
O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFPI: Mobilizando saberes da docência



Antonia Dalva França-Carvalho
Raimunda Alves Melo
Luisa Xavier de Oliveira
(Org.)

Antonia Dalva França-Carvalho
Raimunda Alves Melo
Luisa Xavier de Oliveira
(Organizadoras)

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA DA UFPI:**
Mobilizando saberes
da docência



Teresina - PI - 2020

Copyright© Antonia Dalva França-Carvalho. Carlos Sait Pereira de Andrade. Erik Rodarte Lopes. Maria Helena Alves e Mary Alves Mendes. Teresina, 2016. De acordo com a lei nº 9.610, de 19/02/1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem prévio consentimento do detentor dos direitos autorais.

Universidade Federal do Piauí Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Profª. Drª. Nadir do Nascimento Nogueira

Editor

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro

Superintendente de Comunicação Social

Jacqueline Lima Dourado

EDUFPI - Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Wilson Seraine da Silva Filho

Gustavo Fortes Said

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

Revisão

Antonia Dalva França-Carvalho, Raimunda Alves Melo

Luisa Xavier de Oliveira

Capa e Diagramação

Josanildo Pinheiro Mendes

Foto da Capa

Álefe Gabriel Duarte Silva (Residente do Curso de Pedagogia/UFPI)

P963 O Programa Residencial Pedagógica da UFPI:
Mobilizando saberes da docência / organizadores, Antonia Dalva
França-Carvalho, Raimunda Alves Melo, Luisa Xavier de Oliveira
Teresina : EDUFPI, 2020.

326 p.

ISBN 978-65-86171-36-5

1. Residência Pedagógica. 2. Saberes Docentes. 3. Formação de
Professor. 4. Estágio Supervisionado.

I. França-Carvalho, Antonia Dalva. II. Raimunda Alves Melo,
III. Luisa Xavier de Oliveira

CDD 370.71

O presente trabalho foi realizado pelo OBEDUC/UFPI, com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos.

SOBRE OS AUTORES

Antonia Dalva França-Carvalho

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica. Presidente da Comissão de Governança dos Programas de Formação Inicial de Professores da UFPI.

Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti

Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Gestão Ambiental pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEDOC), do Campus Amílcar Ferreira Sobral, Universidade Federal do Piauí (CAFS-UFPI).

Andréia Martins

Doutora em História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Mestre em História da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia, do Campus Amílcar Ferreira Sobral, Universidade Federal do Piauí (CAFS-UFPI).

Antonina Mendes Feitosa Soares

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Salgado de Oliveira/UNIVERSO; Especialista em Metodologia do Ensino Ciências Naturais e Metodologia do Ensino de Biologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Adjunta do Centro de Ciências da Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (CCE-DMTE-UFPI).

Boniek Venceslau da Cruz Silva

Doutor e Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Adjunto do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Integrante do corpo docente permanente do Programa Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF). Líder do Grupo de estudos e Pesquisa em Educação, Ciência e Cultura do Piauí (UFPI).

Fábio Soares da Paz

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Metodologia do Ensino de Física pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ). Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEDOC), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros da Universidade Federal do Piauí (CSHNB-UFPI).

Francisca Carla Silva de Oliveira

Doutora e Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI). Professora Adjunta do Centro de Ciências da Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal do Piauí (CCE-DMTE-UFPI).

Francisca de Lourdes dos Santos Leal e Silva

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Alfabetização pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Adjunta do Centro de Ciências da Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal do Piauí (CCE-DMTE-UFPI).

Jane Bezerra de Sousa

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Associada do Centro de Ciências da Educação, Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí (CCE-DEFE-UFPI) e integrante do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

Josélia Borges de Moura Furtado

Doutora e Mestre em Química pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Adjunta do Centro de Ciências da Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal do Piauí (CCE-DMTE-UFPI).

Jurandir Gonçalves Lima

Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor Adjunto do Centro de Ciências da Educação, Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí (CCE-DEFE-UFPI). Diretor Sindical ADUFPI (Presidente 2016-2018 e 2018-2020)

Luciana Matias Cavalcante

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Educação Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar).

Luisa Xavier de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e Psicomotricidade pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Adjunta do Centro de Ciên-

cias da Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal do Piauí (CCE-DMTE-UFPI).

Márcia Cristiane Eloi Silva Ataíde

Doutoranda em Educação em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Maria da Conceição Rodrigues Martins

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Formação de Formadores pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros da Universidade Federal do Piauí (CSHNB-UFPI).

Maria Vilani Soares

Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Associada do Centro de Ciências da Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal do Piauí (CCE-DMTE-UFPI).

Mugiany Oliveira Brito Portela

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Adjunta do Centro de Ciências Humanas e Letras, Departamento de Geografia e História da Universidade Federal do Piauí (CCHL-DGH-UFPI) e professora vinculada ao Programa de Pós Graduação em Geografia.

Odailton Aragão Aguiar

Doutor e Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Associado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (CACCEL-CCE-UFPI). Coordenador do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e Coordenador do Núcleo Transdisciplinar em Arte, Cultura e Semiótica (NUTRA).

Ozaias Antonio Batista

Doutor e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Adjunto na Licenciatura em Educação do Campo no Campus Professora Cinobelina Elvas da Universidade Federal do Piauí (UFPI/CPCE). Pesquisador do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Ciência Descolonial, Epistemologia e Sociedade (NEPEECDES-UFPI) e Mythos-Logos: ciência, religião e imaginário (UFRN).

Raimunda Alves Melo

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Políticas Públicas para Crianças e Jovens pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) Professora Adjunta do Centro de Ciências da Educação (CCE-UFPI) e Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Raimundo Nonato Lima dos Santos

Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Mestre em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor Adjunta do Curso de Licenciatura em História, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros da Universidade Federal do Piauí (CSHNB-UFPI). Assessor de Ações de Extensão e Cultura do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros da Universidade Federal do Piauí (CSHNB-UFPI).

Rogério Nora Lima

Doutor e Mestre em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialização em Especialização em Zoologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor Adjunto do Curso de Pedagogia, do Campus Amílcar Ferreira Sobral, Universidade Federal do Piauí (CAFS-UFPI). Membro do Grupo de Pesquisa em Ecologia e Biologia animal (UFPI).

Sandra Regina Cardoso

Doutora em Agronomia (Proteção de Plantas) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e Mestre em Agroecologia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus Ministro Petrônio Portela da Universidade Federal do Piauí (CMPP-UFPI). Professora Colaboradora do Programa de Pós Graduação em Agronomia - Produção Vegetal da UFPI.

Vilmar Aires dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do Centro de Ciências da Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal do Piauí (CCE-DMTE-UFPI). Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas (NEFORPE).

Wirla Risany Lima Carvalho

Doutora e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta do Centro de Ciências da Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal do Piauí (CCE-DMTE-UFPI).

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
<i>Prof. Dr. Jurandir Gonçalves Lima</i>	
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RESSIGNIFICAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	26
<i>Antonia Dalva França – Carvalho Raimunda Alves Melo</i>	
A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DO CAFS/UFPI PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	44
<i>Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti Antonia Dalva França- Carvalho</i>	
ATTITUDE DOS RESIDENTES EM SALA DE AULA: A NECESSIDADE DE COMPREENDER ALGUMAS HABILIDADES DE ENSINO	59
<i>Maria Vilani Soares</i>	
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA: UMA SÍNTESE DA NOSSA EXPERIÊNCIA NA UFPI	73
<i>Mugiany Oliveira Brito Portela</i>	
A PESQUISA NA RESIDENCIA PEDAGÓGICA: INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE BIOLOGIA	88
<i>Francisca Carla Silva de Oliveira</i>	

**A MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO
DO CONTEÚDO SOBRE AS LEIS DE NEWTON
A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PRODUZIDA POR UM RESIDENTE
DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....101**

Boniek Venceslau da Cruz Silva

**ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA E OS RECURSOS
DIDÁTICOS: VIVÊNCIAS EXITOSAS NO CONTEXTO
DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....116**

Antonina Mendes Feitosa Soares

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO/PARA
O CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA COM
O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....131**

Sandra Regina Cardoso

**LICENCIANDOS PELAS ESCOLAS DO CAMPO
NO SUL DO PIAUÍ: A EXPERIÊNCIA
DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....146**

Ozaias Antonio Batista

**IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAFS/UFPI EM
FLORIANO/PI: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....160**

Andréia Martins

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A EXPERIÊNCIA
COMO SABER POTENCIALIZADOR
DA FORMAÇÃO DOCENTE.....173**

Maria da Conceição Rodrigues Martins

Lúisa Xavier de Oliveira

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM HISTÓRIA:
SABERES, CONTRIBUTOS E DESAFIOS.....** 185

Vilmar Aires dos Santos

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO
DE CIÊNCIAS: VIVÊNCIAS EDUCATIVAS
NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....** 199

Fábio Soares da Paz

**RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA:
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL,
NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
E ADEQUAÇÃO CURRICULAR.....** 211

Jane Bezerra de Sousa

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
COMO AÇÃO MEDIADORA NA FORMAÇÃO
INICIAL DOCENTE: ARTICULANDO
EXPERIÊNCIAS E SABERES.....** 224

Francisca de Lourdes dos Santos Leal e Silva

**CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO
BASEADO EM EXPERIMENTOS: UMA ATUAÇÃO
NO ÂMBITO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....** 237

Josélia Borges de Moura Furtado

**A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO SUPERAÇÃO
DA DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....** 248

Márcia Cristiane Eloi Silva Ataíde

**A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PEDAGOGIA
DE PROJETOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....259**

Raimundo Nonato Lima dos Santos

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: SUBPROJETO
ARTES – ARTE-EDUCAÇÃO E CIDADANIA.....275**

Prof. Dr. Odailton Aragão Aguiar

**ANÁLISE DE ASPECTOS FORMATIVOS DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DA UFPI/CAFS EVIDENCIADOS
NOS RELATÓRIOS MENSIS DE
ACOMPANHAMENTO DE RESIDENTES.....287**

Rogério Nora Lima

**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFPI:
UMA AUTOAVALIAÇÃO DO SUBPROJETO
DE PEDAGOGIA DO CAMPUS MINISTRO
PETRÔNIO PORTELLA.....296**

Wirla Risany Lima Carvalho

**CULTURA ESCOLAR E IDENTIDADE
DOCENTE NO ÂMBITO DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....309**

Luciana Matias Cavalcante

PREFÁCIO

Prefaciando um texto de amplitudes teóricas, conceituais e de narrativas de abordagens experienciais práticas sobre determinado objeto de estudo no ambiente acadêmico, se constitui escrita desafiadora por diversos aspectos, notadamente destacamos o desafio de superar os riscos de lacunarizar tal abordagem, a considerar a polissemia de abordagens que o tema pode propiciar. Assim, um prefácio não deve tão somente apresentar a obra nas suas múltiplas possibilidades de abordagens, mas, sobretudo, deve cumprir o rito da escrita de forma a situar e a desafiar os leitores na imersão da busca do conhecimento que a propositura que os textos ‘compilados’ trazem como compromisso.

Considerando o universo de possibilidades, optamos pela via da ‘imersão’ dos leitores na compreensão mínima do objeto e dos desafios a ele postos no ambiente acadêmico e na relação estreita que este deve ter com a sociedade, seja através das pessoas ou mesmo através das instituições que ‘atores’ a elas atribuem papel e importância. Assim, decidimos fazer uma breve narrativa introdutória ao objeto, especificando sua definição, seu campo de abordagem, seus objetivos e o papel dos sujeitos nela envolvidos.

Elemento ou categoria de estudo relativamente nova no âmbito das Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, a Residência Pedagógica, ainda que outrora se manifestasse no ambiente acadêmico com outras nomenclaturas (estágio, estágio supervisionado, estágio obrigatório, estágio curricular, prática de ensino, etc.), constitui o ‘espaço/tempo’ de articulação de teoria à prática de processos formativos, mas também de ‘imersão’ inicial do(a) graduando(a) no ambiente da prática formativa em contexto ‘concreto’ no domínio, controle, construção e articulação de saberes que envolve a formação formal (digo escolar) de profissionais para o mercado de trabalho, mas também para as múltiplas relações sociais cidadãs às quais somos cobrados ao longo de nossas vidas.

No âmbito das IES, o Programa Residência Pedagógica - PRP, constitui ação prática do Ministério da Educação e Cultura - MEC através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Su-

perior - CAPES, de ampliar, melhorar e reorganizar a prática formativa de estudantes para a vida e para o trabalho através de experiências práticas nos múltiplos espaços e ambiente de atuação profissional ainda em ‘espaço/tempo’ de formação acadêmica nas licenciaturas.

Objetivamente, e ajudando a dialogar com as múltiplas abordagens que este livro propõe focar, o Programa Residência Pedagógica constitui 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 (CAPES, PORTARIA GAB Nº 38/2018).

Na residência Pedagógica a ‘imersão’ do licenciandos nas experiências práticas do exercício do magistério, deve ocorrer sempre subsidiada e acompanhada pelo docente responsável pela cadeira formativa e deve contemplar, entre várias outras atividades, a regência de sala de aula e intervenção pedagógica, sempre previamente planejada, em parceria complementar com profissionais no local de execução da prática, neste caso mais específico, o docente titular da turma/disciplina na escola com experiência formal preferencialmente na área de ensino do licenciando, dialogando com o estudante em formação e sendo acompanhado e orientado por um docente da sua Instituição Formadora vinculada.

Assim, em âmbito local, o Programa Residência Pedagógica de cada IES deve estar articulado com à Política Nacional de Formação Docente, tendo 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” (CAPES, PORTARIA GAB Nº 38/2018).

Seus objetivos representam um misto de possibilidades no processo formativo inicial docente e, de certa forma, substanciam e fortalecem esta prática formativa alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão, podendo a Residência Pedagógica, fazer materializar simultânea ou isoladamente essas três formas de manifestação do saber docente no cotidiano escolar formal, já que,

por um lado, não conseguimos compreender ensino dissociado de pesquisa, tendo como potencia a reformulação constante das práticas e os saberes didáticos e pedagógicos para o exercício do magistério. Neste contexto, na Residência Pedagógica, as escolas parceiras se constituem como laboratórios práticos da formação docente, numa ‘via de mão dupla’ de troca de experiências e saberes, sejam eles, teórico e práticos, didático e pedagógicos ou disciplinar e curriculares. Nela e por ela, tem-se um efetivo diálogo entre IES e Sociedade, via escola e os sujeitos nela envolvidos.

Tomando como parâmetro a Política Nacional de Formação de Professores, a CAPES através de normativa institucional estabeleceu como objetivos das Residências Pedagógicas: a) 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; b) Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; c) 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 e, por fim, d) 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, PORTARIA GAB Nº 38/2018).

Do ponto de vista da execução prática da proposta de Residência Pedagógica, a CAPES estabeleceu ainda que: a) as Instituições de Ensino superior seriam selecionadas por meio de ‘Edital público’ em âmbito nacional e deveriam apresentar projetos institucionais de Residência Pedagógica focadas na realidade de cada instituição e b) que o Programa de Residência Pedagógica seria desenvolvido em ‘regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação’, devendo as IES participantes “organizar seus projetos Institucionais em estreita articulação com a proposta pedagógica das redes

de ensino”, devendo, portanto, as escolas da rede básica de educação, estadual ou municipal, receber os estudantes em formação oriundos de todas as licenciaturas (CAPES, PORTARIA GAB Nº 38/2018).

Outro aspecto definido na Normativa que passou a reger a RP foi que o regime de colaboração entre IES e Rede Escolar da educação básica deveria ser efetivado formalmente através de “Acordo de Cooperação Técnica” firmado entre o Governo Federal, por meio da CAPES e os Estados” por intermédio das Secretarias Estaduais de Educação e Cultura SEDUC’s ou órgão equivalente. Já no caso da participação das prefeituras municipais, esta parceria se efetivaria por meio de “Termo de Adesão” das Secretarias Municipais de Educação e Cultura – SEMEC’s ao “Acordo de Cooperação Técnica” firmado através do órgão responsável por esta ‘pasta’ nos estados, via de regra, as SEDUC’s (CAPES, PORTARIA GAB Nº 38/2018).

Diferentemente das disciplinas outrora definidas pelas nomenclaturas de ‘Prática de Ensino’, ‘Estágio Curricular’ ou ‘Estágio Supervisionado’ ou ainda ‘Estágio Curricular Obrigatório’, o Programa Residência Pedagógica inovava na questão do fomento e incentivo ao estágio nas escolas através de “custeio financeiro” aos sujeitos envolvidos no Programa formativo nas licenciaturas. Neste aspecto, o Programa Residência Pedagógica passou a conceder quatro modalidades de bolsas. A ‘Residente’, bolsa no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenha cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período; a de ‘Coordenador Institucional’, bolsa no valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais) para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; a ‘Docente Orientador’, bolsa no valor R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) para o docente que orientar o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática, e, por fim, a de ‘Preceptor’, bolsa no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para o professor da escola de educação básica que acompanhar os residentes na ‘escola-campo’ parceira e local de execução da RP. Em suma, sobre a questão financeira do Programa, todo o custo operacional deste

passou a estar assegurado através de ‘datações orçamentárias’ previstas em ‘Lei Orçamentaria Anual’, devendo o mesmo ser acompanhado e avaliado pela CAPES (PORTARIA GAB Nº 38/2018).

Por todas as suas características e objetivos, tanto do fortalecimento das IES como no fomento formativo de estudantes, mas também no reconhecimento dos profissionais do magistério atuando seja como Professor Formador, Coordenador institucional ou como Preceptor, o Programa Residência Pedagógica da CAPES instituiu um novo momento da formação docente nas IES se consolidando como um novo paradigma no processo de formação prática na execução das Políticas Nacional de Formação para o exercício do magistério no país.

Em linhas gerais, foi analisando o Programa Residência Pedagógica em seus múltiplos aspectos que este livro texto se situou. No entanto, do ponto de vista focal, cada um dos autores ou autoras lançaram olhares mais singulares e buscaram ‘iluminar’, analisar ou refletir experiências práticas próprias, seja dos seus locais de fala, seja de suas contribuições dentro do programa ou seja ainda do próprio papel transformador e potencializador da formação inicial e continuada significativa dos atores no Programa envolvidos.

Assim, o livro “O Programa Residência Pedagógica da UFPI: Mobilizando Saberes da Docência” apresenta relatórios narrativos, relatos experienciais ou resultado de pesquisas que compreendem muitos esforços e desafios, dos quais início pelo vigor articulado e concentrado da sua organização, as professoras Antônia Dalva França Carvalho, Raimunda Alves Melo e Luisa Xavier de Oliveira, às quais couberam o desafio de não só convidar autores(as) e selecionar artigos para este documento, mas pela responsabilidade de apresentar um “produto final”, em duplo formato de plataforma de livro “físico” e “digital” com importância ‘imensurável’.

Quanto às múltiplas e polissêmicas abordagens propostas para este documento histórico, destacamos, no capítulo primeiro, o trabalho das professoras Antônia Dalva França Carvalho e Raimunda Alves Melo no texto “*Programa Residência Pedagógica: Ressignificação do Estágio Curricular Supervisionado*” ao preocuparem em abordar a mudança de paradigma do processo formativo

dos estudantes das licenciaturas da Universidade Federal do Piauí sob a perspectiva da influencia desta nova proposta de formação experiencial (teórico)prático, o Programa Residência Pedagógica.

No segundo capítulo, intitulado “*A Importância do Programa Residência Pedagógica da Educação do Campo, do CAFS/UFPI para a Aprendizagem da Docência*” as professoras Ágata Laisa Laremberg Alves Cavalcanti e Antônia Dalva França Carvalho já se preocuparam em fazer um estudo ‘focal’, qual seja, analisar, debater e descrever a importância do Programa Residência Pedagógica na aprendizagem da docência dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, do Campus Amílcar Ferreira Sobral da Universidade Federal do Piauí em Floriano. Nele, aspectos como observação da sistemática de funcionamento da escola, da prática dos professores em aula e das interações entre os diferentes sujeitos nele envolvidos foram observados tanto na perspectiva metodológica como nas concepções sobre a formação de professores e a aprendizagem docente adotadas naquela IE.

No terceiro capítulo, intitulado “*Atitude dos Residentes em Sala de Aula: a Necessidade de Compreender Algumas Habilidades de Ensino*”, a professora Maria Vilani Soares analisou o Programa Residência Pedagógica a partir das experiências do fazer/saber dos Residentes do Núcleo Letras Português no contexto da sala de aula das escolas parceiras. Fazer/saber, este, decisivo para conquistar a confiança dos alunos produzindo neles domínio coerente das atividades desenvolvidas em sala com vista a realizar ‘processos’ de ensino e aprendizagem mais significativos.

No quarto capítulo, “*Residência Pedagógica de Geografia: Uma Síntese da nossa Experiência na UFPI*”, a professora Murgiany Oliveira Brito Portela avaliou o Programa Residência Pedagógica a partir dos desafios, das conquistas e das experiências da Residência na área de Geografia no âmbito da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Nele, a autora dialogou com questões referentes ao ensino de Geografia na educação básica e ana-

lisou questões de ordem ‘reflexiva’ entorno da contribuição da Residência Pedagógica na formação do docente em Geografia.

No quinto capítulo, *“A Pesquisa na Residência Pedagógica: Instrumento de Formação Inicial e Continuada de Professores de Biologia”*, a autora Francisca Carla Silva de Oliveira apresentou o resultado de experiências de processos formativos e investigativos da formação docente, considerando o saber da experiência presente na efetivação do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal do Piauí. Nele a autora buscou destacar o saber da experiência como dispositivo que afeta/atraversa a formação de biólogos em formação inicial e continuada na perspectiva destes saberes passarem a compor a ‘identidade pessoal e profissional’ dos agentes nele envolvidos.

Já no sexto capítulo, intitulada *“A Mobilização do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Sobre as Leis de Newton a partir de uma Sequência Didática Produzida por um Residente de Ciências da Natureza”*, o autor Boniek Venceslau da Cruz Silva, buscando dialogar com questões de ‘como ensinar’ conteúdos de Física no ensino fundamental, propõe a ‘noção de conhecimento pedagógico do conteúdo’, a Pedagogical Content Knowledge – PCK de Shulman (1986; 1987) como ferramenta de interpretação de processos de transformação de conteúdos da Física em conhecimentos ‘ensináveis’ no ensino fundamental. Nele o autor ainda se apropria do modelo de conhecimento pedagógico de conteúdo de Ciências proposto por Magnusson, Borko e Krajcik (1999), para potencializar o ‘dar a entender’ como um residente de Ciências da Natureza mobiliza o seu PCK na construção de uma sequência didática sobre as ‘Leis de Newton’.

No sétimo capítulo, intitulado *“Ensino de Ciências e Biologia e os Recursos Didáticos: Vivências Exitosas no Contexto da Residência Pedagógica”*, a professora Antonina Mendes Feitosa Soares buscou evidenciar a contribuição dos recursos didáticos enquanto instrumentos elaborados no âmbito das atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica e a relação destes na mediação dos conteúdos de Ciências e Biologia desenvolvidos nas ‘Escolas Campo’. Nele, a autora analisa como uma ação exitosa de um

licenciando em Biologia, abordando a temática ‘genética’ a partir do experimento de extração de DNA, conseguiu desenvolver processo significativo de produção/apropriação de conceitos e saberes no ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia. Nele, a extração de DNA foi proposta como recurso didático e instrumento facilitador na mediação entre o conhecimento teórico e a apropriação dos conceitos da Biologia nas discussões teóricas feitas em sala de aula.

Já no oitavo capítulo, intitulado “*A Formação de Educadores do/para o Campo: uma Experiência com o Programa Residência Pedagógica*”, a professora Sandra Regina Cardoso Vitorino analisa a primeira experiência do Programa de Residência Pedagógica na formação de residentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, em Teresina. Nele e por ele, a autora buscou demonstrar como se articulam os saberes que os estudantes aprendem na Universidade e os saberes das vivências e experiências ‘da’ e ‘na’ prática da RP nas escolas, produzindo processos formadores significativos.

No nono capítulo, intitulado “*Licenciandos Pelas Escolas do Campo no Sul do Piauí: a Experiência do Programa Residência Pedagógica*”, o professor Ozaias Antônio Batista analisa o impacto transformador do Programa Residência Pedagógica no processo formativo dos estudantes Licenciandos em Educação do Campo e suas experiências práticas nas Escolas do Campo no Sul do Piauí.

No décimo capítulo, intitulado “*Implementação e Desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia do CAFS/UFPI em Floriano/PI: Relato de Experiência*”, a autora Andréia Martins analisou o processo de ‘implantação’ e desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica em graduandos do curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral da Universidade Federal do Piauí em escolas municipais da cidade de Floriano parceiras no projeto em quatro momentos de sua formalização e execução, quais sejam, introdução ou apresentação da RP; a ambientação do Residente na escola; a imersão do Residente na escola e a produção do relatório final, avaliação e socialização dos resultados da RP.

No décimo primeiro capítulo, intitulado “*Residência Pedagógica: a Experiência como Saber Potencializador da Formação Docente*”, as autoras Maria da Conceição Rodrigues Martins e Luísa Xavier de Oliveira apresentam resultados de processo formativo e investigativo da constituição docente considerando os saberes da experiência presentes na efetivação do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal do Piauí. Neste estudo, as autoras buscaram enfatizar e destacar a importância e o papel dos saberes experienciais como dispositivo que afeta/atravessa a formação de pedagogos em formação inicial e continuada, passando estes inclusive a compor a identidade pessoal e profissional dos colaboradores envolvidos.

No décimo segundo capítulo, intitulado “*O Programa Residência Pedagógica na Formação Inicial Docente em História: Saberes, Contributos e Desafios*”, a professora Vilmar Aires dos Santos realizou ‘reflexões’ sobre os saberes desenvolvidos, as contribuições e desafios vivenciados no Programa Residência Pedagógica na ‘interface’ com a formação inicial docente do licenciando em História na Universidade Federal do Piauí. Neste estudo a autora buscou ainda investigar quais os saberes desenvolvidos, quais as contribuições e quais os desafios do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial docente do Historiador.

No décimo terceiro ensaio, intitulado “*Residência Pedagógica e o Ensino de Ciências: Vivências Educativas na Educação do Campo*”, o autor Fábio Soares da Paz buscou refletir sobre as atividades realizadas através das experiências vivenciadas na Residência Pedagógica para o desenvolvimento de novas aprendizagens e novos saberes nos graduandos Residentes da Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC. O estudo ainda evidenciou a importância do Programa Residência Pedagógica como meio oportuno de viabilizar a construção de práticas docentes capazes de incluir os graduandos de forma plena e motivada no campo do saber científico.

No décimo quarto capítulo, intitulado “*Relação Universidade e Escola: Contribuições do Programa Residência Pedagógica na For-*

mação Inicial, no Estágio Supervisionado e Adequação Curricular”, a pesquisadora Jane Bezerra de Sousa apresentou resultados das experiências do núcleo do subprojeto de Pedagogia do Campus da UFPI em Teresina. O estudo abordou análise dos resultados dos quatro pilares propostos no Edital 006/2018 - Capes (BRASIL, 2018a): quais sejam: a formação inicial dos discentes; a contribuição para reformulação dos estágios supervisionados das IES participantes; a relação entre a IES e a escola e, por fim, a adequação do Projeto Pedagógico do Curso à Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

No décimo quinto capítulo, “*O Programa Residência Pedagógica como Ação Mediadora na Formação Inicial Docente: Articulando Experiências e Saberes*”, a autora, Francisca de Lourdes dos Santos Leal e Silva, apresentou reflexões sobre as ações vivenciadas no Programa Residência Pedagógica no âmbito da Universidade federal do Piauí. Apontou ainda as possibilidades dos saberes desenvolvidos pelos graduandos do curso de Pedagogia como objeto prático de mediação da RP na formação docente e na mobilização e construção dos conhecimentos e saberes requeridos para o exercício do magistério.

No décimo sexto capítulo cujo título é “*Construção De Conhecimento Baseado Em Experimentos: Uma Atuação no Âmbito da Residência Pedagógica*”, a autora Josélia Borges de Moura Furtado analisou a construção de atividades baseadas na experimentação e no uso de softwares que proporcionaram aprendizagens de fato significativas no âmbito do Programa Residência Pedagógica. O estudo foi realizado em três escolas públicas situadas na cidade de Teresina-PI. Nele participaram estudantes residentes e preceptores. A proposta objetivou desenvolver habilidades cognitivas nos graduandos a partir da proposição de atividades utilizando materiais alternativos de baixo custo a fim de promover na sala de aula a realização de experimentos e simulações de práticas em laboratório virtual e aplicação de jogos didáticos.

No décimo sétimo capítulo, “*A Residência Pedagógica como Superação da Dicotomia Entre Teoria e Prática na Formação Inicial*”

de Professores de Ciências da Natureza”, a autora Márcia Cristiane Eloi Silva Ataíde buscou apresentar as experiências vivenciadas durante a sua atuação no subprojeto da área de Ciências da Natureza em duas escolas parceiras. O estudo observou ainda a importância da RP através da participação dos sujeitos envolvidos no projeto nos seguintes aspectos: na elaboração e produção de materiais didáticos, de planos de aula, de sequências didáticas, de roteiros de experimentos, de Feiras de Ciências, além da realização de pesquisas que resultou na publicação de seis resumos expandidos apresentados no II Seminário de Residência Pedagógica da UFPI.

No décimo oitavo capítulo, *“A Residência Pedagógica e a Pedagogia de Projetos no Ensino de História”*, o professor Raimundo Nonato Lima dos Santos analisou a participação dos Residentes da licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí da cidade de Picos-PI no ano de 2019 nas três escolas de Educação Básica conveniadas ao Programa Residência Pedagógica, quais sejam: o Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente, a Unidade Escolar Jorge Leopoldo e Unidade Escolar Miguel Lidiano. Nele, o autor analisou a idéia de movimento no campo educacional, a partir da ‘interseção’ entre Residência Pedagógica, Pedagogia de Projetos e o Ensino de História. Por fim, analisou também as ‘ações didáticas recortadas’, com destaque na 11ª Olimpíada Nacional em História do Brasil.

No décimo nono capítulo, intitulado “Residência Pedagógica: Subprojeto Artes – Arte Educação e Cidadania”, o professor Odailton Aragão Aguiar buscou formular ‘compreensão prática’ de ações do Projeto Residência Pedagógica da Universidade Federal do Piauí a partir de relatos de experiência realizadas na Escola Municipal Deputado Antônio Gayoso na cidade de Teresina. A experiência foi desenvolvida por graduandos dos cursos de licenciatura em Artes Visuais e Música. O campo de observação concreto de ações teve como foco a produção de ‘histórias em quadrinhos’ por estudantes de sexto e sétimo ano. Nele, as ações concretas de escrever histórias associadas a desenhos potencializou formas de aprendizagens significativas através do ‘diálogo’ entre a leitura e desenho contextualizados

na realidade cotidiana dos estudantes, despertando e instigando neles a criatividade e a produção de ‘história em quadrinhos’ a partir de objetos ou temas concretas ou ficcionais. O trabalho oportunizou ainda mostrar aos graduandos, mas também a sociedade, a importância da experiência orientada em sala de aula no desenvolvimento de conhecimentos significativos nos sujeitos envolvidos no Programa.

No vigésimo capítulo, intitulado “Análise de Aspectos Formativos do Programa Residência Pedagógica em Ciências Biológicas da UFPI/CAFS Evidenciados nos Relatórios Mensais de Acompanhamento de Residentes”, o autor Rogério Nora Lima desenvolveu reflexões a partir da análise dos relatórios mensais dos residentes pedagógicos em Ciências Biológicas da UFPI/CAFS atuando nas escolas parceiras do Programa. No texto, depois de caracterizadas as percepções dos graduandos em formação quanto aos aspectos da influência positiva da Residência Pedagógica, o autor buscou ainda analisar as dificuldades por eles encontradas para conseguir associar processo formativo no ambiente acadêmico e as experiências com a Residência Pedagógica. O estudo apontou ainda as dificuldades, os caminhos e as estratégias de superação encontradas no decurso da experiência da Residência Pedagógica nos graduandos participantes do Programa.

No vigésimo primeiro capítulo, intitulado “Programa de Residência Pedagógica Da UFPI: Uma Auto avaliação do Subprojeto de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portella”, a autora Wirla Risany Lima Carvalho apresentou uma avaliação dos resultados do Subprojeto do Programa de Residência Pedagógica da Licenciatura em Pedagogia do Campus da UFPI em Teresina. Nele a autora focou na observância dos relatos de experiências das docentes orientadoras do Núcleo de Pedagogia e sua contribuição formadora (de si). No estudo a autora analisa a construção e apresentação de ‘quadros explicativos’. Deles subtrai itens indicadores da construção de saberes e estratégias de aprendizagem significativas. Aponta ainda conceitos de ensino e aprendizagem aferidos no decurso da experiência com a RP. Em síntese a autora abordou como o desenvolvimento de projetos na RP fortaleceu o campo da práti-

ca e conduziu o licenciando de Pedagogia a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática em seu próprio processo formativo.

Por fim, no vigésimo segundo capítulo, intitulado “Cultura Escolar e Identidade Docente no Âmbito do Programa Residência Pedagógica”, a autora Luciana Matias Cavalcante analisou as contribuições da Residência Pedagógica na UFPI na construção da identidade docente do licenciando de Pedagogia a partir da sistematização dos significados atribuídos às experiências vividas nas escolas parceiras do Programa. Identificou ainda os saberes e competências construídos por esses sujeitos participantes do Programa. Metodologicamente, a autora utilizou três instrumentos para a produção de dados: a aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP); o questionário sócio demográfico e a entrevista estruturada. Neles e por eles a autora pode constatar as práticas significativas na construção de uma identidade prático-reflexiva no docente, assim como também os saberes necessários ao bom exercício da prática professoral, evocando a ‘indissociabilidade’ entre teoria e prática e a superação dos distanciamentos entre estagiários e escola para a sua melhor formação.

Feito as devidas apresentações da importância dos escritos que envolveram o objeto deste livro ‘O programa Residência Pedagógica no âmbito da UFPI’, assim como também as diversas abordagens aqui desenvolvidas e refletidas a partir de observações e pesquisas realizadas nas escolas parceiras, ou ainda na reflexão da prática dos atores envolvidos no Programas, esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão das contribuições da Residência Pedagógica no âmbito da UFPI, sem perder a real noção do conjunto de desafios que permeiam este tema e sua importância no processo de formação inicial e continuada dos profissionais e demais sujeitos envolvidos no exercício do magistério.

Prof. Dr. Jurandir Gonçalves Lima¹
Universidade Federal do Piauí

¹*Doutor em História, PPGH-UFPE/UFPI, Mestre em Educação PPGED-FPI, Especialista em História do Brasil e em História Sócio Cultural UFPI, Graduando em História UFPI. Professor Adjunto DEFE-CCCE-UFPI.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RESSIGNIFICAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Antonia Dalva França – Carvalho²
Raimunda Alves Melo ³

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado é experiência de fundamental importância no processo de formação inicial de professores, uma vez que é nesse espaço, a priori, onde se desenvolve a articulação entre teoria e prática indispensável à construção do ser profissional docente. Quando bem planejado e executado, o estágio oportuniza aos futuros professores a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de saberes necessários ao exercício da docência.

No entanto, estudos realizados por Oliveira (2013), Pimenta e Lima (2012), Pimenta (2012), entre outros pesquisadores, apontam que as práticas de estágio vêm sendo realizadas, predominantemente, por meio do distanciamento entre os estudos acadêmicos e as ações desenvolvidas nas escolas, tornando este um obstáculo a ser ultrapassado nos cursos de licenciatura. Esses autores afirmam que, muitas vezes, as experiências de estágio têm sido frustrantes para os licenciandos, principalmente quando estes se deparam com as dificuldades que o exercício da docência traz consigo.

²Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica. Presidente da Comissão de Governança dos Programas de Formação Inicial de Professores da UFPI. E-mail: adalvac@uol.com.br

³Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. Coordenadora Institucional do Pibid. Integrante da Comissão de Governança dos Programas de Formação Inicial de Professores da UFPI. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

Esta lacuna na inter-relação entre as questões ditas “acadêmicas” estudadas na universidade com aquelas concernentes à prática docente vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado evidencia a necessidade de superação das concepções reducionistas relacionadas a esse componente curricular, bem como de repensar as práticas e considerá-lo como campo de conhecimento e de produção de saberes para o exercício da docência.

Neste cenário, iniciativas vêm sendo propostas com o objetivo de contribuir para a redefinição do lugar do Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores, buscando instituir dinâmicas que tornem sua realização significativa, de modo que este se concretize via aproximações entre a prática da docência e os fundamentos teóricos que a embasam, como uma tentativa de formar professores bem preparados, superando o desenvolvimento de estágios desenvolvidos apenas como uma obrigação curricular.

Foi nesse contexto que o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), lançou o Programa Residência Pedagógica (RP), destinado a discentes regularmente matriculados em cursos de licenciatura e desenvolvido numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo. O objetivo geral desse programa é aprimorar a formação dos estudantes 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 (BRASIL, 2018). Como parceira institucional no desenvolvimento das ações do Programa Residência Pedagógica, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) atendeu no ano de 2018, a 1.020 (Um mil e vinte) estudantes dos cursos de Licenciatura, sendo 816 (oitocentos e dezesseis) bolsistas e 204 (duzentos e quatro) voluntários. Os residentes foram acompanhados por 102 (cento e dois) professores preceptores e 34 (trinta e quatro) docentes orientadores, professores efetivos desta IES.

