática. Goiânia – 2008.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira** (Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996). Ministério da Educação. Brasília- DF, 2001

MEC/ SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília- DF, 2004

PIAGET, Jean. O nascimento da Inteligência na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOM JESUS. Disponível em: <<http://www.bomjesus.pi.gov.br/2014/> >. Acesso em: 10 de nov de 2020.

REIS, G. V. **Alunos Diagnosticados com TDAH: reflexões sobre a prática pedagógica utilizada no processo educacional**. Parnaíba. 2011. Disponível em: <http://www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio/2011-12-15_13-12-05.pdf>. Acesso em: 24 de jan de 2021

SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Atendimento Educacional Especializado-AEE: contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e documentação - CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

SILVA, Graciele Braga. O ensino do tecido hematopoiético pela ótica da modelização: uma abordagem factível. **Cadernos de Educação**, v. 16, n. 32, p. 123-134, 2017.

SOUSA, D. C.; ANDRADE, G. L. P.; JÚNIOR, A. F. N. **Produção de material didático pedagógico alternativo para o ensino do conceito de pirâmide ecológica**: Um subsídio a educação científica ambiental. Fórum ambiental da Alta Paulista, v. IV, ano 2008.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Programa de Residência em Pedagógica. **Subprojeto de Pedagogia**. Teresina, PI, 2018

UNESCO, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VOLPATO, G. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, 2002.

YOSHIDA, Soraia. **Desafios na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública**. Infográfico. Instituto Unibanco. 2018.