Na UFPI, a RP foi desenvolvida nos 5 (cinco) campi: Campus Ministro Petrônio Portella (Teresina-PI), Campus Amílcar Fer-

reira Sobral (Floriano-PI), Campus Helvídio Nunes de Barros (Picos-PI), Campus Professora Cinobelina Elvas (Bom Jesus) e Campus Ministro Reis Velloso. Os cursos contemplados foram: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, e ainda, os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo.

O Programa Residência Pedagógica desenvolveu-se por meio de 14 subprojetos de componentes curriculares distintos e 34 (trinta e quatro) núcleos. Cada núcleo de residência contou com a participação de um docente orientador (professor do ensino superior com experiência comprovada na área de formação de professores e estágio curricular), três preceptores (professores da escola que ministram a disciplina na área do subprojeto e possuem formação específica na área de atuação), o mínimo de vinte e quatro e o máximo de trinta residentes, sendo admitidos participantes com e sem bolsa. Além de estar regularmente matriculado em curso de licenciatura na área do subprojeto, o bolsista residente devia ter cursado o mínimo de 50% do curso e declarar ter condições de dedicar 440 horas anuais para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica.

Considerando estes esclarecimentos introdutórios, esta pesquisa partiu do seguinte problema: que elementos orientadores do Programa Residência Pedagógica da UFPI podem contribuir para a ressignificação do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí? Para a definição deste problema de pesquisa, partimos do pressuposto de que, pelo desenho do referido programa, as suas ações possuem potencial para o desenvolvimento de uma formação fundamentada na articulação entre teoria e prática, podendo contribuir para a reconfiguração das atuais práticas de estágio curricular.

Nesse sentido, o estudo foi desenvolvido com vista o alcance dos seguintes objetivos: conhecer a proposta formativa do Programa Residência Pedagógica; analisar a relação teoria e prática proposta nas ações do referido programa e

identificar as possíveis contribuições do Programa Residência Pedagógica para a ressignificação do Estágio Curricular Supervisionado.

Para o alcance dos objetivos realizamos pesquisa de abordagem qualitativa, cuja intencionalidade se destina a interpretar as ações dos interlocutores a partir da realidade pesquisada. Nessa tipologia de pesquisa, a produção de dados ocorre através de relações que possuem caráter exploratório, em que o investigador busca estudar o objeto através da imersão no cenário explorado (MINAYO, 2009).

No processo de produção de dados, utilizamos a observação simples e análise documental. A respeito da observação, Coulon (1995, p. 26) faz a seguinte consideração: “[...] a observação atenta e a análise dos processos postos em prática nas ações permitem revelar os procedimentos pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social”. Concomitantemente, realizamos a análise de documentos que tratam sobre o Programa Residência Pedagógica. A análise documental foi realizada em três etapas: na primeira, realizamos a seleção e leitura superficial do material; na segunda, fizemos a codificação, categorização e quantificação das informações, mediante leituras atentas e repetidas do documento. Na terceira etapa, realizamos as inferências e interpretações do documento e selecionamos recortes de trechos do mesmo para esclarecer as análises (RICHARDSON, 2012).

Trata-se de um estudo relevante pois contribui para a ampliação dos conhecimentos acerca da formação de professores, bem como amplia o debate sobre a importância do Estágio Curricular Supervisionado como campo de conhecimento e produção de saberes para o exercício da docência.

2 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONHECENDO A PROPOSTA

Em 2018, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), lançou o Programa Residência Pedagógica (RP),

que propõe a imersão planejada e sistemática de estudantes de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula. Sua proposta desafia a implementação de um novo modelo de Estágio Curricular Supervisionado, funcionando como uma tentativa de quebra de paradigmas de modelos que tradicionalmente fazem parte do percurso acadêmico dos discentes.

É válido ressaltar que um dos critérios utilizados pela Capes em 2018 na seleção das Instituições de Ensino Superior (IES) para o desenvolvimento do programa, foi implementação de projetos inovadores que estimulassem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. Compreendemos por inovação, “mecanismos e processos que são o reflexo mais ou menos deliberado e sistemático por meio do qual se pretende introduzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes”, conforme Hernández et al (2000, p. 29). Implica dizer que a implantação de práticas inovadoras não nascem do acaso, mas da necessidade de melhorar, de aperfeiçoar, de obter melhores resultados.

Essa política pública educacional, cuja carga horária é 440 horas e a duração de 18 meses, foi desenvolvida na UFPI no período de agosto/2018 a janeiro/ 2020, realizada numa escola, em dias consecutivos e acompanhada por um mesmo professor da escola, denominado preceptor, com formação e experiência na etapa ou componente curricular da habilitação do residente.

A imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visa oportunizar ao mesmo vivências e a experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula, servindo como objeto de reflexão e de articulação entre teoria e prática. Sendo assim, o referido programa não se limitou à vivência em sala de aula, mas buscou constituir uma interação entre pesquisa acadêmica e teoria-prática docente, visando contribuir para a superação do atual modelo tradicional de Estágio Curricular Supervisionado. Nesse sentido, podemos afirmar que

o incentivo à pesquisa, bem como o desenvolvimento de processos formativos estruturados por meio da interface teoria-prática, da relação direta entre os estudos acadêmicos e as ações desenvolvidas nas escolas é uma das principais contribuições do Programa Residência Pedagógica para a ressignificação das práticas de estágio.

Esta proposição dialoga com as concepções de Demo (2012, p. 10), ao afirmar que teoria e prática estão imbrincadas, pois “uma implica a outra, não se reduz à outra, uma vez que o ser humano conjuga teórico e prático, naturalmente para viver”. Partindo desse pressuposto, toda atividade prática é precedida de um exercício mental responsável pela sua projeção, assim como, a teoria precisa da prática para a sua materialização.

No que diz respeito ao histórico da Residência, ressaltamos que esta não é uma discussão nova no Brasil, mas surgiu há alguns anos atrás utilizando outras nomenclaturas e em diferentes áreas, como por exemplo, a residência médica, que vinha proporcionando avanços consideráveis na categoria. Esta, por sua vez, foi a inspiração que o Senador Marco Maciel (DEM/PE) utilizou como base para dar início à discussão sobre a proposta do Programa Residência Pedagógica em 2007.

A Residência Educacional, primeira nomenclatura do programa, teria carga horária mínima de 800 horas. Tratava-se de uma concepção de formação inicial que propunha a alteração do artigo 65 da LDBEN/96, no qual acrescentava parágrafo único, com a seguinte redação:

Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei. (PLS 227/07).

O objetivo dessa proposta era melhorar a formação dos docentes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na medida em que propunha essa residência como

parte complementar da formação, realizada após a conclusão dos cursos de Pedagogia ou outros de licenciatura. No entanto, esse projeto só foi analisado em audiência pública no dia 15/04/2009, pela Comissão de Educação do Senado (CE), representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da CNTE e do Ministério da Educação (MEC), não prosseguindo na pauta do Congresso. Posteriormente, outras experiências de residência ligadas ao campo da formação de professores foram propostas, mas por falta de orçamento e ou da fragilidade das proposições, as mesmas não foram implementadas.

Em 2017, as discussões que tratam sobre a melhoria dos processos de formação inicial de professores se ampliaram, bem como o debate sobre a necessidade da implementação de políticas públicas voltadas para essa finalidade. Foi nesse contexto que o Programa Residência Pedagógica surgiu em 2018 como uma iniciativa de aproximação entre os espaços formativos da escola e da universidade, da formação inicial e continuada de professores.

Trata-se de um programa cujas proposições dialogam com as ponderações de Imbernón (2011), segundo o qual a formação deve constituir-se numa alternativa, possibilidade de criação de espaços de reflexão e partilha onde o licenciando aprenda a conviver com a mudança, com o imprevisível, com a incerteza. Em síntese, esse autor afirma que a formação deve ser mais atitudinal no seu processo e na sua metodologia, permitindo mostrar as diferentes emoções, a fim de que os professores melhorem a comunicação, convivam nas instituições educacionais e desenvolvam uma prática educativa que procure dar respostas aos atuais problemas educacionais.

O Programa Residência Pedagógica propõe os seguintes objetivos: 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; aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura; indu-

zir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica; 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 e promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Considerando tais objetivos, percebemos a amplitude da RP no que diz respeito à diversidade de possibilidades que se constituem as práticas educativas que o compõem. Em síntese, propõe o fim do isolamento entre universidade e escolas de educação básica e que a formação seja desenvolvida de forma conjunta, utilizando os diversos contextos educativos e sociais, como uma das alternativas às difíceis situações problemáticas da educação atual e, entre elas as dificuldades de implementação da BNCC.

A análise dos objetivos da RP evidencia que se trata de uma proposta de formação docente ancorada no viés epistemológico da prática reflexiva, caracterizada por García (1999) como aquela em que o professor é visto como um artesão, artista ou profissional e sua formação tem como eixo a aprendizagem a prática associada à experiência e observação. Com o propósito de ilustrar a análise empreendida, apresentamos 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. (BRASIL, 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. (BRASIL, 2018, p. 1).

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

Conforme expressões do documento supracitado, o Programa Residência Pedagógica fundamenta-se, a priori, na perspectiva da prática reflexiva, que parte do princípio de que, por se tratar de uma atividade social e complexa, os professores enfrentam problemas de natureza prática, de natureza incerta, problemas imprevisíveis que não são resolvidos com o emprego dos procedimentos técnicos, demandando dos mesmos atitude criativa e reflexiva (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 364). Na perspectiva de Zeichner (1993), os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimentos sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência.

Em outro trecho, o Edital 06/2018 afirma que o Programa Residência Pedagógica pretende a “imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática” (BRASIL, 2018, p.18). Assim, fica evidente a fundamentação da proposta na perspectiva prático-reflexiva, caracterizada por Nóvoa (2008, p. 28) como aquela em que:

1. A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
2. A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
3. A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;

4. A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola;
5. A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Essa posição defende a relação teoria e prática como princípio da aprendizagem da docência, colocando os professores veteranos como participantes ativos no processo de formação dos mais jovens. A esse respeito, podemos destacar o papel do professor (preceptor) que orienta o residente em sala de aula, tendo em vista que o residente ainda está em processo de formação e aprendizagem da profissão. Assim, o professor/preceptor desempenha papel fundamental, ajudando na construção da autonomia e postura docente por parte do residente.

A orientação do residente também é realizada pelo docente orientador, profissional que atua no curso de licenciatura no qual o mesmo está matriculado. O papel desse professor do ensino superior é conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das inter-relações do espaço social escolar, estimulando-o a experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica oportuniza que o futuro professor vivencie e pratique a regência de classe, através do desenvolvimento de intervenções pedagógicas planejadas conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor e outros participantes da escola. Além disso, o residente tem a oportunidade de vivenciar a gestão do cotidiano da sala de aula, planejando e executando atividades como elaboração de planos de aula, aplicação de sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Percebemos o quanto significativo é o papel do docente orientador, pois este atua como mentor das atividades de experimentação, planejamento, oportunizando ao professor preceptor e aos residentes momentos de formação para que possam agir

dentro do espaço formal, atendendo as necessidades da escola e dos alunos, possibilitando avanços na trajetória de cada envolvido, tanto nas experiências profissionais como também pessoais, através das vivências e reflexões que cada uma delas predispõe.

No âmbito da Universidade Federal do Piauí, as equipes que integram o Programa Residência Pedagógica realizam encontros presenciais entre o grupo de residentes e os docentes preceptores do curso, para o desenvolvimento de atividades que decorrem das demandas da residência e que voltam ao âmbito acadêmico para análise na perspectiva das disciplinas do curso de formação. Essa ação é desenvolvida no âmbito do Núcleo de Desenvolvimento Profissional da Residência Pedagógica (NDP) que tem como objetivo favorecer o aprendizado da autonomia, da ética profissional e dialogicidade nas relações entre os pares e consiste na formação/aperfeiçoamento/qualificação de todos os sujeitos integrantes de cada núcleo.

3 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Conforme destacamos nos parágrafos anteriores, o Programa Residência Pedagógica foi proposto com o objetivo de melhorar a formação de estudantes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos ancorados no princípio da relação entre teoria e prática profissional docente. Com esse propósito, cada Instituição de Ensino Superior, baseando-se nas proposições da Capes, elaborou um projeto cujas ações foram desenvolvidas em 18 meses, conforme especificações do Quadro 01:

Programa Residência Pedagógica/UFPI e suas etapas					
Dimensões (etapas)	Atividades	CH	CH total	Início	Fim
Introdução à RP Preparação de núcleo (equipes, alunos, preceptores e orientadores)	Realização de seminário de introdução à Residência Pedagógica	20	60*	Ago 2018	Set 2018
	Realização de curso de formação do preceptor.	20			

Residência Pedagógica I: Ambientação na escola	Reunião de apresentação nas escolas conveniadas.	02	60	Out 2018	Jan 2019
	Planejamento com preceptor.	08			
	Estudo do Projeto Político Pedagógico da escola.	12			
	Diagnóstico da escola.	12			
	Vivências nos diferentes espaços.	10			
	Elaboração de plano de atividades.	16			
Residência Pedagógica II: Imersão do residente na sala de aula	Atividades de monitoria.	60	220	Mar 2019	Abr 2019
	Ações complementares.	60		Fev 2019	Nov 2019
	Ações prático-pedagógicas.	60			
	Ações do núcleo de desenvolvimento profissional.	40			
	Intervenção e regência de classe.	100			
Residência Pedagógica III: Produção de relatório final, socialização e avaliação.	Elaboração de relatório final.	30	100	Nov 2019	Jan 2020
	Avaliação e socialização das atividades.	06			
CARGA HORÁRIA TOTAL		440	440		

Fonte: das pesquisadoras (2020).

Conforme dados do Quadro 01, o desenho do Programa Residência Pedagógica, desenvolvido no âmbito da Universidade Federal do Piauí, caracterizou-se por um dinamismo que implicou no compromisso e responsabilidade de toda a equipe envolvida, com destaque para a coordenação institucional, responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica no âmbito da UFPI e por liderar os demais membros e parceiros do programa. Conforme Formosinho (2012), à docência implica, ao mesmo tempo, um desempenho intelectual e um desempenho técnico, um desempenho relacional e um desempenho moral, que exige o empenho cívico e o seu compromisso com os outros.

No tocante ao desenvolvimento das ações do Programa Residência Pedagógica, na primeira etapa, as equipes realizaram a formação continuada dos professores preceptores e residentes. Essa etapa

desenvolveu-se por meio da realização de Seminário de Introdução ao programa, de um curso de introdução à docência, desenvolvido por meio de momentos presenciais e à distância, realizados através da plataforma Sigaa da UFPI. Ressaltamos que também foram desenvolvidas reuniões e esclarecimentos para residentes e preceptores, conduzidos pelos docentes orientadores. Ressaltamos que esses processos formativos foram desenvolvidos numa perspectiva de educação de adultos, em que as práticas ocorrem por meio de um trabalho baseado nos contextos de trabalho e na experiência dos sujeitos, não se limitando a dimensões técnicas e didáticas (FORMOSINHO, 2009).

Na segunda etapa, foram realizadas as atividades de ambientação e imersão dos residentes na escola, através das quais os bolsistas tiveram a oportunidade de conhecer os espaços escolares, o projeto político pedagógico da escola e interagir com os diferentes membros da comunidade escolar. Pimenta (1997) afirma que o conhecimento da realidade escolar é importante, pois os currículos distanciados da realidade das escolas não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, contribuindo muito pouco para uma educação com qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido, conhecer bem o cenário escolar e as características dos diferentes membros da comunidade é condição basilar para o sucesso da prática educativa, razão pela qual a segunda etapa do projeto foi de fundamental importância.

Nessa etapa, os residentes realizaram o estudo do projeto político pedagógico (PPP), juntamente com os preceptores. Essa ação foi muito importante, uma vez que o PPP é composto pelo “conjunto de diretrizes que direciona o processo pedagógico intencional a ser promovido pela instituição educativa, mediante a contribuição de seus professores e demais membros da comunidade escolar” (VEIGA, 1999, p. 13). Ressaltamos que esse projeto se revela na ação do cotidiano e portanto precisa ser fiel aquilo que está documentado, expressando um desejo de sociedade, de perfil de ser humano.

Por fim, os residentes elaboraram um plano de atividades, detalhando as ações, objetivos e estratégias a serem desenvolvidas na escola campo. Para Libâneo (1994), o planejamento é relevante, pois através dele é possível assegurar a racionalização,

organização e coordenação do trabalho docente, necessários para um ensino de qualidade. Acrescentamos que também é importante pois evita improvisação e possibilita rever objetivos, conteúdos e métodos, considerando as exigências postas pela realidade social, bem como as condições socioculturais e individuais dos estudantes.

Após etapa de planejamento, os residentes iniciaram a imersão na sala de aula, cumprindo uma carga horária de 12 horas semanais. Nesta etapa, foram desenvolvidas as ações de monitoria, caracterizadas pela observação, participação e acompanhamento das atividades de ensino, cujo objetivo foi reforçar e ampliar os conteúdos das áreas epistemológicas envolvidas no Projeto. Também foram desenvolvidas atividades complementares como oficinas, minicursos, palestras, exibição de filmes, seminários e feiras, entre outros, sobre temas variados, com o propósito de ampliar o conhecimento de mundo dos alunos e ancorar conteúdos ministrados em sala de aula. E, por fim, as atividades de ensino prático-pedagógico, através das quais os residentes tiveram a oportunidade de preparar materiais didáticos e desenvolver oficinas de aprendizagem com os alunos da educação básica.

Entendemos a imersão dos residentes dentro da escola-campo como a ação mais relevante do Programa Residência Pedagógica, não desmerecendo as outras etapas que também tiveram significância. Através da imersão na escola, eles vivenciaram experiências através das quais formaram conceitos sobre a docência e estabeleceram uma relação mais direta com a escola e os estudantes. Formosinho (2009, p. 9), afirma que “é no confronto com a prática educativa que ocorrem as situações de aprendizagem mais significativas, uma vez que os docentes percebem a relação teoria e prática.”

Ressaltamos mais uma vez a importância das atividades do Núcleo de Desenvolvimento Profissional (NDP) na promoção de estudos/reflexões/discussões dos referenciais teóricos contemporâneos educacionais necessários para a compreensão e exercício da docência. Durante e após a imersão, os residentes foram estimulados a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório, com o propósito de contribuir para a avaliação e socialização de sua experiência como residente.

Conforme destacamos nos parágrafos anteriores, o Programa Residência Pedagógica proporciona experiências marcantes no processo de formação dos discentes, tais como a aquisição de conhecimentos da área e olhar reflexivo sobre sua tarefa. Nesse sentido, a teoria e prática se associam em uma unidade que ganha papel indispensável não apenas no processo formativo do professor, mas também na sua atuação em sala de aula, que é o resultado de todo esse processo. Imbernón (2011, p. 17) afirma que “aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende”.

No tocante às possíveis contribuições do Programa Residência Pedagógica para a ressignificação do Estágio Curricular Supervisionado, elencamos algumas questões que consideramos como as mais relevantes para (re)pensar o currículo das licenciaturas: a) Fortalecimento da identidade dos professores do ensino superior como formadores de professores da educação básica, algo que necessita ser compreendido no âmbito das práticas de estágio; b) Rompimento com um modelo de formação caracterizado, a priori, pela academização e afastamento das preocupações reais dos professores da educação básica, bem como da realidade dos sujeitos escolares; c) Desenvolvimento de processos formativos estruturados por meio da interface teoria-prática, da relação direta entre os estudos acadêmicos e as ações desenvolvidas nas escolas; e) Desenvolvimento de práticas de formação integradas na escola, apostadas em pensar simultaneamente o professor e a escola e em valorizar a participação dos atores escolares.

Em síntese, o Programa Residência Pedagógica contribui para melhoria da qualidade da formação inicial de professores tendo como princípio orientador a articulação entre e teoria e a prática. Embora com dificuldades, se constituiu como um espaço rico e amplo de possibilidades de formação, capaz de oportunizar a aprendizagem dos saberes da docência.

É nítido que a dimensão dessa contribuição difere de sujeito para sujeito, pois o desenvolvimento profissional tem uma íntima

ligação com o fato de cada pessoa compreender a si mesmo como ser humano, como estudante, como profissional. De acordo com Imber-nón (2011), essa compreensão se desenvolve de acordo com as vivências e ao mesmo tempo que o desenvolvimento cognitivo e teórico, tudo o que o professor vive permite ou impede o desenvolvimento de um certo fim, ou seja, todas as vivências e experiências carregam um caráter importantíssimo para a construção dos ser professor.

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

A formação de professores vem se expandindo como política educacional e como um campo de conhecimentos e saberes, cujos propósitos precisam avançar de modo a interferir na realidade educacional, contribuindo para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem. Para que alcancemos êxito, um importante aspecto a ser considerado é o princípio da relação teoria e prática, garantido principalmente por meio do Estágio Curricular Supervisionado.

Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica possui desenho operacional cujas ações e proposições têm potencial para ressignificar as práticas de Estágio Curricular Supervisionado, pois contribui para o fortalecimento da identidade dos professores como formadores de docentes para atuação na educação básica e propõe processos formativos estruturados por meio da interface teoria-prática, da relação direta entre os estudos acadêmicos e as ações desenvolvidas nas escolas, entre outros aspectos.

REFERÊNCIAS

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.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 227, de 2007**. Sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Maciel. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/130041>>. Acesso em 11/03/2020.

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

COULON, A. **A etnometodologia e educação**. Trad. Guilherme João de Freitas. Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEMO, P. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HERNÁNDESZ, F; et al. **Aprendendo com as inovações na escola**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

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

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

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

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: Educação & Sociedade: **Revista Quadrimestral de Ciências da Educação.** Formação de Profissionais da Educação Políticas e Tendências. Campinas: Cedes, nº 68, 1999, p. 109-125.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: SACRISTAN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. **Nuances,** São Paulo, Brasil, vol. III, p. 5-14, set. 1997.

_____. Apresentação da coleção. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012, p. 11-20

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo. Cortez Editora, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 1995. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 1992.

ZEICHNER1, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores:** Ideias e Práticas. – Educa. Professores, 1993.

A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, DO CAFS/UFPI PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti⁴
Antonia Dalva França-Carvalho⁵

1 INTRODUÇÃO

Ser professor não constitui uma tarefa tão simples. A sociedade mudou ao longo dos últimos anos e com ela, as mudanças que chegam até a escola, influenciadas pelas diversas formas de ensinar e aprender, contextos culturais distintos, diferenças socioeconômicas, que batem a porta das nossas escolas. Por isso, o papel do professor nesse processo é tão importante, pois vai além de ensinar a ler e a escrever, consiste numa verdadeira missão de formar cidadãos, críticos, que valorizem a vida.

No entanto, algumas coisas permanecem inalteradas nesse processo: “[...] os professores precisam saber os conteúdos a serem ensinados e adaptar o que sabem ao nível de desenvolvimento, conhecimento e realidade de seus alunos; escolher os melhores exemplos, ilustrações e aplicações para interessar os alunos naquilo que precisam aprender” (TANCREDI, 2009, p.12). Ou seja, são muitos os saberes necessários à docência e a formação do professor, que abrangem desde os saberes da experiência, saberes curriculares, saberes pedagógicos, saberes disciplinares, dentre outros.

⁴Doutoranda em Educação. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atuou como Docente Orientadora da Educação do CAFS/UFPI. E-mail: agatalaysa@ufpi.edu.br

⁵Doutora em Educação. Professora do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Presidente da Comissão de Governança dos Programas de Formação Inicial de Professores, da UFPI. E-mail: adalvac@uol.com.br

Segundo Sacristán (1999, p.17), “[...] a educação é um motor de transformação pessoal, cultural, econômico ou de progresso em geral.” Nesse sentido, o ser humano anseia pela busca de conhecimento, para estabelecer relações com o que crê e a realidade em que vive. Por isso, a aprendizagem da docência, nos cursos de formação de professores necessita de um olhar especial, tendo em vista, que a docência se efetiva no cotidiano da ação docente e requer planejamento, objetivos, conhecimentos, instrumentos e técnicas que estejam relacionados às necessidades da prática (OLIVEIRA, 2010). Sendo assim, a docência possui um importante papel, sendo transformadora dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Nesse contexto, voltamos nosso olhar para um programa que atua diretamente na formação de professores. O Programa Residência Pedagógica (RP) instituído pela Portaria GAB/CAPES n. 38/2018, constitui umas das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, que em seu Art. 1 dispõe sobre a finalidade do programa em, “[...] apoiar Intuições 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” (CAPES, 2018, p.01).

Ou seja, além de incentivar a formação de professores no país, o programa busca a qualidade da educação brasileira. A RP, também, favorece a aproximação da universidade com a comunidade escolar e estabelece vínculos que permitem aos residentes conhecer novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o Programa surge para ressignificar a formação de professores, sobretudo, o estágio, tendo como um dos objetivos “[...] induzir a reformulação do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica”, ao tempo que busca “[...] 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 [...]” (CAPES, 2018, p.01).

No âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI) foi desenvolvido o projeto piloto do Programa Residência Pedagógica, “O Estágio Supervisionado e a construção da identidade docente: a sinergia entre universidade e escola na formação de profissionais reflexivos”. Assim, focalizamos nesse estudo o subprojeto RP/Educação do Campo, desenvolvido no Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS/UFPI). O subprojeto foi desenvolvido com o objetivo de desenvolver práticas de ensino que vissem à construção da identidade do professor da escola do campo, através de atividades que promovam uma reflexão do trabalho docente, com a participação orientada de discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEDOC), nas escolas públicas do Município de Floriano-PI.

Desse modo, o objetivo do presente trabalho é descrever a importância do Programa Residência Pedagógica, para a aprendizagem da docência, dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, do CAFS/UFPI. A partir da inserção dos alunos residentes nas escolas foi desenvolvido um conjunto de observações acerca da sistemática de funcionamento da escola, da prática dos professores em sala de aula e das interações entre os diferentes sujeitos (alunos, professores, técnicos, preceptores, docente orientador e demais colaboradores).

O estudo possui abordagem qualitativa, do tipo descritiva, conforme preconiza Oliveira (2012). Assim, destacamos ao longo desse trabalho algumas práticas que contribuíram para a aprendizagem da docência e para a construção da identidade do professor do campo. Ao final, compreendemos que a Residência Pedagógica, enquanto política educacional voltada para a qualificação e formação de professores promove a aprendizagem da docência, dos licenciandos, em especial, dos acadêmicos da Educação do Campo/Ciências da Natureza, que superam as dificuldades e limitações impostas pelo contexto social em que vivem, buscando transformar a educação nas escolas do campo.

2 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA SEUS SABERES

O trabalho docente envolve um processo de construção e transformação de saberes, a fim de permitir uma reflexão sobre sua própria atividade docente e construir sua identidade profissional. Segundo Carvalho (2007), o trabalho docente é caracterizado por sua natureza ontológica, epistemológica e histórica, num processo em que o indivíduo transforma a si próprio, seus pares e constrói saberes, articulando teoria e prática. Por isso, espera-se que os alunos de licenciatura desenvolvam conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem construir seus saberes-fazer, a partir das necessidades e desafios impostos pela prática vivenciada no seu cotidiano escolar.

Para o exercício da docência é necessário, ainda, que o professor disponibilize alguns saberes que permeiam a ação da atividade docente. Esses saberes são essenciais para nortear o saber fazer e o saber como fazer do professor no cotidiano do seu trabalho. Este conceito de saberes é definido por Tardif (2002, p. 255), como a “[...] epistemologia da prática profissional, como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Para o autor, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, onde aprendem, progressivamente, a dominar o ambiente de trabalho. O saber dos professores é o saber possuído por eles, pois está relacionado com a pessoa e a identidade, com sua experiência de vida, com sua história profissional, e com suas relações com os alunos em sala de aula. Estes saberes brotam da experiência e por ela são validados. O saber, portanto, representa muito mais que o resultado de uma atividade intelectual, muito mais que uma intuição ou representação subjetiva.

Os saberes da experiência são aqueles oriundos do cotidiano do professor. Também são chamados de saberes práticos (PERRENOUD, 2001), aqueles que envolvem os meios utilizados pelo professor no exercício da sua prática, englobando ainda

outros saberes, tais como os acadêmicos, culturais, dentre outros.

Outro saber necessário a docência refere-se ao conhecimento. Por isso, “[...] é preciso operar com as informações, na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento” (PIMENTA, 2002, p.22). Assim, a escola e os professores têm uma importante tarefa na mediação das informações e alunos, para que estes desenvolvam por meio da reflexão, a sabedoria necessária à construção humana (educação como processo de humanização).

Além disso, educar envolve a preparação científica, técnica e social, para que os alunos possam trabalhar os conhecimentos científicos e tecnológicos de forma a desenvolver habilidades que possibilitem operá-los e reconstruí-los com sabedoria. Logo, a questão dos conhecimentos permeia o processo de construção da identidade docente.

Aqui os saberes pedagógicos constituem o saber-fazer, aqueles mobilizados e elaborados no percurso da ação docente (PERRENOUD, 2001). Retomando sobre a fragmentação dos saberes, no contexto da formação de professores, é possível superar esse cenário tendo em vista a prática social, acreditando numa ressignificação dos saberes da docência. Apesar de ser essencial a prática, os saberes pedagógicos não se constituem apenas com os saberes da prática. Faz-se necessário ainda um caráter epistemológico, que permeie essa construção, que vise à formação para a autonomia profissional e para a cidadania.

Pimenta (2002, p.27) afirma ainda que há diversos elementos contidos nas práticas docentes, tais como problematização, intencionalidade na busca de soluções, experimentação metodológica, tentativas para uma didática inovadora, dentre outros. Por isso, é preciso “[...] documentar as escolhas feitas pelos docentes (saberes que os professores produzem nas suas práticas), o processo e os resultados”. Esses registros possibilitaram uma reflexão sobre as ações tomadas e resultados obtidos no momento da prática. Por isso, a RP proporciona aos residentes esse momento de reflexão, promovendo a aprendizagem da docência, dos licenciandos em Educação do Campo/Ciências da Natureza, no contexto da escola pública, em atividades desenvolvidas no ambiente escolar, em processos de criação e intervenção, por meio de metodologias

diferenciadas que favorecem a construção de processos reflexivos e críticos próprios da relação teórico-prática, na formação docente.

3 METODOLOGIA

O subprojeto RP/Educação do campo, do CAFS/UFPI foi desenvolvido no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020. As atividades desenvolvidas foram realizadas, simultaneamente, em 3 (três) escolas do campo, da rede pública municipal de ensino em Floriano-PI, sendo elas: Escola Municipal Aldenira Nunes (localidade L3), Escola Municipal Benedito Rodrigues da Silva (localidade Tabuleiro do Mato) e Escola Municipal Alexandre Nunes de Almeida (localidade Vereda Grande), todas na zona rural da cidade.

A equipe era composta pela docente orientadora (professora da UFPI), 3 (três) preceptoras (professoras das escolas-campo), 30 alunos residentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, do CAFS/UFPI, sendo 24 (vinte e quatro) bolsistas e 6 (seis) voluntários. Os residentes foram divididos em 3 (três) equipes, uma para cada escola-campo, sob orientação e acompanhamento da preceptora, cumprindo uma carga horária de 12 horas/semanais. Sendo 8 (oito) horas destinadas as atividades na escola e 4 (quatro) horas destinadas aos encontros do Núcleo de Desenvolvimento Profissional (NDP).

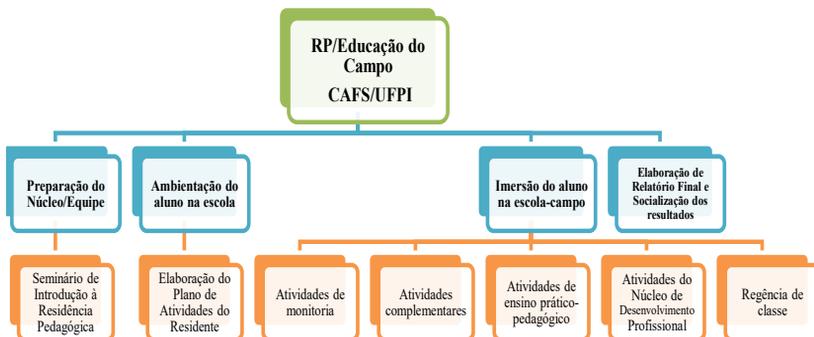
Figura 1 – Equipe RP/Educação do campo, do CAFS/UFPI.



Fonte: Arquivos RP/Educação do campo, 2019.

De modo geral, as atividades desenvolvidas na RP/Educação do campo, do CAFS/UFPI estão compiladas na Figura 2:

Figura 2 - Ações do subprojeto de Educação do campo, do CAFS/UFPI.



Fonte: Subprojeto Educação do campo, CAFS/UFPI

As ações foram desenvolvidas na perspectiva de uma formação crítica e reflexiva do futuro professor do campo. Nesse sentido, pautadas nas concepções de Ghedin (2007, p. 227), as atividades realizadas contribuíram significativamente para os residentes compreenderem “[...] o exercício da docência, os processos de construção de identidade docente, a valorização e o desenvolvimento dos saberes dos professores como sujeitos e intelectuais capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos”.

Por isso, as estratégias de ensino utilizadas pelos residentes buscaram dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, tornando as aulas mais interativas, aproximando os conteúdos da realidade dos alunos do campo. Tais estratégias envolveram: produção de material didático para o ensino de ciências, painel temático, seminários, dramatização, gincanas, aulas práticas com a utilização de experimentos, oficinas temáticas, dentre outras, como mostra a Figura 3.

Figura 3 – Materiais didáticos confeccionados com recursos de baixo custo. A) Célula humana, confeccionada com isopor, papel e massa de modelar. B) Tabela periódica, confeccionada com papel cartão e papelão.



Fonte: Arquivos RP/Educação do campo, 2019.

O processo de imersão ocorreu de janeiro a dezembro de 2019, tendo seu encerramento realizado com a culminância da regência de classe. Esse período de imersão na escola-campo se divide em atividades de monitoria, atividades de ensino prático-pedagógico, atividades complementares, atividades do Núcleo de Desenvolvimento Profissional (NDP) e atividades de Regência de Classe. A seguir trazemos algumas das práticas desenvolvidas ao longo desse processo, que contribuíram para aprendizagem da docência dos residentes da Educação do campo.

4 PRÁTICAS DA DOCÊNCIA NA RP/EDUCAÇÃO DO CAMPO

A aprendizagem da docência vai além da regência em sala de aula, pois envolve todo o contexto de atuação do professor no ambiente escolar e até mesmo, a relação deste com a comunidade na qual a escola faz parte. Dessa forma, a RP constitui de fato um momento de aprendizagem do ser professor, tendo em vista as diversas experiências adquiridas no ambiente escolar.

Os residentes foram envolvidos com os projetos e atividades realizadas nas escolas. Além do planejamento realizado na escola, organizam seu planejamento em equipes, buscando sempre levar dinâmicas, experimentos, para a sala de aula, de forma a dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. A equipe teve um excelente desempenho na execução das atividades do programa, demonstrando compromisso, responsabilidade, criatividade, persistência, superação das dificuldades, habilidades para resolução de problemas, liderança e trabalho coletivo.

Dentre os projetos desenvolvidos na área de ciências das escolas campo, tivemos: Cultivando e semeando valores humanos; Recrear cidadãos sustentáveis através do letramento no ensino de ciências, Projeto Higiene e Saúde, dentre outros. Além deles, destacamos a realização de uma workshop na Escola Municipal Benedito Rodrigues da Silva, intitulado “A Ciência Experimental - O Ensino de Ciências e a Descoberta de Novos Cientistas” (FIG. 4). No qual foram realizados vários experimentos relacionados aos conteúdos trabalhados em sala de aula como: permeabilidade do solo, estrutura da terra, rochas, bactérias, fungos, sistema respiratório, sistema digestório, pH e temperatura, reações químicas, pressão e condensação atmosférica.

Figura 4 – I Workshop: A Ciência Experimental - O Ensino de Ciências e a Descoberta de Novos Cientistas, na Escola Municipal Benedito Rodrigues da Silva.



Fonte: Arquivos RP/Educação do campo, 2019.

Essa atividade foi realizada com alunos de 1º ao 9º e contou com a colaboração da equipe do PIBID que trabalhou com os alunos de 1º ao 5º ano. Foi um momento significativo e de muito aprendizado para os alunos da Escola Municipal Benedito Rodrigues da Silva. O workshop contou com a participação dos alunos, professores da escola, os pais, a comunidade, equipe da RP e PIBID Educação do campo.

Segundo Valente (1999, p. 4) “[...] o professor deve trabalhar com (os alunos) diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de construções: procedimentos e estratégias de resolução e problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender”. Esse é um momento importante de aliar conscientemente teoria e prática.

Destacamos também, as atividades de regência que são a base para a aprendizagem da docência. A partir da Regência, tendo como pressuposto a compreensão dos elementos que norteiam os processos de ensino e aprendizagem em Ciências, Biologia, Física e Química, os alunos residentes passaram a organizar as ações de docência com e sem a participação do professor preceptor, o que indica a prática da autonomia docente, elemento fundamental para uma formação crítica do futuro professor.

Figura 5 – Regência de classe, com atuação do residente em sala de aula, na E. M. Benedito Rodrigues da Silva, localidade Tabuleiro do Mato, Floriano-PI.



Fonte: Arquivos RP/Educação do campo, 2019.

A regência de classe possibilita ao residente ser “[...] pesquisador de sua própria prática pedagógica, testando as inovações e sendo um agente de mudança potencial” (CARVALHO, 2012, p. 65). Essa aproximação, da regência com o campo de atuação, deve considerar as experiências vivenciadas nas IES e na escola onde vão desenvolver sua prática profissional, pois a escola é um espaço de reflexão acerca das ações do que é ser professor e nos desafios encontrados durante a atuação do futuro professor.

A regência de classe também foi um momento de construção da identidade docente, de conhecer os desafios da prática docente e propor possibilidades e soluções para os diversos problemas enfrentados na escola. Segundo Pimenta (1996, p.76):

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante de seus significados e tradições, mas também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor confere a sua atividade, no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida e da rede de relações que estabelece.

Nas escolas do campo, são muitos os desafios enfrentados pelo professor a questão de acessibilidade às escolas, devido a falta de transporte e a distância das escolas-campo das comunidades que os alunos residem. O transporte coletivo é precário e para chegar até as escolas do campo, os alunos necessitam desse meio para se locomover de suas comunidades até a escola. Há alunos que moram até 30km de distância da escola. Por isso, muitos alunos acabam faltando as aulas.

Por isso, a RP possibilitou aos residentes valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica e a criação do vínculo com o espaço escolar para o desenvolvimento do trabalho docente. E mais ainda, permitiu aos residentes se reconhecerem como professores do campo, fortalecendo sua identidade e o vínculo com a comunidade.

Portanto, Diniz-Pereira (1999, p.117) afirma que é “[...] importante, ainda, pensar a formação de um professor que compreenda os fundamentos das ciências e revele uma visão ampla dos saberes”. Saberes estes que possibilitem enfrentar as dificuldades, tomar decisões e ajudar na resolução dos problemas do cotidiano da prática docente.

As atividades realizadas ao longo da RP/Educação do campo, do CAFS/UFPI possibilitaram aos residentes refletirem sobre o ser professor, sobre os desafios da profissão e as possibilidades de mudanças como o curso possibilita compreender sua realidade e a busca por mudanças na Educação do campo.

CONCLUSÃO

O Programa Residência Pedagógica, desenvolvido no âmbito do subprojeto da Educação do campo, do CAFS/UFPI atingiu seus objetivos no que se refere: ao aperfeiçoamento da formação dos discentes da LEDOC/CAFS, através da reflexão sobre o estágio supervisionado; fortalecimento da relação entre a universidade e escolas do campo do município de Floriano-PI; ampliação das discussões sobre a adequação dos Projetos Pedagógicos conforme as orientações da BNCC, ao tempo que impulsiona a valorização da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a Educação Básica e fortalecimento a construção da identidade dos professores do campo.

Ao longo dos 18 meses de atuação do programa foram desenvolvidas práticas de ensino e aprendizagem que possibilitaram a construção da identidade do professor da escola do campo, através de atividades que promoveram a reflexão do trabalho docente e da relação teoria prática, com a participação dos discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, nas escolas do campo, buscando a otimização da formação de professores e a qualidade da educação básica.

O Programa Residência Pedagógica tem um papel fundamental para os acadêmicos que tiveram a oportunidade de co-

nhecer e experienciar o trabalho docente dentro da sua realidade, a educação do campo. Nesse sentido, a RP favorece a aproximação da universidade com a comunidade escolar e estabelece vínculos que permitem o crescimento profissional da escola mediante a visualização de novas possibilidades de ensino e aprendizagem, e constitui em uma oportunidade para a iniciação à docência dos alunos nos anos finais da Educação Básica, permitindo uma aproximação com as famílias mediante as ações de monitoria.

Para o sucesso das próximas edições da RP na Educação do campo é preciso que a CAPES atende para as peculiaridades do curso, sendo este interdisciplinar, necessita de escolas não somente de Ensino Fundamental, mas também de Ensino Médio, devido a sua modalidade ser Ciências da Natureza, e sua área de atuação ser em Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano e no Ensino Médio, nas disciplinas de Física, Química e Biologia.

Por fim, entendemos que o Programa Residência Pedagógica é de extrema importância para a aprendizagem da docência e a otimização da formação dos discentes do curso de Licenciatura em Educação do campo/Ciências da natureza, pois fortalece a articulação dos saberes científicos com a realidade de sua profissão e os saberes do campo, colaborando para o fortalecimento da responsabilidade social, que deve se articular ao fazer docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. Coleção Questões da nossa época. v.8. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPES. Portaria GABn.38, de 28 de fevereiro de 2018. **Instituto 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: 22 mar. 2020.

CARVALHO, A. M. P. de. **Os Estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CARVALHO, A. D F. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí**. 239f. Tese de Doutorado. Faculdade de educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

DARLING-HAMMOND. L. A importância da Formação Docente. **Journal of Teacher Education**, v. 51, n. 3, p. 166-173, maio/jun. 2000.

GHEDIN, E. (org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Valer, 2007.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Washington A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

NUNES, J. B. C. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, M. M. dos; LINS, N. de M (org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. Natal: EDUFERN, 2007. p. 45-58.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2012.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. (Verbete) In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010. 432 p.

PERRENOUD, P. A. **Ensinar:** agir na urgência, agir na incerteza. 2. ed. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes da docência e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

_____. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

SACRISTÁN, J. GIMENO. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In: _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização:** elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VALENTE, J.A. (org.). **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.

ATITUDE DOS RESIDENTES EM SALA DE AULA: A NECESSIDADE DE COMPREENDER ALGUMAS HABILIDADES DE ENSINO

Maria Vilani Soares (UFPI/CCE/DMTE)⁶

1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este artigo é resultado da preocupação que tivemos no Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), implantado pela Dra. Antônia Dalva França Carvalho de agosto de 2018 a janeiro de 2020 com o fazer/saber dos Residentes do Núcleo Letras Português no contexto da sala de aula. Sabemos que este fazer/saber é decisivo para conquistar a confiança dos alunos e para o fluxo tranquilo das atividades desenvolvidas em sala, conduzindo, assim, o aluno a uma aprendizagem mais significativa. Para tanto, vale questionar sobre o que significam aprendizagem e ensino significativos?

Há décadas, as pesquisas sobre aprendizagem dominaram o cenário das investigações de pesquisadores, entretanto, os estudos sobre as questões de “como ensinar” não tiveram o mesmo tratamento. Dessa forma, acreditamos ser imprescindível, como pesquisadores e formadores de professores, bem como participantes deste Núcleo de ensino, a necessidade de atualizarmos nossos Residentes sobre o ato de ensinar, a partir de situações reais de sala de aula, na compreensão de como estes poderiam melhorar seu desempenho como futuros docentes e se aventurarem na arte de ensinar, tendo em mente algumas perguntas, como: Que habilidades eles precisam saber para que se possa ensinar determinado conteúdo com sucesso? Que relações entre experiências em sala de aula podem ser estabelecidas de modo a facilitar uma melhor aprendizagem dos alunos?

⁶Professora associada da UFPI/ CMPP/CCE/DMTE. Docente orientadora do Programa de Residência Pedagógica UFPI/CMPP. Doutora e Mestre em Linguística (UFC), Especialista em Língua Portuguesa (UFPI).

2 METODOLOGIA

Foi proposto aos Residentes, nos dias 24 a 31 de maio de 2019, uma atividade de extensão, com certificação de 40h/a (PREX/UFPI), intitulada “Desenvolvendo habilidades para ingressar na carreira docente com sucesso”, coordenada e ministrada por esta Docente orientadora e acadêmicos como Ana Kelly Moura da Silva, Viviane Silva Brandão Carvalho; Marcos Paulo Rodrigues de Carvalho; Jhonnatas dos Santos Sousa; Isadora Aragão Carvalho e dos acadêmicos mediadores Irismar Lustosa Rocha; David da Silva Paes Landim; Maria Clara Monteiro Guimarães; Francisca Aryelle Belchior ; com participação especial do Prof. Ms. Francisco Renato Lima (convidado). O objetivo basilar foi levar à compreensão de que o ato de ensinar exige cuidados e domínio de determinadas habilidades sem as quais não se atingiria o objetivo maior do ensino, que é o ensino e aprendizagem significativos.

O curso se resumiu em dois módulos. O módulo I, dos conhecimentos, planejamento, habilidades e estratégias de ensino; e o módulo II, relacionado à construção e o modo de operacionalização do Plano de Aula. Faz-se necessário um esforço sistemático, ao longo de toda a formação, para que os futuros professores levantem questões, apresentem dúvidas, tragam exemplos, proponham experimentos e, sobretudo, discutam tudo isso até esgotar todas as possibilidades. Somente se esta prática se tornar familiar, será relativamente fácil, para os futuros professores, implantá-la, sem medo, em suas respectivas orientações didáticas.

	MÓDULO 1	MINISTRANTES
1	Como ser um bem professor?	Docente Orientadora (PRP) Maria Vilani Soares
2	Habilidade de olhar para a turma	Residente (PRP): Ana Kelly Moura da Silva
3	Habilidade de Introduzir e Interagir e com a turma	Acadêmica de Letras: Viviane Silva Brandão Carvalho
4	Habilidade de formular perguntas	Acadêmica de Letras: Marcos Paulo Rodrigues de Carvalho
5	Habilidade de ilustrar com exemplos e empregar reforços	Residentes: Jhonnatas dos Santos Sousa; Isadora Aragão Carvalho.

⁷Acadêmicos da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Residentes do PRP/UFPI/CMPP

MÓDULO II

Ministrante: Prof. Ms. Renato Lima

1	O que é um Plano de Aula e para que serve?	Mediadora: Irismar Lustosa Roch
2	Quais os elementos constitutivos de um plano de aula?	Mediador: David da Silva Paes Landim
3	Como formular objetivos?	Residente (PRP): Maria Clara Monteiro Guimarães
4	Qual a importância da metodologia e dos recursos didáticos no Plano de aula?	Mediadora: Francisca Aryelle Belchior
5	Como deve ser a avaliação? E as referências bibliográficas?	Docente Orientadora (PRP): Maria Vilani Soares

Objetivando aclarar os resultados deste curso de extensão sobre as habilidades técnicas de ensino, é que estruturamos este artigo da seguinte forma: inicialmente, apresentamos algumas reflexões sobre Ensino e Aprendizagem significativos, para, em seguida, apresentarmos seis das habilidades técnicas de ensino, propostas por Carvalho (1989) e outras referenciadas pela Docente orientadora e algumas propostas pelos próprios Residentes participantes.

Não nos atemos a descrever aqui o módulo desenvolvido pelo professor Ms. Renato Lima pela própria extensão deste artigo, o que, em outro momento, será motivo para outro relato de pesquisa pela sua impreterível importância nas Práticas de Ensino dos futuros Docentes.

3 ENSINO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVOS: ALGUMAS REFLEXÕES

Iniciamos este artigo com a intenção de mostrar que o conceito de aprendizagem significativa, tão utilizado no contexto educativo, embora proposto, inicialmente, por Ausubel (1963) é compatível com outras teorias sócio construtivistas contemporâneas, como as de Piaget (1971, 1973, 1977), Bruner (1986), e Vygotsky (1987; 1988). Estes autores comungam que, dos muitos fatores que contribuem para que a aprendizagem ocorra e que devem ser levados em consideração pelos educadores, são, essencialmente, a quantidade e a qualidade do conhecimento acumulado que compõem a estrutura cognitiva do aprendente; o conteúdo que vai ser ensinado; a forma

como ele está organizado; as maneiras como ele será disponibilizado para o aluno e as interações que o indivíduo manteve e mantém na vida.

Considerando esses pressupostos, fica clara a proposição de que para ser um bom professor, não basta dominar determinado conteúdo com afinco, mas saber, imprescindivelmente, como transmiti-lo. Para tanto, chama-se a atenção para algo que deve ser atendido pelos Residentes como um dos fatores importantes no ato de ensinar que é a compreensão de como se dá o processamento cognitivo da construção dos saberes de seus alunos, uma vez que cada um possui sua forma singular de estruturar cognitivamente seus conhecimentos, a partir de imagens, conceitos, princípios e proposições.

Não obstante, faz-se importante inferir que os indivíduos que vivem numa mesma comunidade, compartilhando dos mesmos aspectos culturais, possuem, na sua estrutura cognitiva, aspectos comuns a outras pessoas e aspectos singulares que marcam sua personalidade.

4 PROPOSIÇÃO DE SITUAÇÕES FAVORECEDORAS PARA SER UM BOM PROFESSOR: REVENDO ALGUMAS HABILIDADES TÉCNICAS DE ENSINO

Alguns Residentes acreditavam que o fracasso da aprendizagem escolar estava creditado apenas à falta de disposição do aluno em aprender, esquecendo que o professor é o profissional qualificado para criar os momentos potencialmente capazes de possibilitar a construção do conhecimento mais significativo. Isso nos instigou a pesquisar e apresentar aos Residentes algumas das muitas habilidades de ensino, conhecidas e definidas por vários autores.

Apresentamos, nesta seção, sumariamente, seis destas habilidades descritas por Carvalho (1989) que são: (1) habilidade de olhar para os alunos; (2) habilidade de introduzir o tema; (3) habilidade de variar a situação estímulo; (4) habilidade de questionar; (5) habilidade de reforço e (6) habilidade de ilustrar com exemplos, consideradas por Carvalho (1989) como as

mais importantes, quando o foco central de formação de professores é aumentar a interação professor/aluno em sala de aula.

Outras habilidades, notavelmente, foram citadas pelos Residentes participantes do curso em atividades extraclasse como: (7) Habilidade de ensinar a partir da solução de problemas; (8) Habilidade de estudo em grupo; (9) Habilidade de realizar estudo dirigido; (10) Habilidade de empregar recursos tecnológicos; e (11) habilidade de trabalhar com seminários.

4.1 Habilidade de olhar para os alunos

Refletiu-se aqui sobre aquele professor que fica preso apenas ao conteúdo da aula, ao quadro ou ao material didático que preparou. Este pode incorrer em ministrar aula para si mesmo e não para seus alunos. Segundo Carvalho (1989), evitar olhar para os alunos é o mais inibidor comportamento do professor numa sala de aula. Assim, é importante que o Residente saiba olhar para seus alunos, distinguindo, a partir de suas fisionomias, a certeza de entendimento, de dúvida ou aquele que quer falar, quer perguntar, mas hesita, por medo ou receio. O professor precisa perceber esse fato, incentivar a classe à participação e isto, possivelmente, pode ser feito com um olhar.

4.2 Habilidade de Introduzir o tema

Grande parte dos Residentes apresentaram dificuldades em introduzir o tema da aula, desconhecendo que o sucesso desta advém do uso coerente dessa habilidade. Não é nada fácil iniciar uma aula, mesmo para os mais experientes. No início da aula, é importante que o Residente conquiste a atenção dos alunos, motivando-os ao que se pretende ensinar e isso, ressalta Carvalho (1989), ele só conseguirá a partir da sistematização clara das tarefas, bem como da relação do que vai ser apresentado com o que o aluno já conhece. Propôs-se, então, aos Residentes que estes simulassem suas aulas, fazendo uso de um dos quatro componentes elencados por Trott, Strongman e Giddens (1983), considerados importantes para

bem desempenhar essa habilidade como (1) ganhar a atenção do aluno, fazendo bom uso da comunicação oral, gestual e contatos visuais, mudando o padrão de interação professor/aluno; (2) empregar bem algumas ações motivacionais como contar uma história, introduzir um elemento surpresa, apresentar um fenômeno concreto e, principalmente, demonstrar entusiasmo. Um professor desanimado, com certeza, terá dificuldades para introduzir bem sua aula; (3) relacionar, ou seja, exemplificar e pedir exemplos associados com a vida diária dos alunos; comparando o conteúdo que está sendo apresentado com a aula anterior; revisando sempre e contrastando com coisas que os alunos já sabem; (4) estruturar, sistematizando, de maneira clara, a tarefa que os alunos deverão fazer; apresentando os objetivos da aula ou fazendo uma série de perguntas, induzindo os procedimentos de como executar a tarefa.

4.3 Habilidade de variar a situação estímulo

Os Residentes relataram sua dificuldade em manter a atenção dos alunos durante toda a aula. Então foi proposto o uso dessa habilidade, pois partimos do pressuposto de que a atenção dos alunos é mais intensa e se mantém durante mais tempo quando existe uma variação de estímulos. Carvalho (1989), analisando, sumariamente, esta habilidade, parte da compreensão de três componentes: (1) a participação do professor; (2) o estilo de interação professor-aluno e (3) a pausa. Foi, portanto, solicitado aos Residentes simulações de aulas quanto a participação do professor, a fim de que esta não se tornasse monótona.

O professor pode utilizar-se de atitudes pessoais que possam tornar os alunos mais atentos à lição, como locomover-se até as carteiras dos alunos, passeando entre as fileiras, fazer usos gestuais com a cabeça e com o corpo de forma mais expressiva, principalmente quando precisar chamar a atenção para um determinado ponto do conteúdo, ou de alunos que estão dispersos. Este, também, pode variar no padrão da exposição e no estilo de interação professor-aluno, atendo-se à velocidade e ao volume da voz e na ma-

neira de falar, principalmente, introduzindo perguntas para a classe de maneira geral, ou se dirigindo, de antemão, para um determinado aluno, podendo esta ser respondida por qualquer um deles.

Muitos Residentes revelaram que, preocupados em cumprir todo o conteúdo planejado para aquela aula específica, descarregam, desenfreadamente, conteúdos, preocupados, apenas, em cumprir o planejamento do dia. É importante que este saiba dosar as pausas, não demonstrando aflição. Conforme Carvalho (1983), a pausa também ensina e deve ser estimulada no treinamento dos professores para aumentar a atenção e a compreensão de quem ouve.

4.4 Habilidade de Questionar

Formular perguntas pode parecer fácil, mas, segundo os Residentes, certamente, esta é a mais complexa das habilidades e, sem dúvida alguma, a mais difícil de ser treinada.

A maioria dos Residentes demonstraram dificuldades nesta habilidade, pois não conseguiam formular as perguntas necessárias para promover o desenvolvimento dos processos mentais dos alunos, principalmente as de cunho interpretativo. Segundo Carvalho (1989), perguntar, questionar é a forma de o professor avaliar o grau de aprendizagem e sistematização cognitiva do aluno. Com a pergunta o Professor ensina o aluno a pensar, promovendo o desenvolvimento intelectual dos alunos e, ainda, o feedback necessário para atestar se eles estão acompanhando o desenvolvimento do conteúdo ensinado.

Para facilitar o treino na habilidade de questionar, fez-se uso do ponto de vista de Bloom et al (1996), considerando exatamente o nível de complexidade das perguntas. Solicitou-se aos Residentes que estes formulassem perguntas que exigissem apenas a lembrança do material já estudado.

Em outra situação, solicitou-se a estes apenas perguntas que testassem o entendimento e compreensão dos alunos. Outras perguntas deveriam oportunizar aos alunos o uso dos conhecimentos já adquiridos em novas situações e outras foram que fizessem com que os

alunos organizassem deduções, exprimissem seus pensamentos e interpretassem evidências. Perguntas que incitassem os alunos à desenvolver suas capacidades de síntese, envolvendo-os são em atividades criativas, outras requeriam de seus alunos um julgamento, uma avaliação, estimulando-os a expor as razões que suportassem esse julgamento.

4.5 Habilidade de Reforço

Percebe-se, também, nas simulações que muitos dos Residentes ignoravam a habilidade de reforçar. Esquecem estes de que o elogiar e o aceitar as ideias dos alunos fazem com que estes participem mais no trabalho em classe. Inúmeras pesquisas empíricas chegaram também a esse mesmo resultado: o comportamento do professor em aceitar as ideias dos alunos é um dos fatores do crescimento cognitivo desses mesmos alunos (BROPHY, 1982; e FLANDERS, 1970).

Segundo Carvalho (1983), o que encontramos com uma frequência assustadora nas escolas é o reforço negativo, isto é, a crítica direta aos alunos ou a rejeição de suas ideias, seja através de palavras, seja mais disfarçadamente, mas nem por isso menos percebida, por meio de gestos ou caretas. Isso pode ser devastador para o aluno perpetuando sequela negativas ou mesmo interferindo negativamente nas escolhas futuras destes.

4.6 Habilidade de Ilustrar com Exemplos

Essa é uma habilidade que está relacionada com muitas das outras habilidades, pois, como explicita Carvalho (1989), este é um bom método de verificar se os alunos entendem o que o Professor está explicando e, por sua vez, se estes são capazes também de exemplificar para ele (ou para a classe). Faz-se necessário sistematizar as ideias, pois o problema de exemplificar uma regra, um conceito em quase todas as práticas do professor, relacionando o que queremos ensinar com o dia-a-dia dos alunos, faz com que estes prestem mais atenção, entendam melhor nossas ideias e, conseqüentemente, tenham uma aprendizagem mais eficiente.

5 OUTRAS HABILIDADES PROPOSTAS PELOS RESIDENTES

Nesta seção, outras habilidades serão explicitadas, sumariamente. Habilidades estas apresentadas como atividade de pesquisa em atividade extra curso, que são Habilidade de ensinar a partir da solução de problemas (PBL); Habilidade de empregar técnicas de ensino em grupo; Habilidade de empregar recursos tecnológicos.

5.1 Habilidade de ensinar a partir da solução de problemas

A técnica de solução de problemas (PBL)⁹ consiste em apresentar ao aluno um problema que estimule o pensamento reflexivo para alcançar uma solução satisfatória. Alguns estudiosos do assunto elencam alguns passos considerados essenciais: Formulação do problema; levantamento de possíveis alternativas de solução; avaliação crítica das soluções sugeridas colocando à prova cada uma delas, à luz dos dados recolhidos até chegar a uma solução satisfatória; comprovação da solução aceita. O seguinte plano indica quanto é necessária a flexibilidade na organização das atividades de busca de solução ao problema apresentado, ao mesmo tempo que sugere uma sistemática de procedimentos.

Assim, o método (desafiador, no início) levaria ao desenvolvimento no estudante de habilidades para dirigir o próprio aprendizado, de integração de conhecimentos, de identificação e exploração de novos temas, gerenciamento da sua educação permanente e capacidade de trabalhar em equipe. (BATE, TAYLOR, 2013; RODRIGUES, FIGUEIREDO,1996).

5.2 Habilidade de empregar técnicas de ensino em grupo

Nas técnicas de ensino em grupo a ênfase dada é ao aproveitamento das possibilidades que o indivíduo traz de intera-

⁹PBL é uma sigla que vem do inglês Problem Based Learning

gir com o outro. Tais técnicas permitem a participação que geram um processo de aprendizagem libertador, porque permitem a discussão de um processo coletivo e de reflexão conjunta, bem como a ampliação do conhecimento individual e coletivo, enriquecedor do potencial e conhecimento da equipe. Dão possibilidades de criação, formação, transformação e conhecimento, onde os participantes são sujeitos de sua elaboração e execução.

Entende-se que o grupo, segundo Fernandes (2002), é um espaço de possibilidades em que as pessoas possam fortalecer sua identidade, na compreensão de si e dos outros, inseridos num determinado meio social.

Alguns participantes do grupo podem desempenhar papéis de Coordenador; de Secretário; de Relator. E, para que os membros estejam bem integrados, precisam interessar-se pelo sucesso do grupo e, para isso, empregar o máximo de seus esforços, colocando os interesses do grupo acima de seus interesses particulares.

5.3 Habilidade de empregar recursos tecnológicos

No ano 2000, uma verdadeira revolução tecnológica aconteceu e a utilização da tecnologia na sala de aula modificou muito o modo como os jovens aprendem, e os professores fazem abordagens inovadoras quando o assunto é ensino. Para Imbérnom (2010), para que o uso das Tecnologias da informação transforme uma ação educativa para melhor, muitas coisas precisam mudar. Os professores tem esse poder nas mãos, tendo que descrever seu papel e sua responsabilidade na escola.

A educação está em constante transformação e a tecnologia está cada vez mais presente nos processos pedagógicos. As novas tendências educacionais tem ajudado as escolas a se aproximarem dos alunos, a melhorar o aprendizado a atualizar os processos pedagógicos. É o que enfatiza Silva (2001), quando afirma que esta gera novas possibilidades, capacidades de pesquisa e poder de criação. Vieira (2011), no entanto, ressalta que mesmo com toda inser-

ção tecnológica, os professores continuarão sendo responsáveis pela transmissão de conhecimento no processo de ensino aprendizagem. Enfim, cabe aos educadores e gestores escolares acompanharem os avanços das principais tendências, investindo cada vez mais em métodos de ensino que tragam a tecnologia para a sala de aula como Livro Digital e Gamificação¹⁰. Entre os aspectos que garantiram a popularidade dessa tecnologia, o mais relevante provavelmente é o Livro Digital, possível de se explorar e que vão muito além do que é apresentado no Livro Didático impresso.

6 RESULTADO E DISCUSSÕES

Apesar deste curso de extensão ter ocorrido em pouco tempo, os participantes afirmaram que ficaram impressionados com o número de pessoas interessadas em quererem uma nova educação, com mais impacto, com mais qualidade. Para eles a mudança na prática dos professores não vai acontecer do dia para noite, mas é fato que muitos já entendem o que está aí como obsoleto e já estão buscando novidades. A transformação é inevitável.

Nos seus depoimentos sobre o curso, estes verificaram que a organização do ensino de maneira mais dinâmica, aproveitando as oportunidades que surgem durante o processo, certamente vão aclarar habilidades que o professor nem sabia que tinha conhecimento. E como o aprendizado ocorre em todos os lugares, na sala de aula e no mundo que nos rodeia, viu-se que os alunos obtêm informações de muitas fontes, e a realidade exterior desempenha um papel cada vez maior no ensino e na aprendizagem.

Transformar os alunos em agentes ativos, criadores, é envolvê-los na geração de novos conhecimentos e novas soluções. Assim, o professor é responsável pelo uso de seus procedimentos e

¹⁰A gamificação consiste em trazer a dinâmica dos games para a sala de aula e é uma das maiores tendências atuais no campo da educação.

deve usar técnicas e ferramentas diferentes para ensinar que se mostrem eficientes neste propósito. A sala de aula deve ser um laboratório para experiências. Nela deve-se permitir erros e acertos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, no que se refere à adoção de habilidades técnicas de ensino, o professor, preocupado com a aprendizagem de seus alunos, deve estar sempre empenhado a utilizar procedimentos além de conteúdos teóricos, mostrando-se facilitador da integração entre o conteúdo em estudo e as experiências e conhecimentos prévios dos alunos. Os professores devem buscar inovações em suas práticas pedagógicas por causa da tecnologia, buscando se especializarem a respeito da influência das tecnologias da informação e da comunicação em escolas públicas e particulares.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning.** New York, Grune and Stratton, 1963.

BATE, E., TAYLOR, D. C.. **Twelve tips on how to survive PBL as a medical student.** Med Teach. 2013.

BLOOM, B. et al.. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1996.

BROPHY, J.. **Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York. 1982.

BRUNER, J.. **Realidade mental mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed. 1986.

CARVALHO, A. M. P.. **Prática de Ensino: os Estagiários na Formação do Professor**. São Paulo: Pioneira, 1988.

FERNANDES, I.. A dialética dos grupos e das relações cotidianas. In: GUIMARÃES, G. T. D.. (organizador). **Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2002.

FLANDERS, N. A.. **Analyzing teaching behavior**. Reading, Mass; Addison Wesley, publishing (co). 1970

PIAGET, J.. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1971.

PIAGET, J.. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro, Zahar Editores. 1973.

PIAGET, J.. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro, Zahar Editores. 1977.

RODRIGUES, M. L. V., FIGUEIREDO, J.F.C.. **Aprendizado centrado em problemas**. Medicina, Ribeirão Preto. 1996.

SILVA, Marco (2001). Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: Congresso Brasileiro da Comunicação. **Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação**, Campo Grande: CBC, set. 2001.

TROTT, A.; STRONGMAN, H.; GIDDENS, L.. Association for Educational and Training Technology. **Annual conference**, 16th, London, 1983.

VIEIRA, R. S.. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação**: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011..

VYGOTSKY, L.S.. **Pensamento e linguagem**. 1° ed. brasileira. São Paulo, Martins Fontes. 1987.

VYGOTSKY, L.S.. **A formação social da mente**. 2° ed. brasileira. São Paulo, Martins Fontes. 1988.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA: UMA SÍNTESE DA NOSSA EXPERIÊNCIA NA UFPI

Mugiany Oliveira Brito Portela¹¹

1 INTRODUÇÃO

Em meados do ano de 2018, recebi o convite para participar de um novo programa que tinha como objetivo aproximar os alunos da graduação de Geografia para a experiência de trabalharem na escola básica. Para mim o convite feito, em reunião de colegiado, foi uma surpresa, e contou com o pronto apoio dos demais colegas presentes na reunião. Paralelamente, os desafios, as alegrias e outros sentimentos começaram com essa nova etapa na minha carreira docente.

Durante o período do doutorado (2014 a 2017), convivi com muitos colegas que eram professores de estágio supervisionado e que estavam comigo se qualificando no mesmo curso. Alguns, inclusive, desenvolveram suas teses sobre temáticas relativas ao estágio, então, essa foi uma das razões para ter lido vários autores e participado de debates que incluíam discussões teórico-metodológicas sobre esse objeto. No entanto, até então não havia participado da experiência como docente orientadora, a não ser quando fui professora regente da educação básica e recebi estagiários em minhas turmas.

Com essa contextualização, quero afirmar que a Residência Pedagógica se constituiu como um experimento ímpar e inicial. Ímpar porque, durante o tempo em que participei do programa (agosto de 2018 a janeiro de 2020), aprendi muito e em diferentes aspectos, os quais pontuo dois: a concepção de professora formadora na UFPI em conjunto com a mediação das disciplinas específicas do curso de Licenciatura em Geografia, e o retorno à escola básica. Com a “concepção” referida, quero dizer que todas as minhas experiências

¹¹Professora dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia - UFPI. E-mail: mugiany@yahoo.com.br

futuras remeterão a algum acontecimento, sensação e aprendizado tido durante o período em que fui uma docente orientadora.

A partir do exposto, o objetivo deste escrito é indicar os desafios, as conquistas e as análises sobre a experiência da residência pedagógica, na área de Geografia, no âmbito da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Para a compreensão deste texto, trago algumas reflexões breves sobre as experiências vividas durante o período em que fui docente orientadora da RP de Geografia e das discussões que fazíamos nas reuniões realizadas pela nossa equipe. Nesse ínterim, conversei com alguns autores que contribuem para uma análise reflexiva e que tratam de questões referentes ao ensino de Geografia.

Desse modo, a abordagem será qualitativa. O texto está separado em duas partes principais: a necessidade de pensar no ensino de Geografia para educação básica e as reflexões sobre a residência pedagógica de Geografia.

2 A NECESSIDADE DE PENSAR NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como professora formadora, tenho observado a queixa pertinente dos alunos, em formação inicial de Geografia, sobre a falta de aproximação entre os conteúdos desenvolvidos no âmbito do ensino superior e os que são trabalhados na educação básica, o que causa dificuldades, por exemplo, para ensinar temáticas profundamente trabalhadas por professores formadores, para crianças e jovens do ensino básico. Constatei essa realidade ao ver residentes com alto desempenho acadêmico apresentando significativa inabilidade com turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

Sobre esse aspecto, acrescento os fatores externos ao processo pedagógico, tais como a desmotivação com a profissão docente devido à baixa valorização da carreira, excessiva carga horária de trabalho e outros. Segundo a opinião de muitos residentes de Geografia, as dificuldades relativas às atividades no ensino fundamental estavam diretamente associadas à falta de infraestrutura e à precariedade da

gestão escolar (sobretudo em uma das escolas campo) e à falta de disciplina dos alunos aliada ao descumprimento das regras estabelecidas pela escola. Nesse último aspecto, notei que a desatenção por parte dos alunos do ensino fundamental se dava por várias distrações, dentre as quais predominou em algumas turmas, alunos que se sentiam bem ao chamar atenção para si, nos extremos de levar a turma às muitas risadas ou irritar um colega e deixar os ânimos acalorados. Nesse contexto, a formação universitária poderia contribuir para que os futuros professores saibam lidar com essas situações?

Antes, vale ressaltar que as causas da indisciplina na escola têm várias nuances. Envolvem aspectos familiares, sociais, pessoais, de condições cotidianas que, por mais que tenham sido pesquisadas, não dão conta de explicar todos os aspectos envolvidos, pois certamente aparecerão outras questões em outros lugares e contextos diferentes. É, portanto, um estudo sujeito à falta de conclusão. Além disso, conforme Couto (2015, p. 110), “em muitos casos, o desinteresse dos alunos está relacionado à permanência na escola de uma geografia descritiva e enfadonha, produzindo certo estranhamento entre o discurso geográfico escolar e aquilo que pensam e vivem os alunos”.

Entretanto, a formação inicial de professores de Geografia, na universidade, poderá contribuir no sentido de fornecer fundamentos que ajudem os futuros professores a entenderem o cotidiano escolar, bem como a oportunidade de se familiarizarem cada vez mais com a sala de aula, sobretudo, porque a experiência será de fundamental importância para lidar com a falta de disciplina e outros desafios. Nesse sentido, Satto e Fornel (2015, p. 52) afirmam que “conhecer a organização do espaço escolar e as relações entre os sujeitos é uma necessidade, na medida em que a aula é não um acontecimento isolado de uma sala, mas está inserida no espaço social de uma instituição de ensino”.

Igualmente, defendo a ideia de que a universidade tem um papel bem mais amplo, que deve pensar no profissional que forma para assumir o cotidiano da vida escolar. Nesse aspecto, a formação deve primar pelo conhecimento teórico-metodológico capaz de ser crítico, reflexivo e inovador, especialmente em cenários que não fo-

ram previstos na sua formação inicial. Assim, é importante que o professor formador tenha informações mais precisas de como funciona o contexto da educação básica, pense em como os conteúdos e metodologias por eles explanados podem ser adequados à realidade da escola, mas sem perder o foco de uma formação universitária que estimule e forneça os fundamentos necessários à pesquisa e à extensão, no caso da Geografia voltados para projetos que promovam a cidadania.

Para ficar mais claro: quem imaginou que no ano de 2020 teríamos um isolamento social em escala mundial, que afetaria toda a estrutura de ensino e a vida de todos nós? Como os professores poderiam, na formação inicial, ter se preparado para esse cenário imprevisível? Essa é uma das razões pelas quais a formação dos professores de Geografia deve ter uma profícua discussão teórica com flexibilidade para lidar com diferentes temáticas. Se a formação ficar restrita ao que hoje se ensina na educação básica, ela estará fadada ao obsoletismo. Entretanto, o profissional que está em processo de graduação em licenciatura deve entender o papel da sua profissão, o compromisso de ensinar na educação básica e como os diferentes contextos repercutem no sistema educacional, afinal sua habilitação será de professor de Geografia, em princípio, para os ensinamentos fundamental, médio e técnico.

Em muitas instituições de ensino superior no Brasil, os cursos de Graduação que formam professores ainda mantêm o modelo que separa as disciplinas pedagógicas das disciplinas de conhecimento específico. Muitas vezes, o planejamento de uma disciplina de bacharelado é usado para uma disciplina de conhecimento específico que formará professores. Ademais, mesmo que as disciplinas específicas do campo científico da Geografia sejam ofertadas exclusivamente para discentes de licenciatura, pode ocorrer a falta de conexão desses conhecimentos com o que será desenvolvido a posteriori na educação básica. Nesse caso, muitos professores podem erroneamente compreender que cabe apenas aos docentes que ministram disciplinas pedagógicas a responsabilidade de pensar em como os futuros professores deverão contextualizar e ensinar os conhecimentos específicos na educação básica.

Posto isso, a seguinte questão surge: como discutir um conteúdo específico da Geografia, no âmbito da universidade, para a sala de aula da educação básica? Alguns estudos apontam que a relação com a educação básica ocorre, por exemplo, quando os discentes dos cursos de licenciatura realizam o estágio supervisionado. Ainda conforme Schön (2000, p. 40),

Em um contexto que se aproxima de um mundo prático, os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho. Eles aprendem assumindo projetos que estimulam e simplificam a prática ou projetos reais sob uma supervisão minuciosa. Uma aula prática é um mundo virtual, relativamente livre de pressões, distrações e riscos do mundo ao qual, no entanto, ele diz respeito.

Muitas vezes, o estágio supervisionado obrigatório oferecido pelas universidades apresenta algumas limitações, dentre elas: a aceitação das escolas, tendo em vista os problemas já existentes decorrentes do próprio cotidiano escolar; a dificuldade de logística que o professor da disciplina tem, visto que muitos estagiários ficam em escolas distintas e distantes umas das outras; a falta de acompanhamento dos professores da escola na supervisão do estagiário; e a falta de apoio financeiro das universidades para deslocamento e alimentação dos discentes.

A residência pedagógica de Geografia, por ter se constituído como o estágio supervisionado para os residentes, teve suas particularidades. Uma delas diz respeito à bolsa, que é um incentivo para os alunos de graduação. Embora seja um valor relativamente pequeno (não chega a metade de um salário mínimo), para os residentes representa o primeiro reconhecimento financeiro de sua prática profissional e, paralelamente, o custeio dos gastos no curso universitário. As bolsas também são pagas aos preceptores (professores regentes) e aos docentes orientadores, com valores diferentes.

A dinâmica da residência pedagógica propicia um estágio supervisionado melhor acompanhado, tendo em vista que a escola e os preceptores participam ativamente do projeto e os residentes, isto é, são bem recebidos e inseridos no contexto escolar. Cabe aos preceptores

acompanhar os residentes em sala de aula, orientar e planejar ações pedagógicas para o decurso da residência, realizar reuniões para analisar a prática dos residentes na escola e outras funções essenciais para o bom funcionamento da residência. De acordo com Cousin (2015, p.26):

Nos estágios, compreendemos o professor regente como um parceiro importante para o processo de formação, uma vez que esse conhece o fazer docente e vivencia o cotidiano escolar, pois é ele que vive a realidade da escola [...] Essa integração do professor regente promove também a sua formação continuada, pois esse participa das leituras propostas, da construção dos planejamentos e, também, das discussões que são promovidas em torno das metodologias de ensino que serão utilizadas no planejamento das aulas, bem como sobre a avaliação...

No quadro dessas considerações, o conhecimento geográfico foi o que deu identidade ao futuro professor da disciplina de Geografia. Esse conhecimento foi acessado em todos os momentos da regência dos residentes. Procuramos rever conteúdos que os residentes até então tinham visto apenas na universidade, no sentido de aprimorá-los e deixá-los mais compreensíveis para os alunos. Por exemplo, os residentes organizaram oficinas, tais como a sobre os solos (figura 1), para alunos do oitavo ano, ocasião em que explicaram os aspectos físicos, ambientais e econômicos dos solos, conteúdos trabalhados mais diretamente pela disciplina de Pedologia, na universidade.

Figura 1 - Amostra resultante da oficina de solos



Fonte: Equipe RP de Geografia

Outro exemplo: ao notar que faltavam lixeiras nas salas de aula em uma das escolas, os residentes organizaram um projeto de construção de lixeiras a partir de materiais recicláveis. Com isso, puderam ensinar a cidadania e o cuidado com o espaço escolar, assuntos relativos à disciplina de Educação Ambiental da UFPI. Outras duplas de residentes utilizaram imagens de satélites e o Google Earth como recursos para ensinar a localização e elementos cartográficos, o que remete às disciplinas de Cartografia, Cartografia Temática, Cartografia Escolar e Geoprocessamento, pertencentes ao currículo do curso de Geografia, da UFPI. Mais dois exemplos justificam a conexão dos conhecimentos produzidos de acordo com o Projeto Político de Curso - Geografia/ UFPI (UFPI, 2018): um sobre os conflitos internacionais, trabalhado com alunos do ensino médio e discutidos pela disciplina de Geografia Política e Geopolítica; e os estudos das sub regiões do Nordeste, com alunos do sétimo ano, assunto trabalhado pela disciplina Geografia do Nordeste Brasileiro e Geografia do Piauí. Assim, conforme Cavalcanti (2019, 85-86):

A Geografia acadêmica mobiliza os conteúdos que compõem as diferentes disciplinas dos cursos de formação em nível superior, ou seja, é o conjunto de conhecimentos formulados por geógrafos investigadores, com referências na história da ciência em suas diversas matrizes teórico-epistemológicas. É resultado da produção de teorias, categorias e conceitos, postulados, sistemas e classificações que são disponibilizadas aos estudantes, futuros professores, para ajudá-los a formarem compreensões e análises do mundo na perspectiva espacial. Diferentemente, a Geografia Escolar é o conjunto de conhecimentos estruturados e veiculados na prática docente, com o objetivo de compor o objeto da formação escolar dos alunos da escola básica, para eles, por sua vez, como cidadãos, possam também compreender e analisar o mundo em sua dimensão espacial.

Conforme Pimenta (2005), a prática existente de professores tem sido orientadora para os que estão em processo de formação. Os residentes também se espelharam em muitas práticas dos professores da universidade, algo bem evidente no modo em

como organizavam suas aulas expositivas, suas metodologias de pesquisa e o incentivo que davam aos alunos da educação básica, muito semelhante ao estímulo dado pelos professores da universidade a eles. Contudo, ainda permanecem dificuldades com alguns conteúdos trabalhados na universidade e sua relação com a educação básica para os residentes, mas essa talvez seja uma questão de falta de experiência com o cotidiano escolar.

3 REFLEXÕES SOBRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA

A RP, de acordo com as primeiras discussões no âmbito governamental, apresentaria uma carga horária de 800 horas e teria como princípio norteador o exercício profissional do egresso de sua formação inicial. Assim, o professor recém-formado, ao assumir a sala de aula, faria a sua residência, neste caso a pedagógica. Contudo, essa proposta foi adequada e implantada em 2018 e, como consequência, os estudantes dos cursos de licenciatura ingressantes na RP passaram vivenciar a sala de aula ainda durante a sua formação inicial, ou seja, as universidades que aderiram ao Programa de Residência Pedagógica aceitam que o aluno da graduação peça o reaproveitamento de carga horária para o estágio supervisionado. Em outros termos, a RP passa a ser equivalente ao Estágio Supervisionado Obrigatório. Então, quais as implicações dessa sistemática, sobretudo, na formação de professor de Geografia?

Vale lembrar que as experiências da área da RP de Geografia, em Teresina, ocorreram na Unidade Escolar Firmina Sobreira e na Unidade Escolar Zacarias de Gois - Liceu. Essas escolas são as que receberam os 24 residentes de Geografia e três professores preceptores, já vinculados às escolas. A escola Firmina Sobreira está localizada na zona Norte de Teresina e a escola Liceu fica no centro da cidade. Ambas possuem uma média de 750 alunos, sendo que no Liceu funciona apenas o Ensino Médio.

A RP de Geografia desenvolveu a sua participação no âmbito da educação básica com o objetivo de qualificar a formação inicial do professor de Geografia através da inserção de licenciandos em atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Para isso, ela incorpora práticas metodológicas diferenciadas que minoram problemas de repetência, evasão e falta de motivação e busca elevar os índices de desenvolvimento na educação básica, do aprofundamento teórico-metodológico dos conhecimentos adquiridos durante o curso e da prática de pesquisa no ensino de Geografia.

Para sua realização, utilizou-se: 1. a intramonitoria, que propicia aos residentes o acompanhamento das aulas dos professores preceptores e o auxílio nas atividades desenvolvidas nesse contexto; 2. a extramonitoria, que ocorre quando os residentes estão na escola realizando seus planejamentos para as intervenções pedagógicas e cidadãs e a 3. regência em sala de aula. Também, durante o período da residência pedagógica, estudamos a BNCC, no que diz respeito à disciplina de Geografia, leis e outros documentos que estavam diretamente ligados à formação de professores.

No Eixo da Monitoria, as atividades contribuíram diretamente para a melhoria da aprendizagem de alunos do ensino médio no Liceu Piauiense e na escola Firmina Sobreira, que também possui o ensino fundamental maior. No caso do Eixo de Ensino Prático Pedagógico, as atividades colaboraram para inserção dos alunos da Residência Pedagógica nas dinâmicas de um cotidiano real de aula da educação básica pública com todos os seus desafios, demandas e engajamentos de docência para superação das adversidades.

Já no caso do Eixo de Atividades Complementares, a participação dos alunos da RP nas duas feiras de Geografia (figura 2) lhes deu a experiência de organização de eventos na escola e o manejo com recursos didáticos alternativos, tais como a confecção de maquetes, mapas, fotografias, infográficos e outros recursos pouco convencionais para o cotidiano de muitas escolas.

Alguns residentes ministraram aulas no auditório do Liceu para os alunos que estavam se preparando para as provas do Enem; outros residentes realizaram atividade de campo próximo às escolas, por exemplo, as turmas do ensino fundamental da Escola Firmina Sobreira visitaram o encontro das águas dos rios Parnaíba e Poti, na zona norte de Teresina.

Figura 2 - Feira de Geografia no Liceu Piauiense



Fonte: Equipe RP de Geografia (2019)

Ainda, a participação dos alunos da RP se refletiu em eventos organizados pela UFPI e pela publicação de suas experiências. Por sua vez, o núcleo de desenvolvimento profissional favoreceu toda equipe, devido ao aprendizado de conceitos, técnicas e metodologias relativas ao ensino, além de contribuir para a construção de saberes e conhecimentos ligados ao fazer docente e pedagógico, essenciais para o exercício profissional.

Dito isso, ao refletirmos sobre a nossa atuação como equipe na RP, chegamos às seguintes observações:

A Residência Pedagógica de Geografia cumpriu seus objetivos, sobretudo no que concerne ao acompanhamento dos preceptores e da docente orientadora, bem como a imersão dos residentes em sala de aula;

As maiores dificuldades dos residentes, de modo geral, foram com as turmas de ensino fundamental, já que nessas turmas a indisciplina é maior;

As aulas que envolviam dinâmicas, como a confecção de maquetes, leitura de mapas, história em quadrinhos, música e outros recursos não-convencionais, ou que em princípio não foram pensados para a sala de aula, chamavam mais a atenção dos alunos e melhoravam a interatividade;

Os alunos do ensino médio da escola Liceu Piauiense têm muito interesse por discutir e trabalhar questões voltadas para às provas que dão acesso às universidades, sobretudo, as provas do ENEM, enquanto que os alunos da U. E. Firmina Sobreira têm pouco interesse em ingressar na universidade, para dimensionar, grande parte deles não fizeram a inscrição na prova do ENEM;

Realizar o estágio supervisionado no ensino fundamental e no ensino médio na mesma escola pode garantir vínculos fundamentais entre futuros professores, os alunos e a escola;

A falta de infraestrutura nas escolas dificulta a permanência dos residentes, especialmente nos horários pedagógicos, e também a efetivação de algumas aulas;

É de fundamental importância a equipe estar integrada às discussões de núcleo de acordo com a instituição de ensino, no intuito de planejar e organizar as atividades a serem desempenhadas nas escolas;

Nas reuniões com a docente orientadora, houve a troca de experiências e o perceptível crescimento profissional dos residentes;

Os residentes se esforçaram para cumprir seus horários e apresentar de forma contextualizada e dialogada os conteúdos referentes à geografia escolar;

Houve o compromisso dos preceptores em colaborar para que os residentes fossem bem acolhidos e recebessem as devidas orientações no trato com os alunos da escola;

Algumas vezes, durante as aulas, os preceptores interferiam quando notavam alguma insegurança por parte dos residentes. Essa interferência constou de orientações para a classe, tais como o pedido para fazer silêncio ou de atenção e, raramente, ocorreram interferências em termos de complementar algum conteúdo;

Os residentes, por sua vez, conseguiram avançar no domínio de classe e de conteúdos. Estão em processo de formação, mas já são reconhecidos pelos alunos das escolas como professores, o que promove autoconfiança;

Muitos assuntos trabalhados na universidade foram lembrados pelos residentes durante a regência, mas prevaleceu a dificuldade de tornar o conteúdo mais acessível para os alunos, sobretudo, os que estavam no ensino fundamental;

As duas Feiras de Geografia efetivaram a extensão universitária nas escolas campo;

É preciso aprimorar muitos aspectos, dentre eles, a compreensão real dos desafios da educação básica e do ajustamento com a futura profissão dos residentes.

Além dessas reflexões, outros aspectos também foram discutidos, tais como a BNCC e a sua adoção na educação básica, a formação de professores de Geografia, a conjuntura legal brasileira sobre o estágio supervisionado, o papel da universidade, a importância da família, sociedade e escola para as crianças e jovens escolares, e outras questões mais pontuais que surgiram conforme o rumo dos debates nas reuniões se desenhava.

Acerca dos aspectos mencionados neste artigo, fruto de nossas reflexões, precisaríamos de vários textos para descrever todas as nossas impressões. Acreditamos que o debate em torno do estágio supervisionado é central quando nos reportamos à RP e, nesse sentido, essas reflexões poderão ser apropriadas para os próximos projetos de iniciação à docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A residência pedagógica na área de Geografia contribuiu significativamente para a formação inicial dos futuros professores. Foi um período de muito aprendizado, compreensão de nossas limitações e avanços em distintos aspectos. Mas, predominou o fortalecimento da formação profissional.

Considero, como aspecto positivo, a relação estabelecida entre os conhecimentos produzidos na universidade e os desenvolvidos pela Geografia escolar. Os residentes planejaram as aulas de modo a abordar questões mais amplas do que aquelas apresentadas no livro didático, e essa prática serviu como formação continuada para os professores preceptores.

Concordamos, como grupo, que a regência em sala, a elaboração de planos de aula, a leitura de artigos para o aprimoramento pedagógicos dos residentes, pensando em eixos temáticos que estão presentes no cotidiano escolar da unidade de ensino, fortalece a formação dos futuros professores de Geografia e que, nesse propósito, a Residência Pedagógica tem papel fundamental, pois aproxima a universidade da escola.

A Residência pedagógica, longe de ser a solução para os problemas relativos ao estágio, pode ser uma alternativa para apoiar o estágio obrigatório das universidades. Quanto à formação inicial nas universidades, é preciso discutir cada vez mais como mediar os conhecimentos de pesquisas resultantes do contexto escolar que podem ser colaborativas e sintonizadas com a formação inicial. Nessa direção, a prática de refletir evidencia um caminho que pode indicar algumas críticas construtivas.

Conforme esclarecido na introdução, a residência pedagógica me colocou diante de muitos desafios: um deles é coordenar uma equipe. Para mim, como para qualquer iniciante, surgiram receios que aos poucos se diluíram devido ao apoio dos colegas preceptores e dos discentes participantes desse projeto. Fomos 28 pessoas que estudaram, questionaram, pesquisaram e se desafiaram a compor um novo formato de estágio supervisionado.

O papel de mediar e definir consensos envolve muita abnegação, paciência e cautela, no entanto, é parte essencial do processo de aprendizagem. O aprender na profissão é um processo contínuo, mas, sem dúvidas, quando há uma boa formação inicial, a qualificação do profissional tem mais aspectos positivos e os professores de Geografia desenvolvem mais habilidade para lidar com contextos variados com que, por ventura, se deparam durante sua carreira profissional. A RP de Geografia cumpriu esse objetivo satisfatoriamente.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

COUSIN, Cláudia da Silva. O estágio supervisionado em Geografia como um locus que problematiza a identidade docente: narrativas de constituição em roda. In: PORHAIGAR, Vânia Alves Martins (organizadoras). **Ensino e pesquisa em educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Ensinar Geografia na escola pública de hoje. In: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de (organizadores). **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: consequência, 2015.

SATO, Elizabeth Cristina Macceo; FORNEL, Silvia. Conhecimento do espaço escolar. In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSY, Sandra T (organizadores). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

UFPI. Conselho de Ensino Pesquisa e extensão. **Projeto Político pedagógico do curso de Licenciatura em geografia**. Teresina, 2018.

A PESQUISA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTI- NUADA DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

Francisca Carla Silva de Oliveira¹²

1 INTRODUÇÃO

A participação no Programa Residência Pedagógica (PRP), subprojeto de Biologia, voltado à formação inicial de professores de Biologia, permitiu a vivência articulada entre os processos formativos da Universidade e da Escola como campos de reflexões, indicando que as práticas e os fazeres docentes se constituem diferentes dinâmicas de aprendizagem profissional ao integrar experiência e compreensão das teorias da educação.

A formação significativa dos professores e a dinâmica interinstitucional de composição de saberes requer visão ampla sobre a profissão docente, amparada na responsabilidade ética, na competência técnica e no compromisso social. Com estes pressupostos, o ensino das Ciências Naturais e Biologia, se faz pelo trabalho coletivo, em situações de debate e aprofundamento de conhecimentos. Esta dinâmica possibilita contextualizar e dar sentido ao processo formativo docente, que atribui à pesquisa o significado de instrumento mobilizador para a composição de saberes que permanentemente legitimam a profissão docente.

Nesse sentido, ressalta-se que a pesquisa potencializa-se como eixo articulador da teoria e prática porque promove a aproximação dos docentes com questões relevantes apontadas em trabalhos publicados, estimula o movimento de formação de equipes cooperativas, provoca a iniciativa de tratamento de situações-pro-

¹²Professora Adjunta III da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella/CMPP, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/DMTE, área de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

blema das vivências escolares e estimula a produção de intercâmbios entre grupos. Nesse contexto, a formação inicial e continuada torna-se possibilidade de ampliação de conhecimentos tanto científicos como das realidades educacionais em que a escola está inserida, bem como oferece diferentes perspectivas de análise sobre a atuação profissional no exercício da docência. Assim, o trabalho formativo docente para não deve ser tarefa isolada, porque é ação coletiva, que se faz pela apropriação de aspectos como a inovação e a pesquisa.

Isto significa dizer que não se faz formação sem pesquisa nem pesquisa em (in)formação. Nesse diálogo são estabelecidas visões distintas dos processos de ensino, reconhecendo os sujeitos como plurais a partir de seu contexto social. Se assim for, currículo na escola perde a centralidade como conjunto de conteúdos a serem trabalhados, e passa a ser compreendido como prática cultural de construção de significados para todas as pessoas envolvidas no processo educativo. Essa dinâmica contextualiza melhor o programa de atividades, pois reconhece os conhecimentos e habilidades constructos singulares dos sujeitos que se produzem na ação de aprender, de buscar informações para seus questionamentos, de ampliar vínculos pelas relações histórico-culturais, políticas, epistemológicas, pedagógicas e éticas do meio em que vivem.

A formação docente, tanto inicial como continuada, não é ação simples, nem mecânica, tão pouco se configura como preparação de apropriação científica em cursos isolados da realidade educacional e social, mas é trabalho formativo e articulado, entendido como ação coletiva transformadora e integradora de sentidos entre teoria e prática. Ao considerar estas questões, registra-se que a presente pesquisa foi desenvolvida com o propósito de evidenciar o diálogo formativo estabelecido pelo PRP, entre estudantes de licenciatura e professores da escola, mediados pela pesquisa como instrumentos de produção de formação reflexiva de professores de Biologia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação de professores se configura como espaço de construção identitária, que pode criar possibilidades de compreender e problematizar situações escolares vivenciadas por docentes e estudantes, geralmente influenciadas pelos saberes experienciais. A identidade é, assim, dinâmica, mutável e intrínseca ao sujeito, cuja constituição é processo histórico e social e, ao mesmo tempo, subjetivo (PIMENTA, 1996; TARDIF, 2002). Conforme Nóvoa,

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colocam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (NÓVOA, 1992, p. 28).

Neste sentido, os conhecimentos sobre o processo educativo se produzem pela integração entre os saberes vinculados à prática, contemplando conteúdos da disciplina, organizadores teóricos e a instrumentalização do professor, que se encontra permanentemente em processo de formação no próprio exercício de se perguntar sobre o trabalho que realiza. Este é o ato de pesquisar, de busca de explicações que o põe na necessidade de dialogar com a teoria. Esse exercício o coloca diante de diferentes perspectivas de análise, em que como profissional da educação poderá desenvolver posturas e habilidades para intervir com consciência política na realidade educacional, transformando-a (PENICK; YAGER, 1988; CARVALHO, 1993; DELIZOICON, ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). Pimenta e Lima acrescentam que,

As atividades materiais que articulam as ações pedagógicas são as interações entre professores, os alunos e os conteúdos educativos em geral para a formação do humano; as interações que estruturam os processos de ensino e

aprendizagem; as interações que estruturam que estruturam os processos de ensino e aprendizagem; as interações nas quais se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor e nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação de tais saberes (2012, p. 42).

Esse aspecto de atuação e aprendizagem profissional no exercício da docência supera o entendimento de prática como instrumentalização, pois anuncia que a formação docente pressupõe flexibilidade ética, política e técnica em uma dimensão coletiva e colaborativa que envolve o funcionamento da escola. Ademais, supera também a percepção fragilizada de que o ensino é algo isolado, incompleto e imutável. A pesquisa como articuladora da formação inicial e continuada de professores favorece a criação de um ambiente de desenvolvimento profissional, ao se produzir de maneira contextualizada, influenciando e sendo influenciado por aspectos éticos, sociais e políticos da participação docente no ato de conhecer (SMITH, 1993; NÓVOA, 2002).

Por isso, Shön (1992) propõe a valorização da experiência dos professores como sujeitos históricos e sociais dotados de saberes e capazes de produzir conhecimentos por meio da flexibilidade da prática. Neste sentido, Sacristán (1999), corrobora afirmando que a subjetividade docente é constituída pela teoria e prática como elementos indissociáveis. Para Pimenta e Lima,

A formação dos profissionais não mais de dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque elas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formados (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 48).

A formação docente possui caráter político-pedagógico e por isso é abrangente e constituídas pela ação de sujeitos históricos, sociais envolvidos nos processos de conhecimentos e

saberes teóricos e práticos, cuja articulação é constitutiva da problematização da realidade vivida que somente pode ser explicada pela investigação do docente em situação de ação docente.

3 METODOLOGIA

Os dados foram obtidos por consulta ao Projeto Institucional do PRP da UFPI, subprojeto da área de Biologia, Design do PRP - elaborado pela Coordenação Institucional (CI) - e relatórios mensais dos bolsistas/residentes da área de Licenciatura em Ciências Biológicas, em como de relatórios bimestrais elaborados pelos professores/preceptores da equipe que integrou o PRP de Biologia, no período de 18 meses, compreendido entre os meses de julho de 2018 a janeiro de 2020.

A análise dos dados envolveu mais de uma etapa para dar significação às informações produzidas pelos participantes do PRP, as quais foram organizadas em três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Esta organização permitiu fazer inferência e interpretação, conforme preconizado por Bardin (2006).

4 RESULTADOS

No âmbito da proposta de trabalho formativo inicial indicado no PRP, promoveu-se ambiente coletivo de aprendizagem profissional em que a equipe se dedicaram à leitura, estudos e discussões de resultados de pesquisas publicadas que trataram de situações próximas à realidade da escola em que estão inseridos. Nestes estudos, observou-se que as descobertas anunciadas nas discussões potencializaram a superação da visão simplista de que o ensino é a mera transmissão de conhecimentos elaborados fora da realidade dos sujeitos. Situação de aprendizagem que foi ampliada pela promoção de outras atividades como palestras (Figura 1), oficinas, estudos, eventos, curso de extensão, reuniões, etc., que contaram com a participação de todos.

Figura 1 – Palestra de abertura do Curso de Formação dos alunos/residentes e professores/preceptores.



Fonte: Autora, 2018.

Durante estas atividades formativas, conseguiu-se provocar reflexões e discussões em torno dos conceitos apresentados na fundamentação teórica das pesquisas publicadas que constituíram, naquele momento, textos de estudos tanto da área de educação como de ensino de Ciências e Biologia, conforme previsto no Projeto. Esse exercício permaneceu durante a vigência do PRP, subsidiando reflexões e discussões em torno de questões e situações advindas da atuação profissional dos docentes, especialmente, visando aspectos que pudessem orientá-los em processos de tomada de decisões nas atividades pedagógicas de vivenciadas em sala de aula.

Esses momentos ofereceram oportunidades significativas para bolsistas/residentes e professores/preceptores como ambiente de formação inicial e continuada, respectivamente. Ambos registraram o quanto estavam se sentindo bem em situações de aprendizagem que os levaram a compreender e problematizar as situações escolares mais diversas vivenciadas na escola.

A demonstração da apropriação das aprendizagens profissionais foi evidenciada pelas aproximações que os participantes estabeleceram durante as discussões entre o conhecimento científico e a

realidade educacional. Este exercício reflexão sobre a ação os colocou em constantes posições de investigação e análise da prática docente, permitindo-os expressarem suas descobertas, preocupações, dúvidas e possibilidades. Durante os encontros ficou entendido que as aprendizagens desse processo de articulação teoria e prática na atuação docente não ofereceriam todas as respostas para explicar a complexidade da situação observada e vivida na escola, mas, segundo os professores/preceptores, ampliaram suas capacidades de análise do contexto educativo, permitindo que eles pudessem estabelecer novas relações entre as explicações existentes no cotidiano da escola e os novos achados conferindo outro sentido a realidade educacional em que atuam.

A organização desse trabalho formativo se deu mediante curso, realizando tanto em ambiente virtual como presencial, cadastrado pela CI como Projeto de Extensão junto à Pró-Reitoria de Extensão com certificação aos participantes. Utilizou-se de ambiente virtual de aprendizagem com funcionalidade disponível na plataforma do Sistema de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA). Criou-se uma comunidade virtual por cada coordenador/moderador, incluídos como participantes bolsistas/residentes e professores/preceptores (Figura 2). Nesse ambiente foram disponibilizados os textos comuns a todas as equipes, selecionados previamente pelos coordenadores de área e CI e específicos da área de formação para cada equipe.

Figura 2 - Comunidade virtual no Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas para formação dos alunos/residentes



Fonte: Autora, 2020.

Nesta dinâmica de trabalho, as reuniões tanto em ambiente virtual, onde foram compartilhadas as discussões no chat, estimulou a participação nos fóruns como na dinâmica em ambiente presencial, constituíram-se momentos que ressignificaram o trabalho coletivo, as trocas e ações em torno do planejamento de ações. Ademais, como atividade complementar e integrante da formação desenvolveu-se palestras com profissionais convidados tanto da área de educação, como da área de ensino de Ciências e Metodologia Científica.

Essas atividades coletivas qualificaram as oficinas de preparação das aulas, momentos em que se abordou a importância do planejamento, da definição de critérios para a seleção de procedimentos metodológicos e as demandas dos recursos didático-pedagógicos. As oficinas foram tão significativas que, segundo os participantes, deram um caráter experimental à formação, considerado a realidade dos estudantes da escola como dimensão importante e necessária para a sistematização de um trabalho que resulte em bom desempenho. Além disso, os bolsistas/residentes produziram recursos audiovisuais e materiais didáticos para uso em aulas simuladas.

Esses momentos formativos possibilitaram, ainda, que cada bolsista/residente selecionasse uma temática, planejasse a aula e apresentasse para o grupo. As aulas simuladas (Figura 3) consistiram em momento privilegiado para a construção e aprofundamento de conhecimentos e estiveram associadas à observação, discussão entre os pares, tomada de consciência e reflexão qualitativa crítica do fazer docente, envolvendo mobilização de saberes.

Figura 3 – Atividade de microensino realizada durante a formação inicial dos alunos residentes da PRP de Biologia.





Fonte: A autora, 2018.

A finalidade da atividade desenvolvida consistiu em proporcionar a vivência da prática docente, articulando pesquisa e saberes experienciais pelo exercício reflexão da prática docente a partir de trocas de experiências e conhecimentos entre orientador, preceptores e residentes. A avaliação didática das atividades denominadas de microensino foi realizada pelos professores/preceptores, que incluíram a elaboração do plano de aula e proposição de avaliação escrita.

O docente orientador e os preceptores atuaram, assim, como pesquisadores da prática docente sobre questões que envolvem o trabalho em sala de aula, cujos desdobramentos temáticos são abordados por pesquisadores experientes e principiantes, configurando-se, portanto, em momentos de perceber as Ciências em uma perspectiva dialógica e de produção de significações em diferentes formas de abordagem. Assim, as atividades propostas para os professores em formação, alinham-se aos entendimentos negociados nos encontros formativos, visando qualificar os processos de aprendizagem dos estudantes da escola de Educação Básica, conferindo centralidade às experiências dialogadas no processo educativo.

Observou-se nos relatórios analisados que os bolsistas/residentes e docentes/preceptores avaliaram positivamente as atividades promovidas com os estudantes da escola e aquelas voltadas para a

formação continuada, mencionando que favoreceram a construção de estratégias metodológicas para qualificar as abordagens de temas específicos da área de Ciências e Biologia em sala de aula. Ademais, corroborou para mostrar a importância de aulas práticas (Figura 4) e do uso da tecnologia da informação para criar ambientes de aprendizagem mais significativos, bem como apontou a necessidade do estabelecimento de uma relação pedagógica dialógica no espaço de ensino para a produção do conhecimento. Registra-se, ainda, que possibilitou reflexão sobre o significado da pesquisa para a prática pedagógica e, também, ofereceu elementos para a organização dos processos de ensino e aprendizagem mediados pelo diálogo e pelo exercício de liderança docente no trabalho em sala de aula.

Figura 4 - Registro de aula prática de tipagem sanguínea.



Fonte: A autora, 2019.

Em seguida, e em conformidade com o previsto no design do PRP, os bolsistas/residentes foram vinculados às escolas, com estratégias de atividades formativas que os possibilitaram avançar na percepção acerca das questões que amparam os processos de ensi-

no das Ciências, superando a visão de simples operativismo para uma compreensão mais aberta e reflexiva de articulação entre teoria e prática. Esse exercício de aprendizagem profissional confere características de cientificidade à formação e possibilita vivenciar reflexivamente situações-problema no espaço escolar. Assim, observou-se que as experiências vivenciadas subsidiaram suas ações nas pesquisas, somadas aos saberes experienciais e respeitando as especificidades dos contextos e as liberdades de atuação dos sujeitos.

Ressalta-se que a pesquisa foi estimulada pela participação de todos em eventos acadêmico-científicos. Assim, os bolsistas/residentes tiveram a oportunidade de participar nas atividades de iniciação à docência como investigadores no espaço escolar, tomando o ensino como objeto de pesquisa. Com isso, a equipe vivenciou a atividade de diálogo investigativo como extensão de suas aprendizagens na escola, envolvendo-se em discussões promovidas nas palestras e nos momentos de revisões do Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise, discussão e reflexão coletivas possibilitaram aprofundamentos e mobilização de saberes entre os participantes porque foram sujeitos da articulação teórico-prática em situações de formação inicial e continuada. Assim, os conhecimentos construídos na trajetória da vida acadêmica deram significado ao PRP pela formação com a associação de atividades entre ensino, pesquisa e extensão. A vivência das atividades desenvolvidas possibilitou, portanto, processos de tomada de consciência sobre os saberes necessários para atuação docente.

A participação de todas as pessoas no PRP conferiu momento de grande significação, pois promoveu rompimentos de fronteiras entre as perspectivas apontadas para a formação inicial e aquelas que, notadamente, se viam como de formação continuada.

Essa experiência se mostrou singular e edificante, porque elegeu a reflexão e a investigação como instrumentos de articulação teórico-prática pela proposição de práticas educativas intencionais voltadas para ações coletivas, o que oportunizou a formação crítica para a mobilização da construção de saberes docentes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Reforma nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança curricular. **Instituto Nacional de Mudança Curricular**, n. 53, p. 51-64, 1993.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PENICK, Jonh Eugene; YAGER, Robert Eugene. Trends in science education: some observations of exemplary programs in the United States. **European Journal of Science Education**, v. 8, n. 1, p. 1-9, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Está-
gio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In:

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto**. São Paulo: Cortez, 2002.

SMITH, Mark. **Non formal education**. 2012. Disponível em <http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education>. Acesso em 20 maio 2020.

TARDIF, Maurice. **Saber e formação profissional**. Petrópolis: Vozes,

A MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO SOBRE AS LEIS DE NEWTON A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRODUZIDA POR UM RESIDENTE DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Boniek Venceslau da Cruz Silva¹³

1 INTRODUÇÃO

A Residência Pedagógica (RP) é um programa pensado e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (Capes) que busca aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos no chão da escola, propiciando pontes entre a teoria e prática, a partir de diferentes didáticas e metodologias.

Com essas pontes, criadas pela RP, o passo seguinte a ser elaborado é como entender o pensamento dos residentes quando estão no seu ofício. Neste trabalho, embora compreendamos que existe um vasto campo de estudos que buscam o mesmo objetivo, utilizaremos a noção de conhecimento pedagógico do conteúdo (Pedagogical Content Knowledge, PCK, em inglês) como uma bússola no sentido da compreensão de como professores constroem e mobilizam seus saberes na prática.

O PCK foi proposto por Lee Shulman (1986; 1987), por volta da década de 80, do século passado. Para o autor, o PCK diferencia o conhecimento do especialista na disciplina do docente dela. Citando como exemplo, o cientista e o professor de Ciências da Natureza, o segundo possuiria uma base

¹³Universidade Federal do Piauí, Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, Docente Orientador da área de Ciências da Natureza, boniek@ufpi.edu.br

para o ensino, que são específicos do professor da disciplina, constituída de diferentes conhecimentos, como os conhecimentos pedagógicos, do contexto e do conteúdo, geralmente não apresentáveis no primeiro, que é detentor do conhecimento da área de estudo. Para o pesquisador, o PCK é o amálgama entre o conteúdo e a pedagogia, surgindo, principalmente da transformação de conhecimentos do conteúdo, pedagógico e do contexto (SHULMAN, 1986; 1987).

Para Grossman (1990), ele é o resultado da transformação de conhecimentos do contexto, conteúdo e pedagógico. Magnusson, Borko e Krajcik (1999) definem o PCK como a transformação de vários conhecimentos para ensinar, incluindo o conhecimento particular dos tópicos, problemas, como os métodos de ensino podem ser organizados, representados e adaptados para diversos interesses de aprendizagens e como são apresentados para a sua instrução. Embora, após 30 anos da proposição de Shulman, conforme destaca Kind (2009), as pesquisas sobre o PCK são centradas, geralmente, em investigações direcionadas à definição do termo, deixando de lado o aprofundamento em algumas críticas relacionadas à sua natureza.

Neste sentido, Crispim (2016) busca preencher algumas lacunas apresentadas, como, por exemplo, como se dá o desenvolvimento do PCK de professores na formação inicial. A pesquisadora investigou como ocorre o desenvolvimento do PCK de futuros professores de Química durante o processo de construção de sequências didáticas.

Tomando como base a proposta da investigadora, neste trabalho, buscamos compreender como se mobiliza o PCK, referente às leis de Newton, de um residente do curso de licenciatura em Ciências da Natureza, ao construir uma sequência didática, utilizada no âmbito da RP, em uma escola pública de Teresina.

2 O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: O MODELO DE MAGNUSSON, BORKO E KRAJCIK (1999)

Embora Shulman defina o que é o PCK, nos seus trabalhos ele não propõe um modelo de PCK para Ciências da Natureza. Esta tarefa ficou na incumbência dos trabalhos posteriores ao seu, citando, apenas alguns, Magnusson, Borko e Krajcik (1999), Park e Oliver (2008), Silva (2018) e Silva e Martins (2018). Neste trabalho, apresentaremos e utilizaremos, como lente para análise da sequência didática, a proposta do primeiro.

Magnusson, Borko e Krajcik (1999) definem o PCK como a transformação de vários conhecimentos para ensinar, incluindo o conhecimento particular dos tópicos, problemas, como os métodos de ensino podem ser organizados, representados e adaptados para diversos interesses de aprendizagens e como são apresentados para a sua instrução.

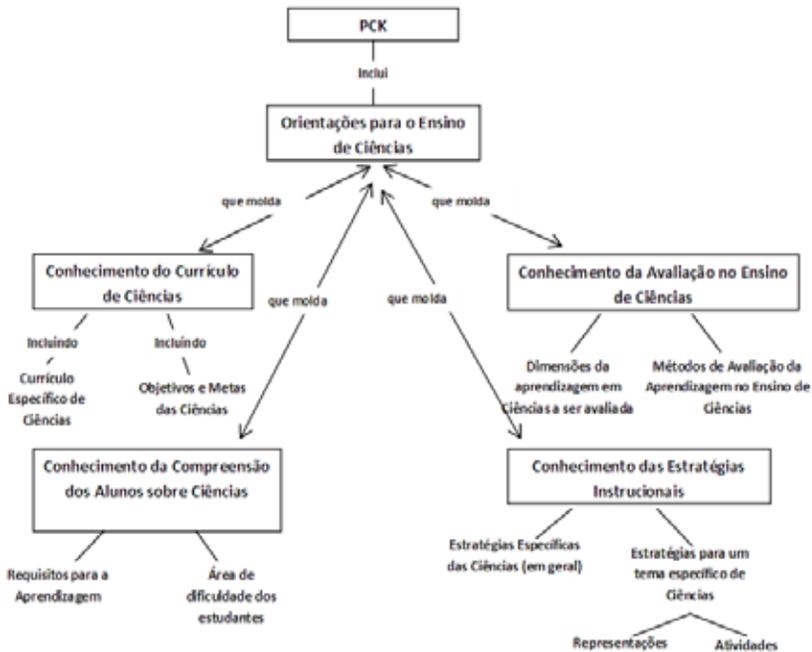
Para eles, o entendimento do PCK e sua influência na prática docente são necessários para o ensino de Ciências e para a formação de professores de Ciências. Eles se aproximam da definição de Shulman (1986; 1987), quando argumentam que o PCK é entendido como a transformação de vários conhecimentos para ensinar. Essa ideia é exposta no modelo proposto, como pode ser visto no esquema 1.

Conforme destaca Fernandez (2015), o modelo de Magnusson, Krajcik e Borko (1999) seguiu a proposta já idealizada por Grossman (1990), incluindo como novo componente do PCK, o conhecimento da avaliação.

Para os autores o PCK inclui uma série de Orientações para o ensino, a qual é responsável por moldar a construção dos conhecimentos que fazem parte do processo de transformação do ensino.

Para eles, as orientações representam um caminho geral de conceitualização do ensino de Ciências. São geralmente organizadas de acordo com a ênfase da instrução.

Esquema 1: O modelo de PCK de Magnusson, Krajcik e Borko (1999)



Fonte: Fernandez (2015); tradução da autora.

Além das Orientações para o ensino de Ciências, Magnusson, Krajcik e Borko (1999) indicam que o PCK inclui mais quatro componentes, a saber: conhecimento do currículo de Ciências, conhecimento da avaliação no ensino de Ciências, conhecimento da compreensão dos alunos sobre Ciências e conhecimento das estratégias instrucionais. No quadro 1, fazemos uma síntese da explicação destes quatro componentes do PCK dos autores.

Quadro 1: Conhecimentos que compõem o PCK de Magnusson, Krajcik e Borko (1999)

COMPONENTE	DESCRIÇÃO
CONHECIMENTO DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS	Este componente consiste em duas categorias (currículo específico de Ciências e objetos e metas das Ciências). Inclui os conhecimentos dos professores sobre metas e objetivos dos alunos nos conteúdos lecionados e de programas e materiais que são relevantes para ensinar um domínio específico da Ciência.
CONHECIMENTO DA COMPREENSÃO DOS ALUNOS SOBRE CIÊNCIAS	Este componente consiste em duas categorias (requisitos para a aprendizagem e área de dificuldade dos estudantes). Inclui os conhecimentos que os professores devem possuir sobre os estudantes, em especial, como ajudá-los a desenvolver conhecimentos em conteúdos específicos da Ciência e de tópicos que os estudantes apresentam dificuldades para aprender.
CONHECIMENTO DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS	Este componente consiste em duas categorias (dimensões da aprendizagem em Ciências a ser avaliada e métodos de avaliação da aprendizagem no ensino de Ciências). Inclui os conhecimentos da aprendizagem dos alunos que são importantes avaliar dentro de uma unidade de estudo e também caminhos para avaliar aspectos da aprendizagem dos estudantes relacionadas aos tópicos particulares da unidade.
CONHECIMENTO DAS ESTRATÉGIAS INSTRUIONAIS	Este componente consiste em duas categorias (estratégias específicas das Ciências e estratégias para um tema específico das Ciências). Inclui tanto os conhecimentos de métodos gerais e esquemas para proporcionar a instrução nas Ciências como de estratégias específicas que usualmente colaboram na compreensão de conceitos específicos.

Fonte: Magnusson, Krajcik e Borko (1999); tradução nossa.

No próximo tópico, apresentamos o desenho metodológico do nosso trabalho.

3 DESENHO DO ESTUDO: PARTICIPANTE, OBJETIVO E PROCESSO DE ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O trabalho foi desenvolvido com um residente do curso de licenciatura em Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Ele frequentava o penúltimo semestre do curso, já tinha concluído as disciplinas que discutem o conteúdo de leis de Newton e, também, disciplinas de cunho didático-pedagógico de

sua matriz curricular, o que, supostamente, dotava-o de conteúdos relacionados ao processo de construção, análise e avaliação de estratégias didáticas, relacionados ao conceito físico de Leis de Newton.

Dessa forma, com base no modelo de PCK de Ciências, proposto por Magnusson, Krajcik e Borko (1999), buscamos indícios da mobilização do PCK do residente de Ciências da Natureza, relacionado ao conteúdo de Leis de Newton, quando, o mesmo, se propõe a elaborar uma sequência didática (SD) para aplicação em uma escola pública, do município de Teresina, Piauí.

Para analisar a sequência didática, utilizaremos a técnica de análise do conteúdo, de Bardin (2009). Como categorias, tomamos os componentes do modelo de PCK de Ciências de Magnusson, Krajcik e Borko (1999).

4 O PROCESSO DE ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: INDÍCIOS DA MOBILIZAÇÃO DO PCK DE UM RESIDENTE DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Acreditamos que compreender os conhecimentos que influenciam no processo de produção da sequência didática do participante potencializa entender a mobilização do seu próprio PCK (SILVA, 2018). Nossa análise será feita, como dito acima, com base no modelo PCK de Magnusson, Krajcik e Borko (1999). Segue:

4.1 Conhecimento do Currículo de Ciências

Inclui os conhecimentos dos professores sobre metas e objetivos dos alunos nos conteúdos lecionados e de programas e materiais que são relevantes para ensinar um domínio específico da Ciência.

Para essa análise, iremos pegar um enxerto da SD, na qual o residente apresenta os objetivos da sua proposta.

Figura 1: Objetivos da sequência didática

Unidade didática: AS LEIS DE NEWTON
Pergunta problema: 9. É possível diferenciar a ciência de outras formas de conhecimento? Que características são relevantes para isso?
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">✓ Compreender as relações de um conhecimento específico de ciências com outras formas de conhecimento✓ Explicar como se deu as 3 leis de newton co-relacionar com outros conhecimentos✓ Verificar se as leis de newton modificou a história das ciências e outras formas de conhecimento.

Fonte: Sequência didática do residente

Com base na SD, podemos perceber que o residente tenta relacionar o estudo das Leis de Newton com um contexto histórico da mesma, supostamente buscando mostrar aos seus estudantes que na produção do conhecimento, a Ciência é influenciada e influencia outros campos do conhecimento.

Este fato pode mostrar que o residente conhece documentos referentes ao ensino de Ciências, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que já contemplam a perspectiva de inserção da História da Ciência no ensino de ciências, apontando, ainda, a contextualização sócio-cultural do conhecimento como um dos eixos de competências a serem desenvolvidas pelos estudantes (BRASIL, 2002).

Assim, espera-se que os seus estudantes discutam de onde veio as ideias relacionadas às Leis de Newton, como ela evoluiu até chegar onde está, buscando que seus alunos atentem e construam argumentos com bases históricas sobre o conceito físico estudado.

4.2 Conhecimento da compreensão dos alunos sobre Ciências

Inclui os conhecimentos que os professores devem possuir sobre os estudantes, em especial, como ajudá-los a desenvolver conhecimentos em conteúdos específicos da Ciência e de tópicos que os estudantes apresentam dificuldades para aprender. Envolve a compreensão de concepções alternativas de diferentes conteúdos da Ciência e formas de trabalhá-lo com seus estudantes.

Para analisarmos a compreensão sobre esse componente, pegamos o enxerto na SD, que pode ser visto na figura 2.

Figura 2: Enxerto do desenvolvimento metodológico da SD

Figura 2: Enxerto do desenvolvimento metodológico da SD

Desenvolvimento metodológico: A sequência didática sobre AS LEIS DE NEWTON foi dividida em 6 etapas, sendo que 1 aula corresponde a 50 minutos.

1ª ETAPA: AULA EXPOSITIVA DIALOGADA: PARA SABER OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS COMEÇANDO COM AS SEGUINTESS QUESTÕES: (1,0 aula)

- 1) O QUE VC SABE SOBRE AS LEIS DE NEWTON?
- 2) POR ONDE E COMO VC APRENDEU SOBRE AS LEIS DE NEWTON?
- 3) PRA VC AS LEIS DE NEWTON SERVIRAM PARA MELHORAR A VIDA DO HOMEM?
- 4) TEVE INFLUENCIA EM OUTRAS AREAS DE CONHECIMENTOS?
- 5) SE SIM, QUAIS ARÉAS?
- 6) SERVIU PARA RESOLVER PROBLEMAS DO HOMEM?

Obs: A partir desses questionamentos é possível verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática, promovendo discussões e questionamentos.

2ª ETAPA: AULA EXPOSITIVA cont. (1,0 aula)

Nessa etapa o professor vai ministrar a tradicional aula expositiva e depois de algumas questões da aula anterior, que servem para dar direcionamento para a SEQUÊNCIA DIDÁTICA, vai ser possível agora dar o conteúdo sobre as 3 leis de newton, mostrando em slide e data-show, o conceito, as teorias e fórmulas sobre este conteúdo e, no final, um exercício com situações-problemas para que os alunos se familiarizem com o conteúdo.

Fonte: Sequência didática do residente de Ciências da Natureza

Tomando como base a figura 2, podemos notar que já a partir das primeiras aulas, o residente apresenta a preocupação de conhecer as concepções dos alunos sobre os conteúdos a ser ministrado, o que mostra ele busca requisitos para a aprendizagem (a presença de concepções alternativas) e possíveis áreas de dificuldade de compreensão dos estudantes sobre os conteúdos e objetivos que ele descreve dentro de sua SD. Assim, podemos notar que ele mobiliza conhecimentos deste componente do seu PCK, em um grau bastante satisfatório.

4.3 Conhecimento da avaliação no ensino de Ciências

Inclui os conhecimentos da aprendizagem dos alunos que são importantes avaliar dentro de uma unidade de estudo e também caminhos para avaliar aspectos da aprendizagem dos estudantes relacionadas aos tópicos particulares da unidade. Como demonstra Silva

(2018) e Silva e Martins (2018), geralmente, são os conhecimentos menos desenvolvidos dentro do PCK de professores, sejam em formação ou em exercício. Abaixo, apresentamos enxertos de como o residente mobiliza esse componente do PCK dentro da sua SD.

Figura 3A: Avaliação em aula expositiva (grifo nosso)

2ª ETAPA: AULA EXPOSITIVA cont. (1,0 aula)
Nessa etapa o professor vai ministrar a tradicional aula expositiva e depois de algumas questões da aula anterior, que servem para dar direcionamento para a SEQUÊNCIA DIDÁTICA, vai ser possível agora dar o conteúdo sobre as 3 leis de newton, mostrando em slide e data-show, o conceito, as teorias e fórmulas sobre este conteúdo e, ao final, um exercício com situações-problemas para que os alunos se familiarizem com o conteúdo.

Fonte: SD do residente

Figura 3B: Enxerto da SD do residente

1ª ETAPA: RESUMO SOBRE O QUE JÁ APRENDEU (1,5 AULA)
Nessa aula os alunos produzirão um pequeno texto sobre o que eles entenderam sobre as LEIS DE NEWTON, co-relacionando com outras áreas, e farão a leitura do mesmo. Ao final dessa aula, será proposto aos alunos que levem na próxima aula revistas com notícias gráficas e imagens relacionadas a problemas do homem na sociedade contendo aspectos das 3 leis de Newton e outras áreas do conhecimento.
Depois os alunos vão criar um cartaz e expor para o restante da turma, explicando o porquê dessa escolha e como isso vai ajudar o homem a enfrentar os problemas vivenciados pelas várias áreas do conhecimento não só das ciências.

Fonte: SD do residente de Ciências da Natureza

Figura 3C: Resumo da proposta de avaliação do residente

Avaliação: A avaliação serão os questionários e as perguntas de cada etapa, depois serão avaliados as concepções de cada aluno em relação ao presente conteúdo.

Fonte: SD do residente

Analisando as figuras 3a, b e c, notamos que o residente, principalmente com base na figura 3c, propõe-se a fazer uma avaliação aula por aula, conforme foi feito na segunda etapa. Contudo, apenas com mais uma etapa (figura 3b) podemos notar a dificuldade do residente em propor uma avaliação para diferentes metodologias de ensino. Podemos inferir que este fato ocorra devido o com-

ponente, em questão, do PCK de Leis de Newton, possivelmente, na sua formação e nas experiências de campo do mesmo, não foi bem estruturado. Esse problema denota desde a falta de exemplos de como avaliar diferentes metodologias de ensino, como também experiências formativas na sua graduação, desequilibrando o seu PCK, especialmente no que diz respeito às avaliações de seus alunos.

4. Conhecimento das estratégias instrucionais

Inclui tanto os conhecimentos de métodos gerais e esquemas para proporcionar a instrução nas Ciências como de estratégias específicas que usualmente colaboram na compreensão de conceitos específicos.

Silva (2018) já sinaliza, em sua pesquisa de doutorado, componentes ligados aos conhecimentos de estratégias instrucionais, no geral, são os que se apresentam bem estruturados nos professores em formação, principalmente naqueles que podem participar de programas de iniciação científica. Na sua investigação, o pesquisador notou que futuros professores de Física, os quais participavam ou participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), conseguiam desenvolver estratégias didáticas mais estruturadas, ao comparar com estudantes que não tiveram as mesmas experiências.

Este fato é notado na SD do residente, na qual ele apresenta uma pluralidade de estratégias didáticas na construção de sua SD, o que para Crispim (2016) é característico de uma boa SD para o ensino de Ciências, devido o fato de alcançar diferentes alunos com diferentes interesses, como podemos notas nas figuras 4a e 4b.

Figura 4A: Resumo dos recursos instrucionais na SD

Recursos Didáticos: DATASHOW, QUADRO BRANCO, PINCEL PARA QUADRO BRANCO, REVISTAS, TEXTO PARADIDÁTICO E PAPEL CARTÃO.
--

Fonte: SD do residente

Figura 4B: Excerto do texto paradidático da SD

PRETAPAS (2,5 AULAS)

Nesta etapa o professor irá expor um texto didático (APLICAÇÕES DAS LEIS DE NEWTON NO COTIDIANO) para a turma sobre as leis de Newton. Em seguida, a turma será dividida em 4 grupos com a proposta de ler o texto didático e responder algumas perguntas propostas pelo professor. Depois de respondido as perguntas, os grupos vão contextualizar o texto com o cotidiano, mostrando a relação com outros áreas do conhecimento.

TEXTO DIDÁTICO

CONTEÚDO: SITUAÇÕES QUE ENGLORAM AS LEIS DE NEWTON

TÍTULO: APLICAÇÕES DAS LEIS DE NEWTON NO COTIDIANO

AUTOR: RICARDO EUGENIO

CERTO DIA UM GRUPO DE AMIGOS FORAM A PRIMA JOGAR VÔLEI: ANA, PEDRO, MANOEL, GUSTAVO.

NO CAMINHO ELLES FORAM DISCUTINDO A AULA DE FISICA DO DIA ANTERIOR.

ANA: EI MEUS AMIGOS, A AULA DO PROFESSOR BONIEK FOI OTIMA ONTEM, APRENDEMOS AS LEIS DE NEWTON.

PEDRO: ISSO AI ANA, NEWTON REVOLUCIONOU A CIÊNCIA MODERNA E ATE HOJE FALAMOS ESTUDAMOS ISSO.

MANOEL: AS 3 LEIS DE NEWTON FOI ALGO MAGNIFICO PARA A HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS.



Fonte: SD do residente

Na figura 4b, podemos notar uma estratégia didática montada exclusiva para o objetivo da SD, que era apresentar para os alunos que a Ciência sofre influências de outros campos do conhecimento, como foi observado no esquema 1.

No próximo tópico, apresentamos uma primeira imagem para o PCK sobre as Leis de Newton, do residente de Ciências da Natureza, mobilizado para a construção de sua SD.

4.4 Uma primeira imagem do PCK sobre Leis de Newton de um residente de Ciências da Natureza

Para a construção da imagem do PCK de Leis do Newton do residente de Ciências da Natureza, tomamos como ponto de partida as discussões contidas no tópico anterior, somadas às questões propostas no CoRe, proposto por Loughran; Mulhall e Berry (2004).

A segunda parte, pode ser conferida no quadro abaixo no quadro 2.

Quadro 2: CoRe para a imagem do PCK de Leis de Newton do residente de Ciências da Natureza*

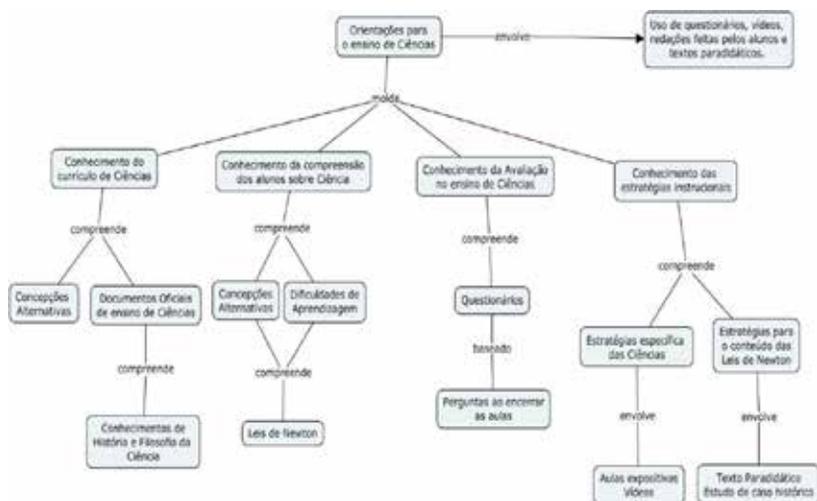
Questões do Core	Interpretação com base na SD do residente
1. O que você pretende que os estudantes aprendam sobre essa ideia?	(Objetivos da SD) Compreender as relações de um conhecimento específico de Ciências com outras formas de conhecimento; explicar como as 3 leis de Newton se correlacionam com outros conhecimentos e verificar se as leis de Newton modificaram a História das Ciências e outras formas de conhecimento.
2. Por que é importante para o estudante aprender essa ideia?	(Etapa 2 da SD) Nesta etapa vai ser exposto um vídeo sobre as problemáticas atuais no mundo co-relacionando a ciência e áreas como a geografia, história, política, religião e outras, fazendo com que os alunos entendam que não é só a ciência que resolve tudo, mas precisa de outras áreas para assim tentar resolver as diversas problemáticas do homem.
3. O que você sabe a mais sobre essa ideia?	Não é apresentado na SD.
4. Quais são as dificuldade e limitações ligadas ao ensino dessa ideia?	Não é apresentado na SD.
5. Que conhecimento sobre o pensamento dos estudantes tem influência no seu ensino sobre essa ideia?	Não é apresentado na SD.
6. Que outros fatores influenciam no ensino desta ideia?	Não é apresentado na SD.
7. Que procedimentos/estratégias você emprega para que os alunos se comprometam com essa ideia?	(Etapa 4 da SD) Nessa aula os alunos produzirão um pequeno texto sobre o que eles entenderam sobre as LEIS DE NEWTON, co-relacionando com outras áreas, e farão a leitura do mesmo. Ao final dessa aula, será proposto aos alunos que levem na próxima aula revistas com notícias, gráficos e imagens relacionadas a problemas do homem na sociedade contendo aspectos das 3 leis de Newton e outras áreas de conhecimento. Depois, os alunos vão criar um cartaz e expor para o restante da turma, explicando o porquê dessa escolha e como isso vai ajudar o homem a enfrentar os problemas vivenciados pelas várias áreas do conhecimento não só das ciências. (Etapa 5 da SD) Nesta etapa vai ser exposto um vídeo sobre as problemáticas atuais no mundo co-relacionando a ciência e áreas como a geografia, história, política, religião e outras, fazendo com que os alunos entendam que não é só a ciência que resolve tudo, mas precisa de outras áreas para assim tentar resolver as diversas problemáticas do homem. Após o vídeo será proposto aos alunos que se reúnam em grupo e discutam sobre esta temática, verificando assim se foram modificados ou acrescentados esses conhecimentos expostos até o momento. (Etapa 6 da SD) Nesta etapa o professor irá expor um texto didático (APLICAÇÕES DAS LEIS DE NEWTON NO COTIDIANO) para a turma sobre as leis de Newton, Em seguida, a turma será dividida em 4 grupos com a proposta de ler o texto didático e responder algumas perguntas propostas pelo professor. Depois de respondido as perguntas, os grupos vão contextualizar o texto com o cotidiano, mostrando a relação com outras áreas do conhecimento.
8. Que maneiras específicas você utiliza para avaliar a compreensão dos alunos sobre essa ideia?	(Etapa da Avaliação) A avaliação serão os questionários e as perguntas de cada etapa, depois serão avaliados as concepções de cada aluno em relação ao presente conteúdo.

Fonte: O autor

* Preenchido com base em enxertos da SD produzida pelo residente de Ciências da Natureza.

Com base no tópico anterior e da nossa interpretação da SD, chegamos a primeira imagem do PCK das Leis de Newton, mobilizada durante a produção da estratégia didática. Observe:

Figura: Imagem do PCK de Leis de Newton do residente de Ciências da Natureza, mobilizada na produção da sequência didática



Fonte: O autor

No próximo tópico, faremos nossas considerações finais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido aponta para alguns conhecimentos que são fundamentais para um melhor desenvolvimento do PCK de futuros professores de Ciências, de forma geral, e, de forma específica para o PCK sobre as leis de Newton. Podemos notar, na nossa investigação, que o processo de construção de sequências didáticas potencializam a melhor construção de conhecimentos relacionados aos currículos e as estratégias didáticas de professores que se propõe a tal tarefa.

Assim, compreendemos que a elaboração de sequências didáticas pode sinalizar elementos que ajudam a entender o desenvol-

vimento do PCK/NdC dos futuros professores de Física. Na mesma direção, Crispim (2016) argumenta a possibilidade de mobilização de conhecimentos da base, que formam o PCK ainda na formação inicial, durante o processo de construção de sequências didáticas.

Assim, acreditamos que compreender indícios da mobilização do PCK sobre as leis de Newton do residente e uma primeira imagem deste PCK pode-nos dar indícios das fragilidades e potencialidades da formação do futuro professor, possibilitando aos seus formadores intervenções mais direcionadas para as suas necessidades formativas, sejam ainda na sua graduação ou em cursos de formação continuada, ampliando o seu desenvolvimento profissional de forma mais equilibrada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

CRISPIM, C. V. **O conhecimento pedagógico do conteúdo de licenciando em Química: uma experiência baseada na produção de sequências didáticas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências), Universidade Estadual de Santa Cruz, 2016.

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de Ciências. **Revista Ensaio**, v. 17, n. 2, p. 500-528, 2015.

GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press, 1990.

LOUGHRAN, J; MULHALL, P; BERRY, A. In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articula-

ting and documenting professional practice. **Journal of research in science teaching**, v. 41, n. 4, p. 370-391, 2004.

MAGNUSSON, S.; KRAJCIK, J.; BORKO, H. **Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching**. In: Examining pedagogical content knowledge. Springer Netherlands, 1999. p. 95-132.

PARK, S.; OLIVER, S. Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. **Research in Science Education**, New York, v. 38, p. 261-284, 2008.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, p. 4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Education Review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

SILVA, B. V. C. **O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo referente à temática Natureza da Ciência na formação inicial de professores de Física**. (2018). Tese. (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

SILVA, B. V. C.; MARTINS, A. F. P. Uma proposta para avaliação do desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de futuros professores de Física acerca da temática Natureza da Ciência. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 2, p. 389-413, 2018.

ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA E OS RECURSOS DIDÁTICOS: VIVÊNCIAS EXITOSAS NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Antonina Mendes Feitosa Soares ¹⁴

1 INTRODUÇÃO

No presente texto, objetivou-se evidenciar a contribuição dos recursos didáticos enquanto instrumentos elaborados no âmbito das atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica (RP), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculado a Universidade Federal do Piauí (UFPI), assim como a relação destes na mediação dos conteúdos de Ciências e Biologia desenvolvidos nas Escolas Campo.

Partiu-se do pressuposto de que a utilização de recursos didáticos enquanto instrumentos mediadores contribui para a organização do ensino e, por conseguinte na apreensão dos conteúdos abordados. Ao refletir sobre o ensino de Ciências e Biologia, indubitavelmente emergem questionamentos acerca da organização do ensino e dos instrumentos mediadores utilizados nesse processo, haja visto que o conhecimento escolar contribui para uma melhor interação dos educandos com o mundo. O sentido de interação, aqui defendido tem a ver com o significado de participação consciente, de diálogo e de possibilidade de intervenção em oposição ao sentido de adaptação bordado por Sforzi (2003). Visto que, os conteúdos quando abordados nas aulas de Ciências Naturais e Biologia, presentes na vida dos sujeitos, acabam não sendo relacionados ao modo teórico de relação com o mundo, reduzindo o entendimento prático dos conteúdos trabalhados ao universo escolar.

Esse universo escolar, a partir da prática do professor e da forma como as ações de ensino são organizadas, pode potenciali-

¹⁴Profª Drª da Universidade Federal do Piauí – UFPI/CCE/DMTE – Coordenadora de área do núcleo Interdisciplinar de Ciências Biológicas;

zar e, por vezes, limitar a imaginação e a prática de quem as vive, determinando, assim, as possibilidades de criação e de desenvolvimento. A esse respeito Vygotsky (2000), preconiza que nem todo processo de escolarização implica desenvolvimento psíquico do sujeito. Este pensamento é corroborado por Bruner (1984, p. 71), ao afirmar que a escola trabalha com “[...] um conhecimento cuja relevância não está clara nem para os estudantes nem para os professores”. Desse modo, entende-se que a organização do ensino não é determinada por um único aspecto, mas por diversos outros fatores que marcam o cotidiano escolar (políticos, atores, práticas, programas curriculares, interações entre pessoas).

Desse modo, não podemos apontar os aspectos teórico-metodológicos como única razão para as dificuldades da escola em desenvolver a sua função primeira, qual seja o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no educando. Vale destacar que a opção em destacar os recursos didáticos não significa desconsiderar os demais determinantes da ação escolar (SFORNI, 2003).

As considerações feitas, assim como os objetivos formativos propostos pela RP apontam para a superação do status quo predominante “modo de ser da escola”, pressupõe considerar o ensino em sua dimensão humanizadora, consciente de que a atividade docente deve ser organizada, levando-se em conta o processo de aprendizagem, suas necessidades e motivações na constituição de sua essência.

Com esse entendimento no presente texto aborda-se um dos recursos didáticos produzidos pelos Residentes durante as atividades de regência e que se configurou como uma ação exitosa na apropriação de conceitos no ensino de Ciências e Biologia em específico de genética nas Escolas Campo.

As atividades de regência no âmbito da RP iniciaram na terceira fase do programa, chamada de RP II, a qual destinava-se à imersão dos residentes nas Escolas Campo através da vivência e participação em projetos didáticos e regência de classe. Nessa fase, as atividades de regência deram-se em três Escolas Campo, duas de Ensino Médio e uma Ensino Fundamental Anos Finais.

Dentre as atividades desenvolvidas destacamos: elaboração e planejamento das aulas de acordo com os conteúdos específicos para cada série, preparação de planos de aulas e elaboração de materiais didáticos – foco de análise desse texto.

O presente texto está estruturado com introdução, fundamentação teórica, resultados e considerações finais.

2 MATERIAIS DIDÁTICOS: INSTRUMENTOS MEDIADORES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Compreender a importância dos recursos didáticos como instrumentos mediadores nas ações desenvolvidas pelos Residentes no âmbito da RP, enquanto possibilidades para o desenvolvimento do educando, demonstra a necessidade de apreensão das bases filosóficas, visto que o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado aos processos de aprendizagens. Segundo Pariz (2003) a apreensão do conhecimento permite ao sujeito a experiência da transformação, pois ao apreenderem as pessoas se modificam.

Desse modo, a ação educativa, orientada por aspectos teórico-metodológicos organizados, possibilitam aos sujeitos elevarem qualitativamente a aprendizagem e, por conseguinte o desenvolvimento cognitivo. É o resultado do que se consegue fazer com a ajuda do outro para que se consiga fazê-lo sozinho (VYGOTSKY, apud SOARES, 2016).

Vygotsky (1998) enfatiza que a aprendizagem não ocorre de forma imediata, mas sim medida. Evidenciando que, para que ocorra a aprendizagem é necessário um envolvimento duplo daquele que possui o conhecimento e ensina e daquele que aprende. Para Vygotsky, a interação entre os indivíduos tem função central no processo aprendizagem, ou seja, o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto é mediada, seja por instrumentos ou signos.

Entretanto, cabe ressaltar as ponderações feitas por Sforni (2008) ao advertir que por vezes o mediador é entendido como “[...] quem ajuda a criança a concretizar um desenvolvimento que

ela ainda não atinge sozinha, ou seja, na escola o professor e os colegas mais experientes são os principais mediadores”, aspecto que reduz o conceito de mediação às relações interpessoais, assim como a imagem física do professor intervindo nas tarefas que o estudante realiza. Esse reducionismo aproxima a teoria vygotskiana às demandas de formação defendida pelo pensamento neoliberal para educação expressa nos quatro pilares da educação.

Sforni (2008, p. 2) esclarece que,

[...] às interações sociais é dado lugar de destaque na escola de Vygotsky, mas o seu valor no contexto escolar não está restrito à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se presentifica nessa relação – o conhecimento. Em outras palavras, é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano.

Entendimento que se distancia das relações que se dar entre os animais, nas quais os filhotes apreendem com seus pais os hábitos de sobrevivência, sem nenhuma relação com o processo educativo. Na criança ocorre “[...] o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social” (LEONTIEV, 1978, p. 319).

Por isso, mesmo ao findar a existência de uma geração aquilo que foi produzido por ela continua passando o “testemunho” do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 1978, p. 267). Como afirma Sforni (2008, p. 3) “[...] as novas gerações começam sua vida “nos ombros das anteriores”, interagindo com o mundo a partir das objetivações já produzidas”.

O homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, pelos instrumentos físicos – a exemplo dos recursos didáticos ou simbólicos – a exemplo da linguagem que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos. Do mesmo modo que os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens, os instrumentos simbólicos (signos) potencializam sua ação mental.

Sforni (2008) acrescenta ainda, que apesar das gerações passadas deixarem seu legado material e simbólico para seus descendentes, esta cultura produzida está fora do sujeito, nos objetos e no conhecimento sistematizado. Para ser apropriada pelo sujeito é necessário a “[...] reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humano formados historicamente [...], [...] para se apropriar de um objeto ou fenômeno, há que se efetuar a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado” (LEONTIEV, 1978, p. 320, 321).

É nesse movimento de apropriação do objeto que a utilização dos recursos didáticos aliados à prática do professor são instrumentos físicos essenciais na apropriação dos conteúdos escolares pelos alunos, visto que possibilitam a interação dos aspectos motivacionais e desafiadores, propiciando, desta forma, as condições de aprendizagem. Os recursos didáticos aliados a ação desenvolvida pelo professor auxiliam a mediação, ou seja, na apropriação dos conceitos de Ciências e Biologia trabalhados em sala de aula.

Como enfatiza Moura (1996, p. 90) “[...] a atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade”.

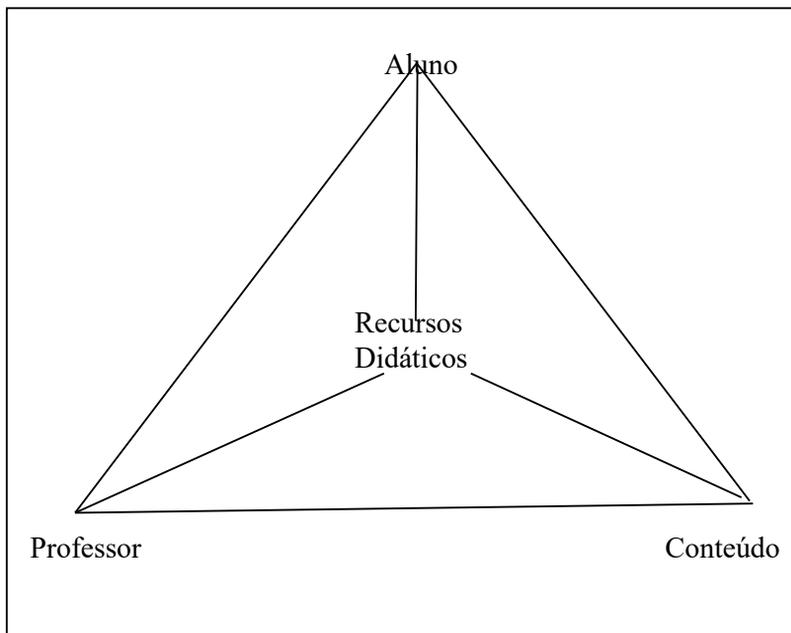
Atende-se que a organização das atividades de ensino é planejada, intencional e objetivada, entretanto a apropriação do conhecimento científico e da conduta cultural só é possível como resultado da interação sujeito, conhecimento, sujeito em movimento mediados por signos e instrumentos. Nesse sentido,

[...] quando se afirma que um instrumento físico ou simbólico foi apreendido pelo sujeito, significa que nele já se formaram as ações e operações motoras e mentais necessárias ao uso desse instrumento. Podemos, então, dizer que esse instrumento deixa de ser externo e se transforma em “parte do corpo” do sujeito, mediando sua atividade física ou mental. (SFORNI, 2008, p. 7)

A esse respeito, Leontiev (1978, p. 321) levanta questionamentos acerca da necessidade de mediadores na apropriação desses conhecimentos. Como exemplo: “Poderão formar-se estas ações e operações na criança sob a influência do próprio objeto?” ou seja, sem mediação. Sua resposta é enfática: Não! Isso porque, “[...] objetivamente, as ações e operações são concretizadas, ‘dadas’ no objeto, mas subjetivamente elas são apenas ‘propostas’ à criança”. Aspecto que evidencia a necessidade da mediação para que os aspectos externos se tornem parte do pensar e agir do sujeito. É nesse contexto que podemos entender a importância e a finalidade da interação social no processo de desenvolvimento humano.

Essa interação é expressa por Bravim (2007) ao demonstrar na figura 01 a posição dos recursos didáticos na relação mediada sujeito – conhecimento – sujeito nas atividades de ensino e aprendizagem.

Figura 01- O papel mediador dos recursos didáticos



Fonte: Bravim (2007)

O autor deixa claro que para a apropriação dos conteúdos escolares na relação sujeito conhecimento sujeito o professor e os recursos didáticos possuem caráter significativo na mediação desse processo. Com esse entendimento, a RP buscou em todo processo formativo dos Residentes desenvolver nestes, competências e habilidades para criar e utilizar os recursos didáticos como instrumentos facilitadores na mediação dos conteúdos abordados no período de regência.

Dentre vários recursos didáticos produzidos pelos Residentes no período de regência escolheu-se um a ser abordado nesse neste texto, a escolha foi intencional, considerando a posição de destaque no II Seminário de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Piauí – II SERPI, configurando-se como ação exitosa na apropriação de conceitos da Biologia em particular da genética.

3 VIVÊNCIAS EXITOSAS NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Neste item apresenta-se materiais didáticos elaborados pelos Residentes e utilizados como instrumentos na mediação dos conteúdos de Ciências e Biologia nas Escolas Campo.

A prática de extração de DNA, foi um dos recursos didáticos planejados e elaborados pelos Residentes como instrumento utilizados na mediação do conteúdo de genética em duas turmas de 3ª série (3º ano A e B) do Ensino Médio, matutino, sob a orientação da Professora Preceptora em uma das Escolas Campo, Teresina-PI,

As turmas foram divididas em seis grupos, cada grupo com seis alunos em média (Figura 01). Os materiais utilizados para a extração do Ácido desoxirribonucleico (DNA) foram amostras de tecido de fígado bovino e de banana (Figura 02) e kit com os itens para realização da prática (Figura 03). Cada grupo recebeu um kit contendo (SOARES, 2020):

Um pote de sorvete de 2 litros para acomodar os materiais utilizados no experimento;
 Uma amostra de tecido de banana ou fígado bovino;
 Um roteiro com os procedimentos e questionário para direcionamento dos resultados;
 Um tubo de ensaio 16x150 mm;
 Um suporte para tubo;
 Um funil (reciclado de garrafa pet);
 Um suporte para funil;
 Um filtro de papel;
 Um saco plástico, copinho de vidro;
 Um frasco conta-gotas com detergente líquido (incolor);
 Um pacotinho de NaCl (sal de cozinha) (± 5 g);
 Um copo descartável com 100 ml de água (aproximadamente);
 Haste de cotonete (sem as pontas com algodão),
 Frasco de álcool etílico a 70% de 50 ml (mantido no congelador/freezer até o momento da utilização).

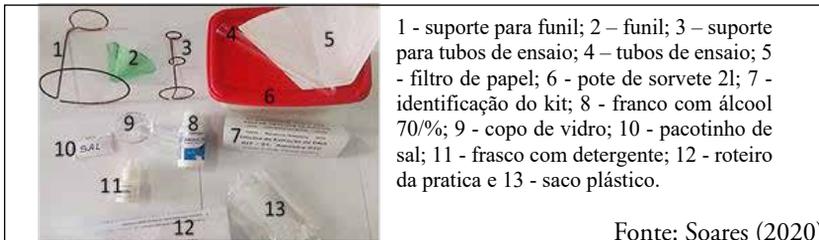
Figura 01 – Grupo de alunos



Figura 02 – Amostra 01 (fígado bovino)



Figura 03 - kit com os itens para realização da prática



Fonte: Soares (2020)

Os alunos foram orientados pelos Residentes a realizarem o procedimento de preparação da solução de lise para o rompimento das células seguido os passos contidos no roteiro entregue no kit.

1ª Colocar 50 ml de água no copo descartável e misturar 1,5 ml (30 gotas) de detergente + 3 g de sal;

2ª Maceração da amostra (fígado bovino ou banana) em saquinho plástico - esmagando cuidadoso com ponta dos dedos. Em seguida adicionar a solução de lise (1º item) ao saquinho, chacoalhando o saquinho para misturar bem o conteúdo;

3ª Filtrar a solução com uso do funil e filtro de papel em outro copo. Em seguida transferir o filtrado para o tubo de ensaio, deixando descansar por 5min;

4ª Após os 5min, adicionar um volume igual de álcool (bem gelado) delicadamente pela parede do tubo. O tubo de ensaio deve ser colocado no suporte para observação do resultado (cerca de 3 min) (SOARES, 2020).

Cabe destacar que historicamente, o modelo da estrutura da molécula de DNA, elaborado por James Dewey Watson (1928) e Francis Harry Compton Crick (1916-2004), é um dos mais conhecidos e utilizados no Ensino de Ciências e Biologia. Esse modelo teve papel importante nos estudos do DNA, da hereditariedade e permitiram o desenvolvimento da Biologia Molecular, ocorrido a partir da segunda metade do século XX.

A molécula de DNA presente no material genético traz as informações que orientam o desenvolvimento dos organismos vivos com capacidade de se replicar. Suas cópias são transmitidas de uma célula a outra e dos pais para seus descendentes com informações que orientam as atividades celulares e guiam o desenvolvimento, a atividade e o comportamento dos organismos. Possui capacidade de modificar-se de modo que, os grupos

de organismos possam se adaptar às diferentes circunstâncias. Assim, a compreensão da molécula de DNA recebe atenção nas pesquisas que envolvem o ensino de Ciências e Biologia, visto que este conhecimento faz parte do cotidiano dos sujeitos.

O experimento de extração de DNA como recurso didático, cria as condições e apresenta-se como instrumento facilitador na mediação entre o conhecimento teórico e a apropriação dos conceitos acerca dessa temática, discutidas teoricamente em sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) evidencia que, mais importante do que adquirir informações pela informação é compreender como obtê-las, como produzi-las e como analisá-las criticamente.

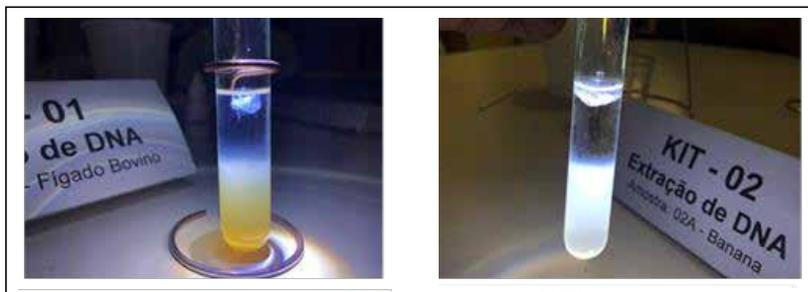
Como muitos conceitos que envolvem o ensino e Ciências e Biologia, especificamente os relacionados às estruturas moleculares, o DNA apresenta certo grau de dificuldade na abstração desses conceitos, visto que mesmo sendo considerada uma macromolécula, não pode ser observada em condições normais. Conforme observado por Snustad e Simmons (2016, p. 14) quando afirmam que:

[...] os dois filamentos de um dúplex de DNA se enrolam um no outro, criando uma configuração em hélice. Essas moléculas helicoidais podem ser extraordinariamente grandes. Algumas contêm centenas de milhões de pares de nucleotídeos, e seu comprimento total ultrapassa 10 cm. Não fossem elas extremamente delgadas (cerca de um centésimo de milionésimo de centímetro), seríamos capazes de vê-las a olho nu.

Dessa forma, a elaboração de um recurso didático – instrumento físico (Figura 04), aliado a discussão feita pelo professor – signos foram significativos para o desenvolvimento e apropriação dos conceitos historicamente postos sobre o DNA. Os recursos didáticos possibilitam o sujeito entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante, isto é, num processo de comunicação com eles. Como afirma Sforzi (2008) as ações e operações requeridas, bem como a formação das faculdades e fun-

ções necessárias à sua realização apenas são desenvolvidas na criança porque a relação que ela estabelece com os objetos é mediada por outros seres que já se apropriaram desses objetos.

Figura 04 – DNA tecido animal e vegetal



Fonte: Soares (2020)

Os recursos didáticos, produzidos pelos Residentes no âmbito da RP, neste caso a extração do DNA tornaram possíveis a ampliação do conceito de mediação proposto por Sforni (2008), a mediação social, como ações compartilhadas entre pessoas com os elementos mediadores. No decorrer das discussões teóricas os Residentes enquanto sujeitos que já dominam as ações e operações com os mediadores culturais entraram em comunicação prática e verbal com os educandos.

Os resultados da extração do DNA, tecido animal e vegetal revelaram sobrenadante esbranquiçado gelatinoso (Figura 04) semelhante a uma pequena nuvem. Com a realização dos procedimentos os educandos compreenderam que a maceração reduz o tecido (animal ou vegetal) ao nível da unidade básica do organismo (célula), aumentando a área de contato da solução lise, facilitando a degradação das membranas plasmática e nuclear.

Enquanto que o detergente tem ação sobre dupla camada lipídica das membranas, emulsionando-as e, tornando-as solúveis em água, expondo o DNA e todas as organelas. O cloreto de sódio - NaCl produz íons cátions (Na^+) e ânions (Cl^-). Os cátions polarizam - se

nos grupamentos fosfato dos nucleotídeos, estabilizando-os no meio, enquanto, os ânions ligam-se às proteínas histonas, corroborando para que os nucleotídeos possam se agrupar livres das proteínas.

O álcool etílico 70%, em interação com a solução, desidrata o DNA em suspensão, criando um aglomerado de fragmentos, dando-lhes uma aparência gelatinosa. E, sendo o álcool gelado menos denso que a solução lise, formou-se uma fase sobreposta à solução. A massa de fragmentos de DNA desidratada é menos densa que o álcool, propiciando assim, seu deslocamento para a parte superior da fase do álcool, permitindo a diferenciação e observação do DNA extraído. A relação dos educandos com os instrumentos na mediação dos conteúdos abordados possibilitou aos mesmos a apropriação de conceitos específicos da estrutura e formação da molécula de DNA.

Leontiev (1978) ilustra esse processo utilizando o exemplo da apropriação de um instrumento físico pela criança – a colher. Considerando-se uma criança que não teve nenhum contato com esse objeto, é possível imaginar como seria sua reação se fosse colocada diante de uma colher. Possivelmente ela a manipularia, a usaria para bater em outro objeto, poderia levá-la à boca; enfim, poderia realizar várias ações, sem utilizá-la do modo elaborado socialmente. Apesar de as características desse objeto – tamanho, forma e espessura – serem adequadas às operações necessárias ao alcance da sua finalidade, como afirma Leontiev, as ações e operações estão apenas postas no objeto que, por si, não se dá a conhecer ao sujeito.

Sendo assim, mediação por meio das aulas teóricas - signos e os recursos didáticos - instrumentos executados pelos Residentes no âmbito da RP se aplica a apropriação dos conceitos inerentes a molécula de DNA, posto historicamente. Os educandos não precisarão “construir” um significado para a molécula de DNA, visto que já existem na história da ciência, nas ações científicas, assim como na cultura da qual faz parte.

Essa ação configura-se como uma mediação do tipo intencional e dirigida. Há uma comunicação prática e objetivada entre os educandos e os Residentes possibilitando a apropria-

ção de conhecimentos das gerações que a precederam. De acordo Sforzi (2008), nessa ação compartilhada – prática e verbal – a criança se apropria dos modos humanos de ação com esse objeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos didáticos elaborados no âmbito das atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica (RP), possibilitou elevar qualitativamente o processo formativo dos Residentes, visto que estes aprofundaram conhecimentos acerca da docência e do processo de ensino e aprendizagem, voltando-se para o planejamento, objetivação e elaboração de instrumentos que viabilizassem a mediação dos conteúdos abordados, ou seja a prática de extração de DNA aproximou os educandos na compreensão dos conceitos acerca dessa temática.

Aos Residentes foi possível, ainda, compreender que a mediação extrapola as relações interpessoais. Como afirma Sforzi (2008) o fundamental dessa relação entre pessoas é a ação sobre e com objetos específicos – os elementos mediadores, o foco da atenção volta-se para o conteúdo a ser ensinado e o modo de torná-lo próprio ao aluno. Isso implica reconhecer que a mediação docente começa muito antes da aula propriamente dita. Aspecto que possibilitou aos Residentes compreenderem que a mediação se inicia quando este na função de professor pensa, organiza e elabora os materiais didáticos, assim como as situações de comunicações práticas e verbais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRAVIM, E. **Os recursos didáticos e sua função mediadora nas aulas de matemática: um estudo de caso nas aldeias indígenas**

Tupinikim Pau-Brasil do Espírito Santo. 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BRUNER, J. **Acción, pensamiento y lenguaje.** Madrid: Alianza Editorial. 1984

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978. Revista Nova Escola. Vygotsky: o teórico social da inteligência. [online], 2001, n.º. 139. Disponível em < acesso em 16 jun. 2007>.

MOURA, M. O. de. **A atividade de ensino como unidade formadora.** Bolema, Rio Claro, n. 12, 1996. p. 29-43.

PARIZ, J.D.B. et. al. **Teorias da aprendizagem.** Curitiba: IESDE, 2003.

SNUSTAD, D. P.; SIMMONS, M. J. **Fundamentos de Genética.** 7 Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2013.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem:** diferentes olhares sobre o processo educacional. BauruUNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008.

SFORNI, M. S. de F. Instrutor ou educador? O professor no projeto da escola pública do século XIX. In: **II congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.** Anais. São Paulo: FEUSP. Vol. II, p. 420-6, 2000.

SOARES, A. M. F; ARAÚJO, A. A. R; NASCIMENTO, A. da S. Extração de DNA de tecidos animal e vegetal por alunos da 3ª série do ensino médio da unidade escolar Benjamin Baptista, no município de Teresina, Piauí. In: **II seminário de Residência Pedagógica**. Anais. Teresina. Vol. II, p. 01 – 05, 2020.

SFORNI, M. S. de F. O que a organização do ensino de conceitos revela sobre a qualidade da aprendizagem. **I encontro Paranaense de Psicologia**, ABPppr, Nov. 2003.

SOARES, A. M. F. **A prática do professor de ciências naturais e a organização do ensino mediando a apropriação de conceitos científicos**. 2016. 241 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2016.

SOARES, A. M. F; ARAÚJO, A. A. R; NASCIMENTO, A. da S. Extração de DNA de tecidos animal e vegetal por alunos da 3ª série do ensino médio da unidade escolar Benjamin Baptista, no município de Teresina, Piauí. In: **II seminário de Residência Pedagógica**. Anais. Teresina. Vol. II, p. 01 – 05, 2020.

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Vygotsky, L. S. **Pensamento e Linguagem** (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. 1998.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO/PARA O CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA COM O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA¹⁵

Sandra Regina Cardoso-Vitorino¹⁶

1 INTRODUÇÃO

A educação é sem dúvida a responsabilidade mais desafiadora da nossa civilização e diante de uma sociedade tão complexa se faz necessário discutir sobre o papel do educador, e por inferência, a sua formação. Ser educador, não significa disseminar conhecimentos prontos e fechados, mas perpassa pela capacidade de ser facilitador para que outros construam o conhecimento necessário e, para além disso, deve ser intermediador, permitindo que os educandos sejam capazes de transformar as realidades experimentadas no cotidiano e que precisam ser modificadas. A educação acontece, quando se torna um instrumento que gera transformações significativas e mudanças nas realidades vivenciadas pelos envolvidos.

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) surge a partir da luta dos movimentos sociais em favor de uma educação voltada para os camponeses. O objetivo é formar educadores que possam provocar uma articulação entre escola e comunidade, promovendo um ensino que seja contextualizado com as realidades dos educandos, de forma a proporcionar uma autêntica educação camponesa, rica em significados para os povos que ali residem. A forma de organização das LEdoCs rompe com estruturas organizacionais e curriculares do ensino superior, inovando o trabalho pedagógico e o processo ensino e aprendizagem, favorecen-

¹⁵Trabalho elaborado a partir do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Educação do Campo do – UFPI.

¹⁶Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, CCE, UFPI. Coordenadora de área no programa Residência Pedagógica - UFPI, campus Teresina. sandra.cardoso@ufpi.edu.br

do práticas educativas que de fato, permite: construção de uma visão crítica e capacidade de intervenção nas contradições vivenciadas no cotidiano dos estudantes camponeses (MELO, 2019).

Em Teresina, a LEdoC tem a proposta de formar educadores para as escolas do campo na área de Ciências da Natureza. A organização curricular acontece através da Pedagogia da Alternância e proporciona o ensino em duas etapas: Tempo Universidade (etapa presencial) e o Tempo Comunidade. Esse segundo momento acontece no espaço socioprofissional do aluno, aonde se tem possibilidade de pensar os problemas locais e discutir possíveis intervenções e soluções (UFPI, 2013; MELO; MELO; CARVALHO, 2020). O curso objetiva formar e habilitar profissionais do próprio campo, para atuação na área de Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental e na área de Biologia, Química e Física no Ensino Médio.

A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia diferenciada, pois a centralidade é na realidade e na vivência dos sujeitos envolvidos (GIMONET, 2007). Dessa forma, a Alternância permite que os camponeses frequentem as universidades, sem que precisem deixar o campo e residir na cidade. Consiste numa “proposta educacional que contempla, respeita e valoriza os saberes presentes em contextos socioculturais, considerando a escola-família-comunidade como espaços de produção, organização, articulação e difusão de conhecimentos” (AIRES; VIZOLLI; STEFHANY, 2018, p. 244).

O subprojeto da Residência Pedagógica que contempla a Educação do Campo na Universidade Federal do Piauí (UFPI) vem somar com os esforços para formação de estudantes camponeses que iram atuar no campo, pois tem entre suas finalidades, melhorar a formação inicial de professores e a qualidade da educação básica nas escolas contempladas. A ênfase é dada para práticas educativas que incentivem o trabalho coletivo, o desenvolvimento da autonomia, a socialização de experiências e a produção de saberes tendo os acadêmicos como protagonistas e os professores como criadores e mediadores de situações significativas que favorecem o processo de aprendizagem de forma satisfatória (CA-

PES, 2018). Em síntese, o programa tem como um dos principais objetivos, a aproximação universidade-escola, teoria-prática.

Este artigo é resultado de estudos realizados a partir do Programa Residência Pedagógica (RP) e tem como objetivo descrever sobre a primeira experiência do programa para a formação de residentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, campus Teresina, PI. Duas questões nortearam esse estudo: (1) A prática docente dos residentes conseguiu alcançar o objetivo do programa em associar teoria e prática nas escolas camponesas? (2) Quais as contribuições do programa para a formação dos futuros educadores do campo? Nesse sentido, o texto irá discurrir sobre três aspectos: o primeiro versa sobre a Ambientação; o segundo trata a questão da Regência e o terceiro aspecto ocupa-se das Contribuições do programa para formação dos residentes.

2 FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO/PARA CAMPO

“Tornar-se professor é um longo processo” e essa formação tem gerado uma grande insatisfação por diversas instâncias, incluindo os próprios professores e formadores, em decorrência das atuais instituições de formação não estarem alcançando respostas às necessidades da profissão docente (GARCIA, 2010).

O ponto central desse estudo é a formação de educadores para atuarem nas escolas camponesas. A Educação do Campo¹⁷ é uma nova modalidade de graduação, resultado das lutas e demandas dos movimentos sociais ao Estado e tem como destinatários, professores que já atuam na educação do campo ou jovens camponeses que almejam se tornar educadores (MOLINA, 2017). A

¹⁷Educação do Campo: “A luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. [...] não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria” (CALDART, 2002, p.26).

autora ainda enfatiza que as LEdoCs precisam promover estratégia metodológica voltada para: formação em docência multidisciplinar, atuar na gestão escolar e na gestão de processos educativos comunitários. Nesse contexto, Caldart (2010) defende que uma grande contribuição das LEdoCs consiste na sua matriz formativa como intenção do perfil docente que se deseja formar e que habilitar docentes por área de conhecimento possibilita e amplia a oferta da Educação Básica no campo, especialmente o Ensino Médio.

Historicamente a educação do campo foi negada e considerada atrasada, pois poucos formadores tinham origem camponesa, e não puderam contribuir com o campo, já que “desconheciam sua cultura, sua tecnologia, seu manejo” (HILLESHEIM, 2018, p. 16). O autor aponta para a necessidade de pensar na educação a partir da sua origem, respeitando a diversidade do campo, percebendo que para formar sujeitos do campo, é preciso respeitar seus espaços e vincular educação e realidade.

Nesse contexto, a discussão sobre formação inicial de professores é ampla e configura-se como um campo marcado por tensões entre o que se propõe legalmente e o que é vivido na materialização do cotidiano de formação docente (ALMEIDA, MENDES, AZEVEDO, 2019). No Brasil, a Residência Pedagógica¹⁸ consiste em um projeto com objetivo essencial de superar a distância entre a teoria e a prática na formação dos licenciandos, prevendo uma ação compartilhada entre a universidade, os estudantes e as escolas públicas parceiras (LEAL, 2016).

O subprojeto RP – Educação do Campo, na Universidade Federal do Piauí tem entre suas finalidades melhorar a formação inicial de professores das escolas do campo e a qualidade da educação básica, com ênfase em práticas educativas que incentivem o trabalho coletivo, o desenvolvimento da autonomia, a socialização de experiências e a produção de saberes, sendo os acadêmicos os protagonistas

¹⁸[...] A Residência Pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a

e os professores os criadores e mediadores de situações significativas que favorecem o processo de aprendizagem de forma satisfatória.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

A primeira implementação do Programa Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (UFPI), campus Teresina, envolveu 23 residentes (estudantes da LEdoC), três preceptores (professores vinculados às escolas campo) e uma coordenadora de equipe, também denominada de docente orientadora (professora efetiva da LEdoC).

A área da pesquisa consiste em três escolas campesinas: (1) Unidade Escolar Júlio Gomes, localizada na comunidade Ipueira do Braço, a 13 Km da sede do município de Juazeiro do Piauí, situada no território na região Centro Norte do estado, conhecida também como território dos carnaubais, a uma distância de 177 km de Teresina (PI). A escola trabalha com Ensino Fundamental e atende exclusivamente estudantes de comunidades campesinas; (2) Escola Família Agrícola do Soinho, situada na comunidade Soinho, zonal rural leste de Teresina, trabalha com Ensino Médio através do Curso Técnico de Agropecuária e (3) Escola Família Agrícola Baixão do Carlos, situadas na Localidade Baixão do Carlos, também zona rural leste da capital, atende estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio Técnico de Zootecnia.

Como proposta de formação de educadores, vários momentos foram vivenciados no programa, contudo, nesse estudo abordaremos a etapa da Ambientação e regência. A primeira etapa consistiu em observar a escola em seus diversos aspectos e o segundo momento teve a missão de realizar a docência no seu aspecto mais desafiador, ministrar aulas, e fazê-lo intencionado associar teoria e prática. Além desses dois momentos vivenciados pelos residentes, ainda será abordado

profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. (Edital CAPES, 06/2018).

um terceiro aspecto: as contribuições deixadas pelo programa.

O estudo foi realizado através de uma abordagem qualitativa e como metodologia para coleta de dados foi empregada a releitura dos registros dos residentes e preceptores: relatórios de ambientação, fotográficos e relatório final.

4 EXPOSIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Ambientação: conhecendo as escolas campo

Durante o período de ambientação foi possível o residente conhecer a infraestrutura, os profissionais, funcionamento e projeto político-pedagógico da escola. Residentes relataram que foram bem recepcionados pelos professores, alunos, gestão e funcionários. Durante a ambientação relações interpessoais sadias foram estabelecidas, o que provavelmente influenciou a etapa seguinte: a regência. Além disso, oportunizou perceber a realidade da escola, algumas problemáticas e potencialidades.

A Escola Municipal Júlio Gomes (Juazeiro do Piauí) atende alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, pertencentes a oito comunidades rurais distintas: Croatás, Assentamento Salão Dourado, Mata Escura, Angelim, Simpatia, Salão Dourado, São Bento e Piçarra. A escola conta com 31 funcionários, dos quais 75% dos são efetivados por concurso público. Possui prédio próprio, tendo um terreno de 2.209 m². A instituição funciona com a modalidade de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), além de turmas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e cinco turmas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando em 2019, 208 alunos no ensino fundamental, 54 alunos no EJA e 10 alunos no AEE. A escola é mantida por recursos federais. O currículo é fornecido pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação), em consonância com as exigências da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Uma realidade apontada por um pequeno número de residentes foi a distorção entre idade e série e a desmotivação de alguns estudantes.

A EFA Soinho (Teresina) consiste numa instituição pertencente à Fundação Pe. Antonio Dante Civiero – FUNACI, contudo, atualmente mantida pelo Estado. Possui uma área ocupada de 30 hectares e oferece o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Funciona no regime de Alternância (alunos passam 15 dias na escola - meio sócio-escolar e igual período com a familiar - meio sócio-familiar e profissional). Em 2019 haviam 62 alunos matriculados, oriundos de municípios do Piauí (Teresina, Altos, Alto Longá, Beditinos, Miguel Alves e Pau D'arco) e vários alunos provenientes de municípios do Maranhão e Pará. A instituição conta atualmente com 18 funcionários, sendo dois do quadro efetivo enquanto os demais são provenientes de processo seletivo, com contrato temporário.

A EFA Baixão do Carlos também pertence à FUNACI e em 2019 contava com cerca de 40 alunos distribuídos no Ensino Fundamental maior e Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico de Zootecnia, através do sistema de Alternância, sendo uma sessão (quinzena) para o ensino fundamental e outra sessão (quinzena) para o ensino médio. A instituição conta 19 funcionários e semelhante à EFA Soinho apenas um é efetivo, sendo os demais contratados provisoriamente pelo Estado.

Vários instrumentos diferenciam as EFAs das escolas convencionais, dentre eles: (a) a própria Pedagogia da Alternância (b) o Plano de Estudo (PE) visa pesquisar temas ligados à realidade da vida (aspectos econômicos, sociais, políticos, religiosos, culturais e ambientais), sendo escolhidos pelos alunos, pais e monitores/professores, (c) Serões: etapas complementares de esclarecimento ou aprofundamento e (d) Projeto Profissional do Jovem (PPJ) ou Projeto de Vida: plano de trabalho formalizado pelo jovem sobre a experiência produtiva que pretende desenvolver a partir de sua formação (CHAVES; FOSCHIERA, 2014, p.84).

A ambientação oportunizou conhecer a rotina e problemáticas, dentre elas, a carência de equipamentos e recursos didáticos, aulas de ciências e biologia predominantemente expositivas,

discentes desestimulados, pequeno número e alunos matriculados, dificuldade de escrita e leitura por alguns discentes e notas abaixo da média, com reprovações acentuadas na disciplina Ciências. Além disso, nas EFAs ficou evidenciada a frequente realidade de troca de professores, gerando preocupação, pois nem sempre os novos profissionais têm ou recebem formação para trabalhar com a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos.

As potencialidades apontadas foram: áreas comuns da escola, incluindo espaços ociosos que poderiam ser utilizados para recreação, lazer, jardinagem, horticultura, aulas práticas e serões (nas EFAs), bem como diversas possibilidades de aulas de campo e intervenções. Soares (2016) chama a atenção para a importância de se conhecer a realidade da escola, sendo um ponto de partida para qualquer intervenção significativa. A importância da ambientação foi bastante pontuada nos relatórios, conforme se pode perceber o relato de alguns residentes:

A ambientação tem sido proveitosa em diversos aspectos, pois através do contato com a escola, professores e alunos é possível estabelecer relações humanas dentro do espaço formal, fundamentais para as etapas posteriores. Conhecer o espaço no qual futuramente iremos atuar exige atenção, visão crítica, análise do planejamento escolar e avaliação do comportamento de professores e alunos, desempenho e participação. (RES. 1)

Foi possível conhecer a dinâmica das relações interpessoais, como funciona um ambiente escolar do ponto de vista docente e da gestão. Compreendemos também alguns obstáculos enfrentados no dia a dia no “chão da escola”. (RES. 2).

O Programa Residência Pedagógica traz a concepção clara da importância do diálogo entre universidade e escola, e assim, o caminho percorrido na etapa da ambientação foi de grande importância, pois permitiu a imersão do graduando no espaço físico e com a comunidade escolar.

Regência: relação teoria e prática

A Regência exigiu dos residentes, postura, conhecimento do conteúdo, planejamento das aulas, sobretudo a busca de metodologias diferenciadas, visando associar a teoria com a prática, capazes de despertar interesse dos discentes e facilitar o aprendizado dos discentes. Sem dúvida, a regência destacou-se como o momento mais esperado e temido por alguns residentes, pois embora a maioria já houvesse realizado alguma etapa do estágio supervisionado, outros tiveram seu primeiro contato com a sala de aula através da RP. Para a vivência como professor os residentes planejavam com o professor da turma e o preceptor do programa. As possibilidades de aulas diferenciadas dependiam do consentimento do professor e dos recursos disponíveis. Contudo, conscientes da realidade das escolas no que diz respeito à carência de materiais, os residentes inovaram apresentando metodologias de baixo ou sem nenhum custo.

Assim, apesar da aula expositiva dialogada ter predominado na prática dos residentes, percebe-se que com a experiência desenvolvida em sala, a maior interação com professor da disciplina e melhor planejamento, a maioria dos residentes, buscou utilizar diferentes estratégias didáticas: experimentos práticos no ensino de química e física, aulas práticas, uso e criação de jogos didáticos, produção de cordel com uso de xilografuras, aulas de campo (no espaço escolar, como jardins e áreas abertas), feiras de ciência, serões com temáticas e metodologias interessantes (no caso das EFAs), dentre outros. Os serões normalmente aconteciam a noite e a imersão na rotina escolar permitiu os residentes explorarem esse instrumento. Embora relativamente simples as metodologias utilizadas pelos residentes, vale realçar a o entusiasmo e interesse dos estudantes no decorrer das aulas diferenciadas, fato percebido por todos os envolvidos.

De maneira geral, os residentes, relataram que a gestão escolar além de recepção-los positivamente, apoiou as atividades propostas por eles, pois *“a gestão tem respeito e consideração com o trabalho dos residentes, como de qualquer docente e demonstra plena confiança nas aulas por nós ministradas”* (RES. EFA Soinho). Contudo alguns residentes fazem referência à resistência de professores

às atividades diversificadas. A relação de confiança estabelecida entre residente-professor com o tempo, possibilitou a superação, sendo possível perceber ao longo do programa adesão e participação dos docentes às estratégias didáticas levantadas pelos residentes.

Conforme observado nos arquivos dos preceptores foi claramente visível o entusiasmo dos residentes, ao conseguirem reproduzir as práticas realizadas nas disciplinas cursadas na universidade e principalmente oportunizar momentos diferenciados. A associação teoria-prática é fundamental no processo educativo, pois:

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às condições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

De acordo com os relatos dos residentes a experiência na regência possibilitou o aprimoramento com a vivência da sala de aula, *“na regência o residente vivencia na prática a experiência em sala de aula, as dificuldades da profissão e o aprofundamento no trabalho dos conteúdos”* (RES. 3) A prática docente dos residentes dialoga com a percepção dos preceptores:

A cada aula os residentes percebem a complexidade do fazer docente. Atualmente, conseguem compreender que apenas querer fazer não é suficiente para que ocorra um processo de ensino aprendizagem de qualidade, é necessário um retorno mútuo por parte do educando e se isso não ocorrer, compete ao residente procurar maneiras de contornar a situação e obter um resultado positivo. Vale destacar, a preocupação que estes têm com o aprendizado do aluno e como esse fator interfere no desenvolvimento do profissional docente. Nessa etapa os residentes têm possibilidade de refletir as ações desenvolvidas e buscar metodologias que visem inserir todos os alunos na dinâmica da aula, valorizando cada indivíduo com suas particularidades (PRECEP. 1).

É notório o entendimento dos preceptores sobre o programa e o alcance do mesmo para formação dos graduandos. A presença do preceptor e a parceria estabelecida com os residentes foi um diferencial revelado para o sucesso do programa.

4.2 Contribuições do Programa para formação dos residentes

Por se tratar de uma experiência primária, não poderíamos deixar de relatar as muitas contribuições compreendidas através do Programa Residência Pedagógica para residentes, escolas e estudantes. Embora se tenha o entendimento que ajustes precisam ser realizados para melhor desenvolvimento em escolas campesinas, relato de envolvidos apontam a melhoria das médias nas avaliações e no número de aprovações, bem como para resignificação do papel do professor:

O programa Residência Pedagógica instituído na Universidade Federal do Piauí, no ano de 2018, é relevante pra formação dos discentes de licenciatura, pois vai muito além do estágio supervisionado. Contudo, a implementação do programa, deve ser repensada e articulada de acordo com a especificidade de cada curso e contemplar mais adequadamente as LEdoCs. (RES. 4).

O programa contribui positivamente para Formação significativa – todas as etapas e processos de construção do conhecimento e prática pedagógica fomentaram o enfrento dos desafios pelos residentes, tornando significativo e exitoso o fazer docente, contribuindo diretamente para o aperfeiçoamento e formação de qualidade do graduando; Melhoria da Aprendizagem – um ponto de grande impacto na escola campo, a disciplina de ciências da natureza ocupava o 2º lugar em reprovação na instituição, perdendo apenas para matemática. Esse ano, com ajuda dos residentes e diferentes metodologias utilizadas, as rnédias subiram a cada avaliação e felizmente, não houve nenhum aluno reprovado/retido nessa disciplina no ano de 2019.(PRECP. 1).

As ações propostas e executadas pela RP, permite que no futuro próximo teremos professores de Educação do Campo eixo Biologia, Química e Física com competências e habilidades aperfeiçoadas no ensino e pesquisa. Um professor crí-

tico, mas que também produz conhecimento e materiais didáticos. Outro ponto positivo tem sido a aproximação entre Universidade e Escolas de Educação Básica. A necessidade de ampliarmos essa relação se faz necessária para significar e ressignificar a identidade do professor. No conjunto dos trabalhos avalia-se que Universidade e Escolas têm propiciado momentos enriquecedores de ensino e aprendizagem aos futuros professores de Educação do Campo. (PRECP. 2).

As ações desenvolvidas no subprojeto trata da Educação do Campo na área das Ciências da Natureza e da formação de educadores do/para o campo trouxeram diversas contribuições, sendo algumas delas: melhor compreensão do funcionamento das escolas da rede pública e das proposta didático-pedagógica; valorização das aulas experimentais na prática docente, considerando os métodos científicos e o caráter investigativo dos processos e situações, produção científica e publicações em eventos; aprimoramento de conhecimentos e acréscimo de experiência na prática docente; superação da timidez e melhor desempenho ao falar em público, oportunidade de repensar o modelo de formação para a docência e também de refletir sobre a prática em sala de aula; entendimento sobre a importância do planejamento prévio como fundamental para o trabalho de todo professor.

A RP confronta os residentes com a prática pedagógica, e apesar das diversas dificuldades experimentadas, dentro e fora da sala de aula, das fragilidades das escolas campesinas, se posicionaram em busca de firmar uma prática, que contribuiu, ainda que timidamente, para diminuir a distância entre a teoria e a prática, a escola e a realidade dos discentes. *“Os residentes não somente viveram, mas melhoraram as habilidades comuns à docência, e superaram as expectativas nas áreas da física, química e biologia, pois enquanto os **estagiários** iniciam com o pensamento de assistente do professor, os **residentes** vivenciam a rotina de um professor, podendo aprender e se qualificar”*. (PRECP. 2). Para as escolas, ficou evidenciado aumento nas médias das avaliações, mudança positiva nas práticas pedagógicas nas escolas através de propostas apresentadas pelos residentes e maior aproximação da universidade (Curso/Ledoc) e as escolas campesinas de educação básica.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O programa Residência Pedagógica em seu primeiro edital contemplando a LEdoC/UFPI, intencionou aprimorar a formação dos futuros educadores do campo, naquilo que é um dos aspectos mais importantes na formação de professores: articulação entre o que os alunos aprendem na universidade e o que experimentam na prática, em sala de aula.

Com a fase da ambientação foi possível analisar e conhecer como a escola campo está organizada, seu funcionamento e problemáticas. A regência na presença do professor da disciplina e supervisão do preceptor viabilizou troca de experiência, resultando em aspectos positivos não apenas para os graduandos, mas também para os professores e preceptores que foram oportunizados repensar sua prática e rotina pedagógica a partir das novas experiências trazidas pra sala de aula pelos estudantes da LEdoC. Portanto, podemos afirmar que a troca de conhecimento contribuiu para uso de estratégias didáticas mais estimulantes, relacionando teoria e prática, gerando maior interesse dos estudantes e consequentemente melhor rendimento nas avaliações.

Apesar dos desafios as atividades foram realizadas com entusiasmo pela maioria dos residentes, contribuindo com desenvolvimento de diferentes competências e habilidades para os futuros docentes. Contudo, sugere-se que num próximo momento o programa seja aprimorado e leve em consideração as especificidades do campo, as realidades ali vivenciadas, bem como a própria organização da Licenciatura em Educação do Campo, corroborando para que a educação básica campesina não apenas avance em proximidade com a universidade, mas que o conhecimento produzido tenha ligação com as realidades vivenciadas. Para além, que os futuros professores do campo, sendo sujeitos do campo, possibilitem transformações e mudanças necessárias aos espaços e sujeitos do campo.

REFERENCIAS

AIRES, H.Q.P.; VIZOLLI, I., STEPHANY, A.D. A Prática da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Porto Nacional no estado do Tocantins. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. V.33, n.1, p.244-268, 2018.

ALMEIDA, L.A.A.; MENDES, S. A. O.; AZEVEDO, A.P.L.A. O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.5, n.1, jan.- abr. 2019, p.108-120

CALDART, R. S. Pedagogia da terra: Formação de identidade e identidade de formação. **Cadernos do ITERRA**, 6(2), 2002, p. 77-98.

_____. **Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. Expressão Popular, 2010.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

CHAVES, K.M.S; FOSCHIERA, A. A. Práticas de educação do campo no Brasil: Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural e Escola Itinerante. *Revista Pegada*, v. 15, n 2, 2014.

CAPES, Edital 06/2018. **Programa de Residência Pedagógica: chamada pública para apresentação de proposta no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em 07 de maio de 2010.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, 2010.

GIMONET, J.C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HILLESHEIM, L.P. **Formação de professores-educadores do campo**. In: DAVID, C., CANCELIER, J.W., eds. Reflexões e práticas na formação de educadores [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 12-31. Disponível em <https://doi.org/10.7476/9788575114759.0002>, acesso em 25 de abril de 2020.

LEAL, C. C. N. **Residência pedagógica: representações sociais de formação continuada**. (Tese: Doutorado em Educação), Rio de Janeiro, 2016. 220 f.

MELO, R. A. **Formação de professores para a mudança da prática educativa: desafios e possibilidades do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. EDUFPI, 308p. 2019.

MELO, R. A.; MELO, K. R. A.; MACHADO, K.C.S. **Educação do Campo e Agroecologia: formas e modos de educar e de sobreviver no semiárido piauiense**. Teresina, EDUFPI, 2020, 220 p.

MOLINA, M.C. Contribuições Das Licenciaturas em Educação Do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza**, 2013. Teresina, 2013, 86 p.

LICENCIANDOS PELAS ESCOLAS DO CAMPO NO SUL DO PIAUÍ: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Ozaias Antonio Batista¹⁹

1 INTRODUÇÃO

... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Paulo Freire

O presente capítulo traz reflexões em torno das experiências tidas com os alunos da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE) – durante as atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica no interstício 2018/2019: primeiro projeto contemplado pela LEDOC/CPCE no âmbito deste Programa.

O Residência Pedagógica é um Programa que visa ressignificar a experiência do estágio desenvolvido por estudantes dos cursos de licenciatura. Tal ressignificação passa pelo desenvolvimento de atividades educativas que transcendem a tradicional regência em sala de aula (porém, sem excluí-la), de modo que toda a comunidade escolar mais os sujeitos da Residência possam desenvolver na escola iniciativas capazes de reformular o cotidiano educacional, trazendo outra dinamicidade através do movimento e criatividade instiga-

¹⁹Doutor em Ciências Sociais (UFRN), Professor de Sociologia da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC/CPCE). Docente Orientador do Programa Residência Pedagógica – LEDOC/CPCE (2018-2019). Vice coordenador do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Ciência Descolonial, Epistemologia e Sociedade (NEPEECDES)/UFPI-CPCE, assim como pesquisador do Grupo de Pesquisa Mythos-Logos: Ciência, Religião e Imaginário (UFRN). Atualmente desenvolve projetos de pesquisa e extensão sobre a relação da cultura com o imaginário poético, e do Ensino de Sociologia no contexto da Educação Básica do Campo. E-mail: ozaias_antonio@hotmail.com. Agradeço as sugestões e críticas do Mestrando em História (UFRN) Tarcísio de Lima Jr apresentadas durante a revisão deste capítulo.

dos por uma dinâmica do ensinar-aprender-ressignificar²⁰ cadenciada pelas iniciativas pedagógicas dos sujeitos envolvidos no Programa.

Na LEDOC/CPCE, as atividades do Residência Pedagógica foram realizadas em três escolas do campo²¹: Escola Municipal Cantídio Antunes dos Santos, localizada na zona rural de Bom Jesus, mais especificamente no povoado Corrente dos Matões, Escola Municipal Marcos Júlio, também situada na zona rural de Bom Jesus – povoado Gruta Bela. A terceira instituição de ensino que acolheu o Programa foi a Escola Família Agrícola Vale do Gurguéia (EFAVAG), localizada na cidade de Cristino Castro²². Na linguagem do Programa Residência Pedagógica, estas instituições de ensino também podem ser chamadas como escolas-campo.

Sabendo disso, problematizarei questões sociopedagógicas e políticas intrínsecas ao ensinar-aprender nos contextos das escolas do campo localizadas no Sul do Piauí – tomando minhas impressões sobre as vivências compartilhadas no Residência Pedagógica como principal campo empírico. Sobretudo por não acreditar na neutralidade científico-educacional (SANTOS, 2010; FREIRE, 1996; 1987), estando sempre alerta às intencionalidades subjacentes nas práticas e discursos pedagógicos.

A problematização aqui realizada evidencia a dimensão política inerente ao ato educativo, contemplando, assim, os limites e possibilidades trazidos por este Programa para o desenvolvimento das escolas rurais que acolheram tal proposta, observando também a interface do Residência Pedagógica com o processo formativo dos edu-

²⁰Para mais detalhes sobre o Programa Residência Pedagógica, consulte a página <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 06.04.2020

²¹A escola do campo, de acordo com o decreto presidencial nº 7352 de 04 de novembro de 2010, é definida como aquelas localizadas em área rural (respeitando os critérios estabelecidos pelo IBGE) ou urbana - desde de que nessa última atenda, de forma predominante, os sujeitos do campo. Para consultar tal decreto, visite a página <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 13.04.2020

²²Em decorrência da dinâmica presente no processo de implementação do Programa, a escolha das escolas foi realizada pela coordenação geral do Residência Pedagógica da UFPI.

cadores e licenciados da educação do campo, mais especificamente os pertencentes às comunidades rurais do sul do Estado piauiense.

Muitos foram os desafios e avanços proporcionados por este Programa; desta forma irei trazer nesse trabalho reflexões construídas nesse processo a partir da minha posição de docente orientador²³, apontando as realidades socioeducacionais, políticas e culturais dos licenciandos-residentes e profissionais da educação que atuam nas escolas do campo citadas, buscando explicitar como esse cenário integra o processo formativo dos educadores do campo, estejam eles na graduação ou já atuem como profissionais graduados. Tudo isso observando os avanços e obstáculos vinculados às atividades realizadas no Programa Residência Pedagógica, as quais sempre buscaram engendrar os cenários educativos condizentes com as realidades socioculturais camponesas, apresentando-se como uma experiência educativa emancipatória (FREIRE, 1996; 1987).

2 METODOLOGIA

A perspectiva político-pedagógica que adotei para orientar os residentes e preceptores nas atividades do Programa Residência Pedagógica fundamentou-se na pedagogia crítica freireana (FREIRE, 1996; 1987). Dessa forma, acredito que professores e alunos aprenderam-ensinaram-ressignificaram juntos na caminhada percorrida durante as experiências compartilhadas por todos nós neste Programa. Por isso, os pressupostos teóricos e metodológicos que subsidiaram as reflexões aqui construídas também se aproximam das concepções de educação, política, cultura e so-

²³Demarco meu local de fala por compreender que durante o planejamento, execução e avaliação das atividades houveram disputas instigadas pelas relações de poder existentes no interior do grupo composto por mim (professor da LEDOC/CPCE), residentes (alunos da LEDOC/CPCE), preceptores (docentes das escolas que acolheram o Programa) e alunos, bem como professores das escolas que incorporaram as atividades do Residência Pedagógica nos seus cotidianos escolares.

cidade advindas do pensamento pedagógico freireano, sobretudo por buscarmos elaborar práticas educativas levando em consideração as experiências dos sujeitos historicamente oprimidos.

Através da pedagogia do oprimido freireana os sujeitos antes invisibilizados passam a ter autonomia, adquirindo local de fala graças a uma práxis libertadora que engloba as dimensões antropológica, política, cultural, social, ética, estética, lúdica intrínsecas a constituição desses sujeitos. Tudo isso por meio de atividades educativas que dialogam com métodos tradicionais de ensino, incorporando a estes outras abordagens metodológicas passíveis de ressignificar as vivências educativas com os sujeitos que integram o processo formativo compartilhado.

A escolha dessa abordagem pedagógica se deu em decorrência da epistemologia que baliza a pedagogia freireana ter sido construída no interior da educação popular e a trajetória dos sujeitos que integram a educação do campo foi e é vivenciada por sujeitos e coletividades historicamente oprimidas, as quais lutaram e lutam até hoje contra a perpetuação de modelos de educação e sociedade não condizentes com as realidades camponesas, isto é, contrários ao imposto pelo capital (CALDART, 2012).

A pedagogia freireana coaduna com os objetivos apresentados pelo Programa Residência Pedagógica em decorrência da necessária transformação escolar (CALDART, 2015) instigada pela ressignificação do estágio obrigatório vivenciando nas licenciaturas, significando, com isso, propagar outro modelo de realidade escolar através da formação de profissionais da educação resistentes aos ditames do capital, sendo estes difusores de uma lógica educativa mercantilista, mecânica, excludente e fatalista.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades que os preceptores, docentes e alunos das escolas-campo, bem como residentes desenvolveram no Residência Pedagógica não ficaram restritas às regências em sala de aula, de modo que

os residentes puderam propor, juntamente com as escolas-campo que receberam o Programa, projetos disciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares²⁴ capazes de congregarem de forma articulada os diversos conteúdos discutidos pelos alunos e professores em sala de aula.

Orientados pela abordagem pedagógica freireana, muitas foram as iniciativas que os residentes e preceptores tomaram durante as vivências educacionais compartilhadas com os sujeitos das escolas que receberam o Programa. Com o decorrer das atividades, passei a identificar que o Programa promove a formação de educadores capazes de executar ações com distintas frentes de atuação, seja no campo do ensino, da pesquisa e/ou extensão – pois os residentes mobilizaram diferentes possibilidades ao dialogar com alunos, professores e, em alguns casos, até a comunidade do entorno da escola.

Sabendo disso, mais do que trazer uma discussão teórica sobre o processo formativo dos educadores do campo proporcionado pelo Residência Pedagógica, penso ser igualmente necessário apresentar, mesmo que de forma sumária, algumas atividades desenvolvidas pelos residentes, preceptores e docentes das escolas que acolheram o projeto do Residência Pedagógica.

Assim, seguindo as orientações da coordenação geral do Programa, nossas ações estiveram divididas em eixos não necessariamente estanques: a) intramonitoria; b) extramonitoria; c) regência de classe; d) atividades complementares; e e) atividades do núcleo de desenvolvimento profissional. As ações de intramonitoria correspondiam com o acompanhamento, por parte dos residentes, das aulas ministradas pelos docentes presentes nas escolas-campo. Na extramonitoria os residentes poderiam realizar ações conhecidas popularmente como “reforço escolar”, ou seja, atividades de ensino que contemplassem alguns conteúdos discutidos anteriormente em sala de aula, desde que fossem realizadas no contra turno dos estudantes das escolas-campo.

²⁴Sobre os conceitos de disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, consulte Nicolescu (1999).

Na regência de classe, como é de conhecimento, era o momento em que os residentes ministravam aulas expositivas sob a supervisão do docente responsável pela disciplina. As atividades complementares, como vou apresentar adiante, corresponderam com iniciativas que, em alguns momentos, extrapolavam o espaço e o cotidiano escolar, envolvendo atores e circunstâncias diversas – podendo se configurar como eventos promovidos pela UFPI/CPCE ou pela própria escola-campo. E as atividades do núcleo de desenvolvimento profissional correspondiam com ações formativas para toda a equipe do Residência Pedagógica da LEDOC/CPCE.

Inicialmente todas as três equipes buscaram se inserir gradativamente nas escolas-campo, apresentando a proposta do Residência para os alunos e professores, seguida por reuniões sucessivas de planejamento com os educadores que integraram as atividades pensadas. Nessa socialização inicial, as equipes ficaram atentas aos espaços mais nas realidades das escolas-campo, assim como fizeram um estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) e regimento das escolas-campo.

Passado esse momento de inserção inicial, os residentes começaram a desenvolver as atividades planejadas. A equipe localizada na Escola Cantídio Nunes desenvolveram um projeto voltado para o ensino de história devido a existência de certa dificuldade dos alunos com essa disciplina. Em conversa com a preceptora e com outros professores da escola, foi relatado o alto índice de reprovação na disciplina história. Consequentemente, eles desenvolveram uma feira voltada para história da própria comunidade onde os alunos residem, buscando despertar neles o interesse pela disciplina por meio da valorização dos conteúdos discutidos com o professor em sala de aula e pela utilização de distintas abordagens didáticas, como contação de história, levantamento dos personagens históricos da comunidade. Houve nessa prática uma busca pelo entendimento e uma resignificação dos propostos obtidos, assim a intervenção da equipe abordou de forma sistêmica a problemática situacional evidenciando o cenário local da própria comunidade e escola-campo.

Além do projeto envolvendo a disciplina história, paralelamente, a equipe atuante na Escola Cantídio Nunes desenvolveram uma aula de campo na zona rural da comunidade Corrente dos Matões, através da qual discutiram sobre reciclagem e preservação do meio ambiente. Nesta aula de campo também foi ressaltado a importância da preservação das matas ciliares, da agricultura familiar, do uso dos defensivos naturais para o controle de pragas nas lavouras, o extrativismo do buriti, do coco babaçu visando a melhoria da renda das famílias da comunidade.

Foi visto também o prejuízo que o desmatamento descontrolado pode causar ao meio ambiente, os problemas de saúde causado pelo uso dos agrotóxicos nas lavouras. Essa aula se deu em forma de oficina de materiais recicláveis, tendo como proposta orientar os alunos sobre o processo de reciclagem e a importância disso para o meio ambiente. Os residentes observaram que os alunos se mostraram empolgados com a ideia e participaram inteiramente da atividade, principalmente quando foram orientados sobre a forma de irrigação usando cano PVC ou mangueiras, além da produção de materiais úteis através de garrafas pets.

A equipe da escola Marcos Júlio também desenvolveram atividades de regência, focando nas disciplinas de geografia e português. Porém, eles trouxeram de forma mais direta uma questão da comunidade para dentro da escola-campo, buscando discutir sobre o descarte do lixo. Esse projeto iniciou com reuniões no interior da escola-campo objetivando construir um instrumento de pesquisa que auxiliasse na realização de um diagnóstico da comunidade Gruta Bela. Para tal diagnóstico a equipe do Residência elaborou as seguintes perguntas norteadoras que orientaram as conversas tidas com alguns moradores da comunidade escolhidos aleatoriamente:

Como vocês fazem a descarte do lixo gerado na sua residência/comunidade?

O que você faz com o lixo acumulado?

Você reutiliza/faz reciclagem de um desses descartes?

O que é feito com o lixo orgânico (restos de alimentos)?

O que você faz com as garrafas pet e de vidro do seu estabelecimento (bar/comércio)?

Você percebe que o lixo é um dos maiores problemas da sua comunidade?

Na comunidade também se encontra uma Unidade Básica de Saúde (UBS), e a equipe que atuou na escola-campo dialogaram com um agente de saúde responsável pela mesma através das seguintes perguntas norteadoras:

Como é feito o descarte dos materiais utilizados na UBS?

A Vigilância em Saúde tem feito vistoria e recolhimento dos materiais?

Como isso é feito?

O descarte incorreto dos moradores da comunidade, já trouxe alguns infeste de moscas ou ratos?

Por causa do acúmulo de lixo, já houve casos de pessoas com Dengue, Zica Vírus ou *Chikungunya*?

Mediante as visitas a alguns moradores da comunidade foi possível observar o alto índice de reclamações pelo acúmulo de lixo, por não ter um local adequado para o fazer o descarte corretamente e pela falta de “carro de lixo” para fazer o recolhimento, e como isso não tem sido feito os moradores afirmaram que incendeiam o lixo, contribuindo para a poluição e a proliferação de doenças respiratórias. Outra constatação importante é sobre a infecção com Dengue/*Chikungunya* graças ao acúmulo do lixo. Todas essas questões foram problematizadas com os estudantes da escola na disciplina de geografia.

Interessante apontar o aspecto inter/transdisciplinar das iniciativas até então citadas ao intervir com ações educativas que englobem a questões da saúde, do meio ambiente, dos atores diversos das comunidades e escolas-campo, demonstrando assim a interface plurifocal das atividades realizadas.

Já a EFAVAG possui uma proposta político-pedagógica diferenciada em comparação com as duas escolas-campo supracitadas decorrência de adotar a pedagogia da alternância²⁵. Sabendo disso, os residentes, preceptora e educadores da EFAVAG buscaram alternativas para melhor dialogar com alunos e professores dessa escola - objetivando corresponder com as expectativas da comunidade escolar em torno da atuação do Programa.

A equipe dessa escola-campo desenvolveram atividades de ensino nas disciplinas de filosofia e sociologia, mais especificamente nas turmas do 2º e 3º ano do ensino médio, identificando as seguintes dificuldades no processo de ensino-aprendizado: a) apreensão dos conteúdos discutidos nas disciplinas; b) ausência de boa relação professor-alunos; c) carência na participação dos alunos nas aulas dos professores; e d) limitações quanto ao uso do computador. A partir do que foi observado, a equipe dessa escola-campo buscou alternativas para auxiliar os alunos nos conteúdos discutidos com os professores dessas disciplinas.

Visando ampliar a capacidade de abstração e criticidade estudantil para lidar com os conteúdos sociológicos e filosóficos, foram executadas oficinas de redação, criação de poemas, gêneros textuais de escrita livre, buscando fomentar reflexões que pudessem ser posteriormente congregadas com conceitos sócio-filosóficos.

²⁵De acordo com Ribeiro, a Pedagogia da Alternância “[...] é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas. Com esse cuidado e de modo amplo, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo [...] a Pedagogia da Alternância também articula prática e teoria numa práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado” (2008, p. 30). Batista e Silva reiteram: “A educação em alternância congrega tempos e espaços distintos, compreendidos como tempo universidade e tempo comunidade – por meio dos quais o saber formal apreendido na escola se alia ao trabalho produtivo realizado na comunidade dos discentes. Ou seja, o conhecimento compartilhado na educação formal, na perspectiva da alternância, dialoga diretamente com a realidade produtiva do educando” (2020, p. 93).

Nas atividades de extramonitória foi discutido com os alunos acerca dos seus Planos de Estudo (PE). O PE consiste em uma metodologia adotada pela EFAVAG através da qual os discentes sistematizam, durante o tempo comunidade, os conteúdos disciplinares discutidos no tempo escola – tendo um eixo orientador como fio condutor. A equipe do Residência optou por dialogar com os alunos acerca dos seus PEs porque eles apresentam muita dificuldade na execução dos mesmos. Muitos relataram que a maior dificuldade encontrada era a falta de internet para pesquisar mais a fundo os assuntos, e que também por ser no período que estavam em casa, não tinham com quem tirar as suas dúvidas que surgiam no processo de realização do PE.

Então a equipe da EFAVAG se propôs a ajudá-los da melhor forma possível, levantando questões sobre o assunto e acompanhando a confecção de material, cartazes, slides e outros materiais relacionados com o PE. Durante esse processo também foi discutido sobre a comunidade de cada um, e foi observado que a maioria da turma não tem muito interesse pelas suas comunidades ou coisas que lá acontecem. Visando aproximá-los das suas respectivas comunidades, propomos que eles fizessem uma pesquisa sobre as realidades das suas comunidades, para que a partir daí eles pudessem construir uma identidade mais consistente com a localidade onde vivem.

Enquanto atividades complementares, trago para partilhar um Seminário que tratou sobre educação especial, contando com a presença de uma assistente social, psicopedagoga, psicóloga e pedagogo - os quais trataram das múltiplas deficiências que os alunos podem apresentar ao longo do seu processo de ensino-aprendizado. Esse Seminário surgiu da demanda dos alunos por atividades formadoras mais “práticas”, através da qual eles podem pensar sua atuação profissional de forma mais concreta. Essa atividade foi desenvolvida em parceria com os PIBIDs da LEDOC e a Licenciatura em Ciências Biológicas, assim como a equipe do Residência Pedagógica da Licenciatura em Ciências Biológicas.

Outra atividade complementar se deu também em parceria com o PIBID e Residência Pedagógica da Biologia do Campus

CPCE, através da qual participamos do VIII Seminário de Extensão e Cultura da UFPI que aconteceu no mês de novembro de 2018 no CPCE. A atividade proposta foi uma sessão de cinema com alunos e professores atendidos pelos programas, seguida por um passeio pelo Campus, através do qual discentes e docentes da rede municipal de ensino puderam ter uma maior aproximação com a Universidade.

As atividades do Núcleo de Desenvolvimento Profissional (NPD) contemplaram o estudo individual e coletivo de textos indicados pela coordenação geral do Programa Residência Pedagógica no âmbito do curso de formação via SIGAA²⁶, assim como pelo docente orientador. A leitura desses textos foi acompanhada da elaboração de uma síntese textual corrigida pelo docente orientador.

Essas foram apenas algumas atividades que os participantes do Residência Pedagógica da LEDOC/CPCE desenvolveram durante sua participação no Programa. De acordo com as atividades desenvolvidas pude observar algumas habilidades desenvolvidas pelos residentes:

- Maior articulação teoria-prática em atividades educacionais;
- Gerenciamento de conflitos oriundos do trabalho em grupo;
- Limites e possibilidades da construção coletiva;
- Maior ciência sobre o cotidiano profissional de um educador;
- Resignação das problemáticas identificadas em cada escola-campo;
- Postura dialógica entre os sujeitos e atores envolvidos;
- Fomento de grupos de discussão na construção de atividades escolhidas para lida do problema da comunidade.

- Também tivemos algumas dificuldades nesse percurso:
- Distância entre as escolas e as comunidades dos residentes;
- Falta de transporte regular para os residentes chegarem às escolas-campo;

²⁶O SIGAA é um ambiente virtual em que estudantes, técnicos e professores da UFPI administram as demandas acadêmicas.

Falta de harmonia entre os residentes e os preceptores;
Desinteresse ou falta de engajamento de atores ou sujeitos envolvidos no processo.

Muitas foram as contribuições deste Programa para a formação dos educadores e graduandos do campo, contudo é importante sempre salientar que a Licenciatura em Educação do Campo possui várias especificidades, seja no tocante à estrutura curricular ou dinâmica do curso – que opera em alternância. Nesse sentido, a dinâmica do Programa Residência Pedagógica precisa levar em consideração a realidade sócio-escolar dos alunos da educação do campo, seja da educação básica ou universidade, pois a grande maioria possui dificuldade de locomoção, principalmente por inexistir veículos que os transportem de suas comunidades para as escolas-campo, déficit de aprendizagem causada pela pauperização histórica das escolas do campo.

Nesse sentido, é necessário ter um olhar crítico para o modelo de escola hegemônico que está sendo perpetuado, principalmente em se tratando das escolas rurais, historicamente pauperizadas em decorrência da política educacional negligente do Estado brasileiro, pois só assim o Residência Pedagógica poderá contribuir com o processo de transformação (CALDART, 2015) das instituições escolares do campo.

CONCLUSÃO

O Programa Residência Pedagógica surgiu como mais uma iniciativa, para além dos já instituídos nas Universidades (grupos de estudo e pesquisa, projetos de extensão, eventos científicos), significativa de formação científica e profissional dos futuros licenciandos. Porém, a partir da minha experiência no Residência, consegui observar que o Programa apresenta um grande diferencial, pois congrega de forma magistral o tripé que sustenta as ações universitárias: ensino, pesquisa e extensão - tudo isso tendo os espaços escolares como campo de atuação.

Compreendendo esses espaços escolares para além das salas de aula e muros da Escola; sobretudo pelos residentes da LE-DOC/CPCE articularem a pesquisa, o ensino e a extensão com os sujeitos das escolas e comunidades localizadas no entorno delas, seja com diagnósticos, levantamentos, pesquisas-ações. Dados que, posteriormente, os residentes partilham com os estudantes, professores e comunidades rurais em vários momentos - regência em sala de aula, feiras organizadas pelas escolas, mostras, seminários e etc.

Sobremaneira ratifica-se o êxito do programa Residência Pedagógica ao possibilitar o engajamento dos atores e sujeitos envolvidos no processo e busca por soluções viáveis para as problemáticas observadas por cada grupo ou equipe no decorrer do projeto, bem como a contribuição positiva vivida pelos futuros licenciados da escola do campo; desta forma experiência de ensino e didática coadunam com a formação pedagógica dos futuros educadores das escolas de campo.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Ozaias Antonio; SILVA, Maria do Socorro Pereira da. **O perfil socioeducacional dos discentes da licenciatura em educação do campo: impasses e desafios na luta camponesa pela democratização da universidade.** Goiânia-GO: Editora Phillos, 2020.

CALDART, Roseli Salete. “Caminhos para transformação da Escola”. Em: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel. Enrique; DAROS, Diana (orgs.) **Caminhos para transformação da Escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e Escolas do campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. “Educação do Campo”. Em: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gau-

dêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

RIBEIRO, Marlene. “Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa”. Em: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAFS/UFPI EM FLORIANO/PI: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andréia Martins²⁷

1 INTRODUÇÃO

O município de Floriano está localizado a 247 quilômetros da cidade de Teresina, capital do estado do Piauí. É uma cidade que possui uma população estimada em torno de 59.935 pessoas, com uma porcentagem de crianças matriculadas na escola de 98,1% nas idades de 6 a 14 anos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística²⁸ (IBGE), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2017 apresentava uma nota de 5,5 para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública, e 4,7 nos anos finais dessa mesma etapa. Em 2018 o número de matrículas totalizava 8.086 no Ensino Fundamental com 543 docentes ativos, segundo os dados do IBGE.

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) atualmente possui quatro campus, sendo divididos entre as cidades de Teresina, Picos, Bom Jesus e Floriano. O Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) situa-se no município de Floriano, suas atividades tiveram início em março de 2009. Atualmente oferta cursos de Bacharelado em Administração, Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Enfermagem, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, atendendo em torno de 1.544 alunos e alunas²⁹.

²⁷Doutora em Educação, Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral. Coordenadora do Programa Residência Pedagógica. andreamartins.ufpi@gmail.com

²⁸<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/floriano/panorama> acesso em 07/05/2020.

²⁹<http://www.ufpi.br/o-cafs-floriano> acesso 07/05/2020.

Em agosto de 2018 tiveram início as atividades do Programa Residência Pedagógica (RP) no curso de Pedagogia do CAFS/UFPI, com a participação de 27 alunos, sendo 24 bolsistas e 3 voluntários. O Edital CAPES nº 06/2018 foi lançado em março de 2018, com a diretrizes para o processo seletivo e as diretrizes para a efetivação da RP nas Instituições de Ensino Superior, objetivando:

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

Podemos entender pela citação acima que o Programa Residência Pedagógica (RP) fez e faz parte da Política Nacional de Formação de Professores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tendo por finalidade suscitar o aprimoramento da formação prática nos cursos de licenciatura, proporcionando a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Esta imersão deve abranger, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, auxiliadas por um professor da escola campo com vivência na área de ensino e por um coordenador e docente de uma Instituição de Ensino Superior.

O Projeto da RP desenvolvido no curso de pedagogia sob a coordenação da professora Andréia Martins, autora deste texto, se estruturou da seguinte maneira:

- Curso de Introdução ao programa de RP;
- Residência Pedagógica I (RP I) destinado à ambientação do residente na escola;
- Residência Pedagógica II (RP II) imersão do residente na escola (A etapa Residência Pedagógica II (RP II) compreende diversas atividades: monitoria, atividades de ensino prático-pedagógico, atividades complementares, atividades do Núcleo de Desenvolvimento Profissional e atividades de Regência de Classe.
- Residência Pedagógica III (RP III) referente a produção do relatório final, avaliação e socialização dos resultados.

A escolha das escolas municipais que fizeram parte do Programa de RP foram realizada pela CAPES, e quando a mesma fez a indicação das escolas, foi aberto um edital pela coordenação institucional do programa no âmbito da UFPI para que os docentes das escolas de educação básica se inscrevessem para concorrer a vaga de preceptor dos alunos da universidade dentro da unidade escolar. As escolas selecionadas pela CAPES foram:

A Escola Municipal Câmara Júnior que se situa na Praça Pedro Simplicio da Silva S/N no bairro Taboca e como diretora Maria Aldeci Pereira dos Reis, atendendo os níveis Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. Tem no total 16 funcionários sendo 3 vigias, 3 auxiliares de serviços gerais, e conta com um quadro docente de 10 professoras. Contando com um total de 157 alunos da zona urbana e rural da cidade de Florianópolis.

A unidade escolar Marcos dos Santos Parente, foi fundada em 1975, nos dias atuais funciona em três turnos, atendendo alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nas modalidades de ensino regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um total de cento e cinquenta e cinco alunos (155), destes trinta e sete (37) são da EJA.

A Escola Municipal Raimundinha Carvalho é a maior unidade de ensino da cidade de Floriano, localiza-se na BR 230 S/N; Bairro Simbaíba Nova. Funcionando no turno matutino e vespertino, distribuídos em 28 turmas da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental somando um total de 527 alunos matriculados. Cada escola tinha uma preceptora que era responsável por um grupo entre oito e dez alunos.

2 METODOLOGIA

Este trabalho utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Segundo Severino (2007):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. (SEVERINO, 2007, p.122).

Nos valem de uma vasta literatura sobre o Estágio Supervisionado e das contribuições deste para o processo de formação dos discentes em cursos de licenciatura, e como estes se inserem dentro das realidades escolares. Como também de artigos produzidos sobre o Programa Residência Pedagógica. A pesquisa documental segundo Antônio Carlos Gil:

Assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51).

Mensalmente os alunos, as preceptoras e a coordenadora do projeto faziam relatórios das atividades desenvolvidas nas escolas, utilizei como fonte de pesquisas estes relatórios para a realização deste relato de experiência.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A primeira etapa no processo de implementação do Programa de RP no curso de pedagogia do CAFS foi um curso de sessenta (60) horas para coordenadores, preceptoras, alunos e alunas que faziam parte do projeto. O “CURSO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA” foi dividido em 3 módulos de 20 horas. O primeiro módulo teve como título “Significando a formação docente” que objetivou estudar de maneira aprofundada textos que discutiam a importância da docência e do Estágio Supervisionado na formação de professores. O primeiro artigo estudado foi o da autora Darling-Hammond (2015) que tinha como título *A importância da formação docente*. O trabalho discute como a qualidade no processo formativo de professores influi de maneira direta na atuação destes nas escolas durante sua ação profissional.

Os professores que têm mais conhecimento do ensino e do aprendizado obtêm melhores resultados e são mais eficazes com os alunos, especialmente em tarefas que requerem pensamento de alta ordem e solução de problemas. (DARLING-HAMMOND, 2015, p. 232).

A autora destaca em seu texto que os profissionais mais seguros para uma efetiva atuação profissional na docência são aqueles que foram preparados para a investigação, resolução de problemas e uma boa formação pedagógica e didática. Estudar este texto foi fundamental para que os alunos que estavam se preparando para ir para as escolas entendessem como é importante leituras de autores que nos fundamentam para uma ação investigativa e reflexiva dentro das escolas.

O segundo texto estudado foi: *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente* de PEREIRA (1999). É apresentado uma reflexão sobre as políticas educacionais voltadas para a formação docente no final do século XX, a partir promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Problematizando os modelos de formação propostos na referida lei, os processos de formação docente para a educação básica e a construção de diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura. É um artigo que contribui para que os alunos e alunas dos cursos de licenciaturas entendam como foi pensado a formação de professores no Brasil a partir da LDB 9394/96.

A pesquisa de Tardif (2000) intitulada: *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Tem como objetivo responder três perguntas: sendo elas – quais são os saberes profissionais dos professores; - Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos acadêmicos; - e quais relações deveriam existir entre os conhecimentos acadêmicos e profissionais. Ao longo de seu brilhante artigo o autor busca definir a prática profissional do professor, finalizando com a seguinte afirmativa:

Enfim, essa ilusão faz que exista um abismo enorme entre nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas”: elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores. Então, se elas só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa. (TARDIF, 2000, p. 21).

O autor nos ajuda a refletir sobre as “teorias” professadas e práticas em nossa vivência profissional afirmando que é fundamental revermos nossas ações como profissionais da educação, sendo cada vez mais reflexivos com nós mesmos, o foco das nossas ações somos nós, não o outro, que devemos observar, refletir e mudar

nossa ação profissional. Para isso se faz necessário uma formação acadêmica consistente, para nos tornarmos profissionais reflexivos sobre as nossas vivências.

Lima e Pimenta (2006) no artigo *Estágio e Docência: Diferentes Concepções*, problematizam a relação entre teoria e prática que se fazem presente nas vivências de estágio supervisionado nas escolas. Revelando uma preocupação com as práticas dos estagiários que buscam imitar os modelos já existentes e praticados pelos docentes regentes das salas de aulas em que estão. Em alguns momentos os estagiários priorizam a técnica e apresentam um discurso separando a prática da teoria, o texto objetiva exatamente a superação do discurso dicotômico entre teoria e prática.

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática', que certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra'. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. (LIMA e PIMENTA, 2006, p.6).

As autoras nos ajudam a entender uma problemática muito presente nos cursos de licenciatura, a dicotomia entre a teoria e a prática. Que ambas se complementam e se fundamentam a todo o momento em nossa ação docente nas escolas. E que o Estágio Supervisionado dever superar esta visão, aproximando a realidade das escolas com as leituras realizadas nos cursos de formação de professores.

Para Moreira (2010) o docente enquanto mediador do conhecimento necessita ter em mente alguns princípios da aprendizagem, para que essa aprendizagem se dê de forma significativa, pois só é possível construir conhecimento se esse tiver um significado para quem vai aprender. Segundo Moreira:

A aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio”. Sendo importante averiguar o que o aluno já entende sobre o assunto, pois esse entendimento prévio facilitará a aquisição do novo conhecimento. (MOREIRA, 2010, p.5).

Na aprendizagem significativa, o receptor é ativo, ou seja, ele constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento, não espera um conhecimento pronto e acabado, mas está em constante construção. Em contra partida temos a aprendizagem mecânica, quando o aluno somente decora o que foi ensinado e reproduz na hora da prova. Os autores Donald A. Schön (1992) e Tadeu Oliver Gonçalves e Terezinha Valim Oliver Gonçalves (1998) nos auxiliaram nas discussões sobre uma prática docente fundamentada na reflexão e a busca de novas perspectivas de formação.

O primeiro módulo do curso foi dedicado a estas leituras, que contribuíram para que os discentes do curso de pedagogia do CAFS/UFPI pudessem ter uma visão mais ampla e que construíssem uma análise reflexiva sobre as escolas que iriam atuar e as necessidades das mesmas.

Terminado este primeiro momento de leituras, os participantes do Programa de RP foram para o segundo módulo, intitulado: *Refletindo temáticas diversificadas*, tais como: Ética e Educação; Educação ambiental; Relações Étnico-Raciais; Tecnologias na Educação; Direitos Humanos; Educação Inclusiva. Após discutirmos estas temáticas realizamos reuniões com as preceptoras do programa e as diretoras das escolas para pensarmos quais eram as necessidades de aprendizagens das crianças das escolas. Para assim elaborarmos 3 projetos de aprendizagem para cada escola.

O terceiro módulo do curso teve como título “*Consolidando Saberes Específicos*” neste momento os discentes/bolsistas do Programa RP que estavam no momento de imersão das escolas campo elaboraram projetos de intervenção pedagógica dentro das necessidades discutidas e observadas em conjunto com as preceptoras e gestão escolar, sob a supervisão da coordenadora da RP na instituição de

ensino superior. Este primeiro momento de leituras e estudos planejamento e elaboração de projetos de aprendizagem e intervenção foram fundamentais para as etapas seguintes do projeto, que foram a imersão na escola e a consolidação de suas ações com acompanhamentos dos alunos e alunas, monitorias e a regência pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos 18 meses de desenvolvimento do Programa RP nossos objetivos foram: desenvolver atividades de parceria entre as escolas públicas e a universidade, possibilitando a articulação entre a teoria e a prática; pesquisar e propor metodologias ativas e significativas no processo de ensinar e aprender; entender a escola pública como um espaço de formação e pesquisa e consolidar parceria entre os cursos de licenciatura e as escolas públicas de educação básica no município de Florianópolis.

Desenvolvemos projetos de atividades lúdicas e pedagógicas como: recreação direcionada pelos residentes do Programa, com objetivo de: vivenciar as brincadeiras preferidas; socializar com todos os colegas durante as brincadeiras, comparar algumas brincadeiras antigas com as atuais. Durante o projeto o recreio era o momento mais almejado pelas crianças esperando ansiosas para brincar com cada residente. Os jogos pedagógicos também foram muito utilizados como brincadeiras na hora do recreio dirigido pelos residentes, ajudando cada criança a se concentrar melhor e desenvolver seu raciocínio lógico dentro da escrita e na matemática, havendo interação e socialização e afetividade em cada jogo trabalhado. O projeto contação de histórias foi desenvolvido nas escolas durante dois meses pelas residentes no horário do recreio em dias alternados devido outras atividades propostas pela escola, para desenvolver a imaginação, concentração dos educandos no mundo da leitura. As histórias foram contadas na hora do recreio para os alunos da Educação infantil e do ensino Fundamental, proporcionando momentos mágicos, lúdicos e de interação entre as crianças.

Desenvolvemos projetos de intervenção, elaborados pelos residentes do programa a partir da observação das necessidades das escolas, através da observação e relatos dos professores em relação ao nível de desenvolvimento dos alunos com dificuldade na leitura e escrita. O projeto foi desenvolvido durante os meses de agosto a novembro do ano de 2019, quatro dias da semana sempre no segundo horário, os residentes aplicavam atividades diferenciados para os alunos. O Projeto Reforço Escolar era voltado para do primeiro, segundo e terceiro ano. Os professores elaboravam as atividades, que eram aplicadas juntamente com outros recursos lúdicos para facilitar o aprendizado. O Projeto Família e Escola: Um Caminho Para a Integração teve por objetivo promover a participação da família na escola através de encontros com palestras, vídeos e roda de conversa. Visando a maior aproximação da família com a comunidade escolar, foram realizados encontros mensais.

A Regência foi um momento de muita aprendizagem e desafiador para os participantes da RP, pois eles tiveram que fazer reuniões, planejamento e ministrar aulas sob a supervisão do professor preceptor da escola e da professora coordenadora. Foi um momento em que eles davam as aulas, e tinham devolutivas do desempenho durante a regência, sempre retomando o planejamento.

Ao longo de todo o processo tínhamos reuniões semanais na universidade e nas escolas campos, foram realizados dois seminários de avaliação um no mês de junho de 2019 e outro em dezembro do mesmo ano. Neste momento de avaliação foram retomados os objetivos do projeto e os desafios que estávamos encontrando. Percebemos que era apontado pelos discentes dos cursos de licenciatura que suas maiores dificuldades foram: falta de espaço físico para desenvolver alguns projetos propostos; ausência de um acervo bibliográfico e audiovisual para ampliarmos as aulas, oficinas e seminários temáticos; dificuldade das famílias no acompanhamento escolar; pouco recursos financeiro para realizar as atividades escolares e resistência de docentes da escola para aceitar o programa RP. É importante

salientar que as dificuldades elencadas não foram um empecilho para a realização das práticas pedagógicas, pois os planejamentos coletivos fizeram-nos redirecionarmos as práticas para atividades possíveis, sempre com foco no ensino/aprendizagem.

A experiência no Programa Residência Pedagógica contribuiu para que eu, como professora do curso de pedagogia do CAFS/UFPI pudesse rever meu planejamento de aula. Entendo que a relação estabelecida entre RP e Estágio Supervisionado é uma oportunidade para as Universidades repensarem o Estágio, e como este realmente pode ser mais eficaz para os alunos do curso de licenciatura.

As vivências dentro das escolas públicas municipais de Floriano contribuíram que pudéssemos entender melhor as necessidades de formação dos professores e professoras da Educação Básica do referido município, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, período de alfabetização. Desta maneira redirecionando os projetos de extensão e pesquisa e ensino. Para além de entender as necessidades formativas dos docentes foi de suma importância conhecer o perfil dos alunos das escolas e suas famílias, desta maneira os docentes do curso de pedagogia poderão rever os planejamentos das disciplinas e preparar melhor os futuros professores para uma ação pedagógica mais reflexiva e exitosa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – CAPES. Edital CAPES Nº 06/2018. Programa de Residência Pedagógica: chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residenciapedagogica>. Acesso em 07 de abril de 2020.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. *Cadernos Cenpec | Nova série*, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303>>. Acesso em: 08 maio 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.303>.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social* / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, T. O. GONÇALVES T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In.: *Cartografia do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a)*. Corina Maria G.G.; Dario F.; Elisabete M. de A. Pereira (orgs). – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ABL, 1998.

LIMA, M. S. L., & PIMENTA, S. G. (2006). Estágio e Docência: Diferentes Concepções. *Póiesis Pedagógica*, 3(3 e 4), 5-24. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Acesso em 07 de abril de 2020.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa crítica. Atlas no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche). Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acesso em: 08/04/2020

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n.68, pp.109-125. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006>. Acesso em 07 de abril de 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed – São Paulo: Cortez, 2007. P. 122.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.77-91.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. Nº 13, pp. 05-24. Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A EXPERIÊNCIA COMO SABER POTENCIALIZADOR DA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria da Conceição Rodrigues Martins³⁰

Luísa Xavier de Oliveira³¹

1 INTRODUÇÃO

São múltiplas as exigências catalogadas para atuação do profissional da docência na contemporaneidade, questões socio-culturais, econômicas, a revolução das novas tecnologias, são mudanças que atingem, diretamente a formação de professores. Nesse aspecto, é preciso pautar o reconhecimento dos saberes da docência, em especial o saberes da experiência dentro desse processo.

A complexibilidade dos saberes docentes revela que estes são vários e, de certo modo, interdependentes, possibilitam o desenvolvimento científico/cognitivo, didático/pedagógico (TARDIF, 2008), bem como técnicos, humanos e políticos (CANDAU, 2011).

É pensando nesses modos de saber que nessa produção destacamos a relevância do Programa Residência Pedagógica, uma proposta que visa não só proporcionar experiência real aos pedagogos em formação, como também objetiva dar mais qualidade ao processo de ensino e principalmente de aprendizado, efetivado nos espaço escolar.

Nesse contexto, o programa vem contribuir com a formação inicial de futuros professores, bem como propor ao profissional que os orientam, coordenador de área e preceptores, novos desafios e possibilidades de ressignificação de suas práticas. Deste modo, podemos afirmar que o programa atua tanto na formação inicial, quanto na formação continuada de professores da educa-

³⁰Doutora em educação (UFU); professora da Universidade Federal do Piauí, coordenadora de área do Programa residência Pedagógica no ano de 2019- (UFPI-CSHNB).

³¹Doutora em educação (UFRJ), professora da universidade Federal do Piauí, coordenadora de Gestão dos Programas PIBID e RP no ano 2019- (UFPI-CSHNB).

ção formal, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, havendo nesse aspecto experiências formativas que articulam positivamente a universidade e a escola.

Por essa via, compreendemos que o repertório formativo acumulados pelos discentes que integram o programa, acaba por influenciar também os professores das escolas eleitas para a efetivação do projeto, há em nossos alunos o vigor juvenil, a constante atualização de teorias e práticas formativas, por outro lado estes mesmos alunos passam a se nutrir das experiências profissionais acumuladas pelos sujeitos da escola.

Nessa teia de relações, há troca de saberes, ricas experiências para a formação inicial e continuada, há um jogo proativo em que se aprende e se ensina o/a ser professor, um espaço onde se podem construir múltiplas possibilidades de atuação pedagógica. Essas possibilidades envolvem diversas variáveis, tais como fontes e linguagens, estudos sobre didática, troca de experiências, diálogos que ressignificam o processo formativo do grupo envolvido.

São as narrativas desses momentos que selecionamos para a construção desse trabalho, por considerarmos que elas revelam algo a mais que os instrumentos formais na captura do que compreendemos como saberes da experiência.

2 TRILHA METODOLÓGICA

A Pesquisa Narrativa é uma concepção investigativa e formativa, que propõe mudança, sensibilidade, envolvimento e autoconhecimento, um caminho que nos leva por caminhos e processos de desenvolvimento, tanto das pesquisadoras quanto das docentes e dos discentes colaboradores.

Em virtude do nosso problema e objetivos de pesquisa, recorreremos à abordagem qualitativa, com intuito de explorar a complexidade e as contradições que permeiam as questões definidas como norteadoras do nosso objeto de estudo. Cabe destacar o fato de que os dados qualitativos “existem num fluxo constante de

relações”, não se reduzindo “às percepções sensíveis e aparentes”, manifestando-se, portanto, “numa relação dialética de revelações e ocultamentos” (ZANETTE, 2017, p. 5). Ao elegermos o enfoque qualitativo, buscamos conhecer a interpretação dos participantes pesquisados acerca das contribuições do Programa de Residência Pedagógica na formação e prática pedagógica nos espaços escolares.

Torna-se imperativo, portanto, o emprego de uma abordagem qualitativa ativa que, na elaboração do conhecimento, corrobore para a integração entre a realidade específica e a totalidade investigada. Isso implica a tentativa de compreensão da realidade, operando com um movimento que vai do todo às partes, e destas ao todo, pois um elemento adquire significado quando inserido no conjunto que lhe dá coerência

O momento das narrativas implica parcerias, troca de saberes entre as pessoas que fazem a escola e os atores que compõem a Universidade – encontros, experimentos e descobertas formativas no campo da docência. Ela é uma forma de abarcar a experiência, a partir de uma rede colaborativa instaurada entre pesquisadores e colabores. Conforme Clandinin e Connelly (2015, p.31), na pesquisa narrativa, “aprendemos nos mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social, simultaneamente pensando sobre passado, o presente e o futuro, e assim agir em todos os *milieus* sociais em expansão”.

Assim, a construção dos textos narrativos se processa de várias formas: por meio de registros de campo, registros fotográficos, anotações pessoais, cartas, histórias de vida, autobiografias, notas de documento, anotações em diários, entrevistas não estruturadas, observações diretas, documentos diversos, projetos, boletins de rendimento escolar, programas de aula, regulamento e normas escritas, como ainda através “de metáforas, princípios, imagens e filosofias pessoais” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.65).

Aqui utilizamos registros das atividades de campo, por meio de um diário reflexivo, que foi sendo construído durante as etapas do programa. As vozes foram sendo registradas nas

escolas parceiras, nos encontros formativos dentro da universidade, na dialogicidade do cotidiano que envolveu o grupo pertencente ao programa de residência pedagógica do Curso de pedagogia do Campus Senador Helvideo Nunes de Barros, na cidade de Picos, Piauí. São, portanto, registros de experiências formativas.

Sobre a relevância da experiência, destacam Clandinin e Connely (2015, p.19)

[...] é preciso considerar como os ciclos particulares da vida influenciam no trabalho profissional; lembrar que os estágios da carreira e as decisões sobre ela só podem ser analisados em seu próprio contexto; e levar em conta os incidentes críticos na vida e no trabalho dos professores que podem afetar sua percepção e suas práticas.

Amparados nos estudos dos autores acima citados, é possível afirmar que a pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, “a experiência educacional deve ser estudada narrativamente (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.19).

Na presente pesquisa, optamos por trabalhar com as narrativas de 6 (seis) colaboradas que integraram o Programa de Residência Pedagógica, sendo três professoras da rede municipal de ensino e três discentes do Curso de Pedagogia da UFPI.

Dentro de um contexto de cooperação, durante o período de efetivação do programa, registramos depoimentos das pessoas do grupo. A opção de se trabalhar com o referido grupo no presente estudo, se justifica pela busca de compreender os avanços alcançados por estes seis colaboradores, no campo profissional e acadêmico, a partir das experiências adquiridas junto ao Programa, esclarecemos que a escolha dos docentes e discentes foi feita considerando a participação mais intensa do grupo selecionado, sobretudo no que diz respeito a vocalização das experiências vividas no espaço escolar, narrativamente.

Outra opção aqui assumida foi utilizar epítetos para identificar as docentes e as discentes, nesse estudo elas estão identificadas com os seguintes codinomes: [1] Professora Jasmim, [2] Professora

Margarida e [3] Professora Rosa; no caso das discentes, as denominamos por: [1] Lua, [2] Sol e [3] Brisa. Informamos que as três professoras possuem formação em Pedagogia, são concursadas na rede municipal da cidade de Picos-PI. No caso das discentes as três encontram-se em fase de conclusão do Curso de Pedagogia na UFPI.

Na seção seguinte dialogamos com autores que abordam a formação docente, os saberes desta formação, com ênfase na dimensão experiência, considerando as narrativas de quem viveu, experimentou os desafios cotidianos da residência pedagógica em escolas municipais da cidade de Picos.

3 EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA

De acordo com Larrosa (2002) a experiência é encontro, experimento e relação, não se trata, portanto de informação, mas de travessias que despertam também o sentir em quem foi tocado e atravessado por ela. Nóvoa (1992) destaca importância de se mobilizar a experiência em um conjunto de produção de saberes, havendo nesse aspecto um intercâmbio formativo, quando professores em formação podem assumir tanto o papel de formadores como de formandos.

É sob essa plataforma reflexiva que destacamos o crescimento profissional e pessoal dos professores e dos discentes que integraram a experiência, da qual fazemos parte, na condição de coordenadora de área e coordenadora de gestão, do referido programa. Através do processo vivido, percebemos uma dialética conexão entre os sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Discentes e professores formaram durante todo período do programa, um coletivo formativo no espaço escolar e na própria universidade.

Nesse trabalho passamos a divulgar as narrativas da professoras que ensinaram e aprenderam, chegando a superar a empreitada prevista pelo projeto guia de nossas ações. O percurso trilhado, se mostrou inovador, desafiador que exigiu de cada um rigor, compromisso e criatividade acadêmica. Nosso intento é pôr uma lupa sobre a experiência

numa perspectiva formativa, considerando que a partir dela, ocorre uma nova leitura de mundo, assumida numa perspectiva crítica, sem abrir mão da boniteza e da alegria (FREIRE, 2010; SNYDERS, 1988).

Ao narrar sua experiência, impressões e até mesmo seus sentimentos, tanto as professoras quanto as alunas realizam algo a mais que enumerar sequenciar acontecimentos ocorridos no espaço escolar ou na solidão reflexiva que essas vivências tenham despertado em cada uma delas, o que ocorre é o acordar de uma reflexão mais atenta sobre a realidade em que se está envolvida, submersa. Ao ouvir a própria voz, ocorre no narrador, a clara percepção do que afirma Nóvoa (2002): “parte do professor é pessoa, e parte da pessoa é professor”. Premissa que se concretiza tanto na formação inicial, quanto na continuada. Para Freire (2011, p.133), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

Ao narrar às experiências de formação cria-se a oportunidade analítica de repensar e reelaborar a própria prática. No momento de vocalizar o vivido, há uma atenção valorosa para o processo reflexivo docente.

Na sequência expomos as narrativas das professoras e discentes envolvidas diretamente no programa. Na narrativa da professora Margarida (2019), percebemos um mergulho emocionante na memória, nas suas experiências:

Avaliamos que o trabalho implementado pelo programa, favorece a aproximação da universidade com a comunidade escolar, estabelecendo vínculos positivos que permitem melhorias tanto das atividades escolares, quanto do crescimento de futuros pedagogos formados pela Universidade Federal do Piauí. Oportuniza ainda crescimento, atividades de liderança, de gestão para nós, professoras preceptoras, constituindo assim como uma atividade de formação continuadas para os docentes da escola básica e da própria universidade. Algo que me deixa muito feliz, com o sentimento de dever cumprido e de que ainda tenho muito para aprender no campo da docência.

No mesmo aspecto, registramos a narrativa da professora Jasmim (2019), quando esta se refere a aproximação da universidade e da escola:

Participar do programa me fez sentir mais segura em relação a minha própria atuação docente, todo processo tem proporcionado momento de crescimento para todos envolvidos, alunas do Curso de Pedagogia, nós professoras do Ensino Básico e penso que a própria coordenadora de área, pois nos deparamos com uma real oportunidade de aproximação da universidade com nossas escolas.

A professora Rosa (2019), fez referência ao crescimento adquirido por ela no convívio com as discentes, com as coordenadoras de programa, demonstrando claramente que há um processo de troca de saberes entre o grupo. De acordo com a professora:

Depois do Programa, do contato com as discentes, bolsistas do programa, me vejo com outras práticas, ancoradas em novas teorias, tenho aprendido muito com elas e com nossa coordenadora, ninguém será mais o mesmo depois da RP.

A oportunidade de se aproximar dos discentes e com outros professores gerou desenvolvimento profissional e pessoal para as professoras. Sobre os saberes da docência, ressalta Tardif (2002, p.11):

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc.

Do mesmo modo, Nóvoa (1995) defende uma formação que se estrutura para além das acumulações de cursos e técnicas, advogando a favor de múltiplos saberes para a formação do professor, na fala das professoras percebemos a ênfase dada às diversas oportunidades formativa proposta pelo programa de residência pedagógica. Para a professora Margarida (2019):

A oportunidade de trabalhar com as discentes renovou, revigorou minha ação pedagógica, me tirando do comodismo. Fui formada pela UFPI, mas percebo que o programa oportuniza algo inédito para formação de futuros pedagogos. Tenho certeza, a partir do que acompanhei, que essas meninas sairão preparadas para assumir a docência. Apesar de nunca antes ter trabalhado com o público adulto, confesso que a condição de preceptora me trouxe desafios que me fizeram crescer como pessoa e como profissional, estou feliz com o que tenho alcançado.

Seguindo esse mesmo pensamento a professoras Jasmim (2019) relata que:

A experiência de participar do programa, acompanhar os residentes, me proporcionou uma momentos de articulação entre teoria e prática, são conhecimentos que, tanto os professores, quanto os discentes do programa levaremos para toda vida e isso é muito gratificante.

Rosa (2019), respectivamente, afirma:

Como preceptora tenho consciência de que ensinei e aprendi, inclusive as aulas de nossa escola foram acrescidas de alegria e criatividade a partir das contribuições das alunas residentes. Tenho certeza a partir do que acompanhei, que a UFPI está formando pedagogas muito capacitadas, onde tiveram oportunidade de conhecer vários aspectos da escola, não só o da sala de aula, mas da gestão, da relação com as famílias e com os demais professores.

Ao analisar a narrativa da professora ratificamos a ideia de que todo processo envolveu uma gama de saberes, capaz de despertar desenvolvimento pessoal e profissional, algo que exige a mobilização de muitas esferas formativas, capazes de revigorar nossa docência.

No próximo parágrafo expomos as narrativas colhidas junto às três discentes que foram residentes do programa em estudo, estas revelam importantes reflexões acerca de uma formação sólida e comprometida com a qualidade da educação pública.

Para Lua (2019), a residência propõe momento de aprendizagem e de ensino para os que buscam a formação de professor.

A Residência Pedagógica não se limita a regência em si só. O residente tem a função e oportunidade de exercer seu papel ativo no meio escolar ao qual está inserido. Sua função não está resumida a ser apenas um “aprendiz”, mas também como alguém que pode oferecer um aprendizado para todo o meio escolar, trazendo ideias inovadoras por meio de sugestões/ações efetuadas, exercendo seu olhar/fazer crítico-transformador. A Residência, por sua vez, é um período de compartilhamento de experiências, construindo assim um aprendizado mútuo.

Para a aluna Sol (2019), a experiência do programa foi capaz de expor uma realidade antes não imaginada, desafiadora e capaz de propor crescimento profissional e pessoal.

O Programa Residência Pedagógica, deixaram claro para mim que existem laços a universidades e as escolas públicas, que podem contribuir diretamente com a nossa formação. Com as vivências do programa, compreendo melhor que estamos sendo construídos com o contato com realidade escolar, onde há que muitos problemas, como dificuldades de aprendizagens, a ausência de melhor assistência a alunos que necessitam de um atendimento especializado, a violência generalizada que não só afeta as ruas, mas também as salas de aula. Nessa perspectiva, reforça a necessidade de repensar sobre qual educação queremos, e quais as intervenções a serem tomadas diante das dificuldades enfrentadas pelas escolas. Essa percepção, foi me dada por cada etapa vivida no programa, algo que me fez crescer como pessoa e como futura pedagoga.

Em sua narrativa a aluna Brisa (2019) fez referência às múltiplas aprendizagens do espaço escolar:

Durante as etapas do programa percebemos que a escola é o lugar de ensinar, mas também do cuidar e

brincar, que é preciso estar aberta a novas experiências com os alunos, com os profissionais da escola e com os familiares também, percebi com bastante clareza que temos muito o que aprender sobre a escola, com as pessoas que lá habitam, por isso sou feliz com a oportunidade de participar desse programa.

Na fala das três discentes, fica claro a importância do programa para a formação de cada uma delas, há destaque para as relações pedagógicas, técnicas e afetivas, há saberes construídos e compartilhados, o que amplia a capacidade reflexiva sobre a docência por meio da experiência. Ao abordar a formação de professores, Imbernon (2010, p.11) nos leva a pensar:

A tradição de preparação dos formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e culturalizar os professores em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia. A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender.

A partir desses relatos e do que afirma Imbernon (2010), amplia-se a compreensão da pluralidade dos saberes da docência, nos fazendo reconhecer o saber da experiência como janelas de formação, capazes de potencializar nosso olhar sobre as pessoas, sobre o espaço escola e sobre a própria universidade.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Cada narrativa presente neste artigo é resultado dos registros feitos a partir das experiências vividas junto ao grupo de residência pedagógica, um indicativo capaz de enriquecer o processo de formação inicial e potencializar a formação continuada dos professores envolvidos.

Compreendemos que essa formação reuni várias dimensões identitárias, onde a experiência assume um lugar de destaque, porque nela há elementos que são capazes de contribuir com uma composição significativa da docência: a relação com os pares, os saberes construídos acerca do espaço, da dinâmica, dos aspectos legais, do currículo e da didática, bem como afetos capazes de ser despertados entre as pessoas que fazem educação no campo formal.

Todas essas vivências são modos de enriquecimento da formação docente, caminhos que guiados por um projeto que de fato realiza a tão vislumbrada aproximação da universidade com a escola.

Ao registrar e refletir sobre as narrativas de discentes e docentes do Programa de Residência Pedagógica confirmamos a relevância do referido programa. A partir desse estudo, realizamos a defesa de que é preciso fortalecer e ampliar cada vez mais a proposta que carrega consigo a condição de democratizar e ressignificar a formação de professores.

Por fim, pensar sobre os saberes que envolvem a docência nessas notas reflexivas, nos leva a compreender a validade da experiência como elemento potencializador da formação docente.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V.M. Da Didática fundamental ao fundamental da Didática. In: ANDRÉ, E. D. A. M.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Alternativas no ensino de Didática**. 12. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2 Ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN Francisco. **Formação continuada** de professores / Francisco Imbernón; tradução Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A (Org.) **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Porto: Publicações Dom Quixote, 1995b

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola.** São Paulo: Manole, 1988.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2020.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM HISTÓRIA: SABERES, CONTRIBUTOS E DESAFIOS

Vilmar Aires dos Santos ³²

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, o discurso sobre a importância da educação como um dos pilares possibilitadores de melhorias na vida das pessoas é recorrente e encontra eco na defesa da necessidade de sólida e eficiente formação docente.

O desafio do século XXI, ao que parece, é buscar conciliar as propostas educacionais que atendam aos anseios do mercado de trabalho, de cunho neoliberal emergente, com uma formação humanística assentada nos preceitos da solidariedade e do bem comum. Esse duplo desafio exige um repensar sobre a educação escolar e a formação docente inicial e continuada, pois à escola e, em última instância, ao professor são confiados a complexa missão de orientar as novas gerações nos caminhos pelo mundo do trabalho e da vivência social

Nesse cenário, uma reflexão sobre os saberes desenvolvidos, as contribuições e desafios vivenciados no Programa Residência Pedagógica – RP, na interface com a formação inicial docente em História na Universidade Federal do Piauí – UFPI se apresenta como importante pela possibilidade de vislumbrar uma análise crítica das itinerâncias vivenciadas nesse programa.

Assim, buscou-se como objetivo geral para nortear a reflexão, investigar quais os saberes desenvolvidos, contributos e desafios do programa para a formação inicial docente, no subprojeto que se efetivou entre 2018 e 2020, especificamente no curso de His-

³²Professora Adjunta - UFPI/CMPP/CCE/DMTE – Docente orientadora da RP História
- vilmaraires@yahoo.com.br

tória do Campus Ministro Petrônio Portela- CMPP. De modo específico objetivou, explicitar a potencialidade das pesquisas acerca dos saberes docentes e das narrativas para a compreensão das ações e vivências na RP História; delinear contributos e vivências no desenvolvimento do programa; refletir sobre desafios e proposições para a continuidade do programa no âmbito da UFPI

Os objetivos esboçados demandaram investir em análise crítica sobre as potencialidades e desafios da RP enquanto iniciativa do governo federal que busca, entre outras coisas, aprimorar a formação docente realizada nos cursos de licenciatura, através de ações que visem fortalecer a relação teoria e prática, bem como a ampliação da vivência entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica (BRASIL, 2018).

Por esse viés, refletir sobre os saberes desenvolvidos, as contribuições e desafios vivenciados no Programa Residência Pedagógica – RP, no interstício de 2018 a 2020, no tocante ao curso de História/CMPP, nos parece de suma importância no sentido de se viabilizar um espaço para (re) pensar os estágios supervisionados das licenciaturas, principal campo curricular envolvido na RP mas, sobretudo, a formação inicial docente como um todo, por entender que os saberes desenvolvidos, as contribuições e desafios vivenciados na RP poderão potencializar reflexões no sentido de (re) qualificar os cursos de formação de professores, no âmbito das licenciaturas. Assim, a questão norteadora da investigação indaga: Quais foram os saberes, contributos e desafios vivenciados na RP, significativos para a formação inicial docente em História?

A trajetória de construção do texto pautou-se no uso de metodologia do tipo qualitativa através da análise crítico-interpretativa do assunto, em estudos que tratam da temática, bem como em documentos legais sobre a RP além da sustentação em suportes teóricos de autores como: Freire (1997); Fiorentini, Souza Jr, Melo (1998); Pimenta (1999); Schön (2000); Monteiro (2007); Pimenta, Ghedin (2010); Tardif (2014); Nóvoa (2017), dentre outros, que pesquisam sobre os saberes e a formação docente.

O artigo foi construído tomando por base a ideia de se investigar sobre a temática em foco a partir das seguintes seções: **Introdução**, que apresenta os objetivos, a questão norteadora e os suportes teóricos; a primeira seção, **Saberes mobilizados e construídos na RP**, onde se estabelece um diálogo com os fundamentos teóricos do estudo que iluminam experiências e saberes propiciados pelo programa, sobretudo aqueles que se mostraram mais significativos para a formação docente; **Desenho Metodológico da Investigação**, que contempla explicitações sobre o caminho empreendido pelo estudo, bem como sua natureza qualitativa e subjetiva e, as **Considerações Finais: refletindo sobre os desafios e tecendo proposições**, onde esboçou-se reflexões no intuito de delinear alguns desafios para a continuidade da RP, bem como possíveis trilhas para seu prosseguimento. Nessa parte, enfatiza-se que a principal contribuição do estudo é fomentar novas reflexões e pesquisas que possam contribuir para se (re) pensar a RP, suas possibilidades e limites como ação significativa na formação docente inicial em História. Ciente de que, nos limites de uma produção dessa natureza não foi possível respostas definitivas e nem a construção de certezas sobre a temática, buscou-se suscitar reflexões e partilhar vivências, saberes, experiências e proposições que se tornem férteis para, possivelmente, (re) significar a formação de professores na interface com as potencialidades da RP, como espaço de aprendizagem dos saberes da docência.

2 SABERES DOCENTES MOBILIZADOS E CONSTRUÍDOS NA RP

Nessa seção, buscou-se analisar o que são saberes docentes e em que medida foram mobilizados e construídos, através de ações implementadas na RP História. Abordou-se também as potencialidades das narrativas, como instrumento teórico metodológico utilizado pelos residentes por ocasião da realização de produções científicas em que pesquisaram sobre metodologias, conteúdos e fundamentos do ensino de história na educação básica.

Um dos autores mais referenciados no Brasil sobre a temática em foco é Tardif, que expressa sua compreensão sobre os saberes docentes como sendo todos aqueles que servem de base ao ofício de professores e que são compostos por categorias como: conhecimentos, competências, habilidades e saber-fazer. Em suas palavras: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (2014, p. 36).

Para Tardif (2014), os saberes docentes “[...]se compõem, na verdade, de vários saberes, provenientes de diferentes fontes. [...]” (p.33). Ou seja, tem características diferentes, são mobilizados e construídos em diferentes tempos e *locus*, que incluem a formação, atuação docente e vivência social. Em sua acepção os saberes são classificados em: da formação profissional (saberes pedagógicos); disciplinares (específicos de cada área); curriculares (programas escolares); e, os experienciais (construídos e mobilizados na prática pedagógica cotidiana). Os saberes discriminados pelo autor foram amplamente mobilizados e/ou construídos na RP História, com especial ênfase aos chamados saberes experienciais que, pela característica do programa, em se voltar especialmente para o exercício da docência, foram desenvolvidos, problematizados e sistematizados de forma recorrente por todos os sujeitos do programa.

Outra importante referência nessa temática e, que tem embasado muitos estudos sobre formação de professores é Schön (2000) que, em sua obra mais divulgada, evoca a necessidade de educar o profissional reflexivo. O autor enfatiza que a educação deve ter um caráter reflexivo, por isso a formação docente deve assentar-se na reflexão na e sobre a ação pedagógica. A defesa desse princípio fez emergir a *epistemologia da prática*, conceito que tem como foco a reflexão crítica sobre a própria prática docente cotidiana como possibilidade de construção de conhecimentos na ação educativa. As ideias do autor sobre as potencialidades na investigação e produção de conhecimentos, no campo dos fazeres do ofício docente, abriram espaços para se compreender o professor como prático reflexivo e pesquisador de suas próprias ações.

A dinâmica das ações desenvolvidas na RP se beneficiaram das teorizações de Schön (2000) sobretudo, no tocante ao que concerne à *epistemologia da prática* pois, a reflexão na e sobre a ação foi um exercício constante na vivência dos residentes, preceptores e professora orientadora. Se efetivou como uma ação rotineira e sistemática sobre as atividades realizadas no programa. A influência das teorias do autor pode ser notada já a partir do início do programa, quando da realização de Curso de Introdução à RP, desenvolvido de forma crítico reflexiva, envolvendo todos os partícipes e, que objetivou aprofundamento teórico metodológico sobre formação inicial docente e fundamentos didático-pedagógicos de ensino aprendizagem na educação básica. Conceitos como: *epistemologia da prática*, professor reflexivo, docente pesquisador e reflexão na e sobre a ação pedagógica (Schön, 2000) foram amplamente revisitados e debatidos, por ocasião desse curso e no itinerário do programa.

No contexto brasileiro, Fiorentini, Souza Jr, Melo afirmam que os saberes docentes são culturais, contextualizados e possuem um caráter afetivo, pois “[...] o nosso saber não é isolado ele é partilhado e transforma-se, modifica-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva com os outros” (1998, p.322). Assim, por essa caracterização, pode-se inferir que os saberes mobilizados e construídos na RP em História, sob a dinâmica do trabalho coletivo, interativo e reflexivo, privilegiaram esses predicados, inclusive o aspecto afetivo, pois o compartilhamento de vivências e a cooperação mútua foram amplamente cultivados nesse processo formativo.

Freire (1997), oferece importante contributo para se refletir sobre os saberes necessários à prática educativa, a formação de professores e a atuação pedagógica sob a ótica de uma *práxis* emancipatória, que significa um enfoque na importância da reflexão crítica e na formação docente de modo a promover a autonomia dos professores. Para o autor, faz-se necessário constante exame reflexivo sobre o fazer docente, cotejado na indissociabilidade da relação teoria-prática. Em suas palavras: “ A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá

e a prática, ativismo.” (p. 24). Nesse sentido, a RP História, situou a relação teoria e prática como aspectos integrados, interligados e indissociáveis que podem possibilitar a (re) significação da práxis docente.

A compreensão dos saberes docentes a partir de sua configuração pedagógica, experiencial e dos conhecimentos específicos é a classificação defendida por Pimenta (1999) que advoga nessa tipificação a importância da aprendizagem da docência através da formação didático-pedagógica; da trajetória formativa, das vivências cotidianas e do aprofundamento nos conhecimentos científicos específicos de cada área como suportes imprescindíveis na mobilização e construção dos saberes demandados para o ofício docente. Suas contribuições para as discussões realizadas na RP se evidenciaram, sobretudo, quando explicita a necessidade de:

[...] conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre ir às escolas e realizar observações, entrevistas coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas, [...]: começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores [...]. (p. 28).

É possível vislumbrar na fala de Pimenta (1999), ações que se vivenciou no percurso da RP, pois, os residentes realizaram imersão no contexto da educação básica, onde puderam conhecer e caracterizar essa realidade e, nela intervir através da proposição de projetos pedagógicos, da atuação como regentes de turma, além do desenvolvimento de investigações sobre fundamentos, metodologias e conteúdos específicos da disciplina de história. Desse itinerário exitoso, resultaram várias produções científicas socializadas em eventos da UFPI e RP e, publicados em anais.

O debate sobre a formação docente aparece em Nóvoa, sob enfoque diferenciado, pois o autor deixa em segundo plano as questões relativas aos saberes docentes, aspectos pedagógicos, disciplinares e curriculares e evoca temáticas relacionadas

aos percursos históricos da formação de professores, sobretudo na articulação entre as dimensões pessoais e profissionais, como importantes na construção da identidade docente. Para o autor,

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenómenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores. [...]. Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos. *Aprender a ser professor* exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento [...]. (2017, p.1106).

As proposições de Nóvoa (2017) no tocante à sua defesa da mediação entre as dimensões pessoais e profissionais foram significativas no desenvolvimento das ações realizadas pela RP História, pois temas como reflexões sobre a profissão docente e ênfase no “aprender a ser professor” foram amplamente desenvolvidos no percurso do projeto, tanto nos momentos de estudos e aprofundamentos teóricos, como nas práticas realizadas nas escolas de educação básica.

Tomando como base uma perspectiva investigativa em que o foco são os saberes e práticas de professores de história narrados por eles próprios Monteiro (2007) busca refletir sobre os modos como esses docentes mobilizam e constroem saberes indispensáveis ao ofício docente. Em suas palavras:

Ao investigar os professores, seus saberes e suas práticas numa perspectiva que reconhece sua subjetividade e autoria no processo de ensino, uma questão emerge com força, tela sobre a qual se inscrevem saberes e práticas: como eles próprios vêem esse processo, que aspectos são para eles mais valorizados? Qual o significado do ensino de História? (p.215).

Dar voz aos professores para que expressem seus saberes e práticas, suas visões, sentimentos e necessidades, através de narrativas orais ou escritas, é uma tendência que tem sido adotada como contraponto a concepções que enxergam no professor alguém que precisa de formação propiciada por outrem (CUNHA, 1997; JOSSO, 2004; SOUZA, 2006, 2014; MONTEIRO, 2007). A respeito das potencialidades das narrativas como práticas e espaços de auto formação docente, Souza (2014) assevera que:

No campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto) biográficas tem se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas. (p.40).

As narrativas, como prática dialógica, foram utilizadas de forma recorrente na RP, pois os partícipes expressaram suas visões, sentimentos, possibilidades e dificuldades no percurso do programa em ocasiões em que se lançou mão desse recurso para explicitar temáticas, falar e ouvir os pares sobre ações a serem implementadas, avaliações do trabalho do dia-a-dia, relatos de cada um sobre suas proposições, tropeços e aprendizagens nessa caminhada, pois como disse Freire: “ O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inclusão em permanente movimento da História.”(1997, p.154).

No entanto, as narrativas também foram utilizadas como prática de pesquisa, em seu formato escrito, para compreender as concepções e fazeres dos professores de história da educação básica (CUNHA, 1997; SOUZA, 2006, 2014) e, seu uso, teve lugar privilegiado na produção de trabalhos científicos em que os residentes (re) significaram as vozes dos docentes preceptores para refletir sobre metodologias, conteúdos e pressupostos teóricos ma-

nejados nas ações didático-pedagógicas na educação básica. Os trabalhos produzidos, revelaram a potencialidade e fertilidade das vivências e experiências na RP como mediadoras na construção de conhecimentos sobre o ensino aprendizagem na área de História.

O breve inventário sobre a literatura que trata dos saberes e formação docente, bem como sua mediação nas vivências e experiências na RP História, assim como as considerações sobre a fertilidades das narrativas, permitiram vislumbrar contributos significativos para se refletir sobre as potencialidades do programa no sentido de se repensar os estágios supervisionados na licenciatura, como campo curricular diretamente envolvido e, espaço-tempo que pode proporcionar melhorias na formação inicial docente.

3 DESENHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Tendo em vista os aspectos subjetivos do objeto de análise dessa temática, os saberes, contributos e desafios da RP em História para a formação inicial docente, a elaboração do artigo demandou que a reflexão empreendida fosse cotejada em percurso teórico-metodológico de cunho científico e de natureza qualitativa. Dessa forma, os procedimentos de construção do conhecimento se pautassem no que Minayo (2009) entende como sendo a Pesquisa Qualitativa:

Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser, ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...], pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (p. 21).

Nesse contexto, a investigação realizada buscou compreender experiências, significados, motivações e atitudes vivenciadas no percurso da RP História, bem como desvelar as potencialidades das narrativas, como significativas na mobilização e construção dos saberes docentes.

Procedeu-se a análises crítico-interpretativas do assunto em estudos que tratam da temática, bem como em documento oficial sobre a RP, no intuito de cotejar os saberes mobilizados e construídos nesse programa, buscando fomentar reflexões e discussões acerca do campo dos estágios supervisionados e, sobretudo, da formação docente inicial em História.

O contexto da reflexão foi o espaço-tempo de vigência do projeto piloto da RP na UFPI de 2018 a 2020, especificamente as ações relacionadas à área de História/CMPP, que transcorreram nos encontros formativos na instituição e em três escolas de Educação Básica de Teresina, Piauí.

Os sujeitos dessa investigação foram os atores partícipes da RP História/CMPP - docente orientadora, preceptores e residentes – que, através das vivências, experiências, mobilização e construção de saberes, teceram a teia sobre a qual essa investigação se consolidou.

Os dados construídos foram as descrições sobre saberes, fazeres, contributos e desafios vivenciados na RP História que, cotejados com a literatura educacional, resultaram nas argumentações crítico-analíticas que deram escopo a essa produção.

A análise dos achados, ou seja, das descrições sobre as vivências, contributos e saberes mobilizados e construídos no programa, mediado pela fundamentação teórica, ocorreram tomando por base a opção pela abordagem crítico-interpretativa, o que significa que o produto resultante, o artigo, decorreu da construção de sentidos sobre as fertilidades do tema.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLETINDO SOBRE OS DESAFIOS E TECENDO PROPOSIÇÕES

Esse estudo permitiu, à luz das pesquisas sobre o assunto, refletir sobre os saberes mobilizados e construídos, bem como os contributos e desafios vivenciados na RP História UFPI/CMPP para a formação inicial docente, no subprojeto que se efetivou no interstício de 2018 a 2020.

Possibilitou também, iluminar perspectivas sobre a fertilidade das narrativas enquanto prática dialógica, que se efetivou no cotidiano do projeto e, como recurso de investigação que os sujeitos partícipes do estudo utilizaram para produção de conhecimentos científicos sobre o ensino de história na educação básica.

No tocante à mobilização e construção de saberes que servem de base ao ofício docente (TARDIF, 2014), pode-se inferir que as itinerâncias vivenciadas na RP História foram férteis e exitosas, pois o programa se mostrou forte, denso e competente no sentido de contribuir com a construção de tais saberes.

Os saberes pedagógicos, foram amplamente mobilizados e exercitados ao longo do projeto, considerando a indissociabilidade da relação teoria e prática, em estudos de temas específicos, na elaboração e aplicação de projetos de ensino e, na realização da regência de turmas nas escolas.

Quanto aos saberes curriculares, foram evidenciados quando os residentes foram incentivados a estudar o Projeto Pedagógico da Escola - PPE e se apropriar das orientações curriculares e dos programas específicos para a disciplina de história, na educação básica.

Já os saberes disciplinares ou específicos da ciência historiográfica, foram demandados por ocasião da regência, notadamente nos planejamentos de ensino e elaboração das aulas, como competências importantes para os residentes ministrarem as aulas de forma exitosa.

Os experienciais, foram amplamente mobilizados, construídos e refletidos nas ações, vivências e experiências durante a imersão na realidade das escolas campo e, na ação pedagógica exercida na educação básica, ou seja, em todos os momentos do programa. A ênfase sobre momentos específicos em que foram desenvolvidos ou mobilizados os diversos saberes docentes é meramente didática, pois na prática eles são imbricados, interligados e articulados (TARDIF, 2014) foram, portanto, mobilizados e construídos, conjuntamente, nas itinerâncias do programa.

As narrativas estiveram presentes em todos os momentos do programa, enquanto práticas dialógicas, pois como afirma Freire, “En-

sinar exige disponibilidade para o diálogo. ” (1997, p. 152). Porém, foram apropriadas e potencializadas como ferramentas teórico metodológicas de construção de conhecimentos sobre fundamentos, metodologias e práticas do ensino de história nos níveis fundamental e médio.

Os contributos da RP podem ser vislumbrados em várias perspectivas importantes: como forma de se repensar os estágios, dotando-os de maior qualidade quanto ao acompanhamento nas escolas; a vivência de imersão assistida, colaborativa e duradoura na realidade educativa; a potencialização de oportunidades para realização de projetos didático-pedagógicos e, as experiências da sala de aula como *locus* privilegiado de produção de conhecimentos sobre a docência. Além disso, a (re) qualificação dos estágios, a partir da mediação da RP como possibilidade de melhorias na área curricular e na inter-relação com a formação docente inicial, pode promover revisões que induzirão repensar as licenciaturas, numa dialética de reflexões sobre os caminhos da formação docente, como um todo.

Faz-se necessário reconhecer que os desafios da RP, enquanto programa que tem como proposta provocar mudanças nos estágios e, por conseguinte melhorar a formação de professores, são muitos. Dentre eles pode-se elencar: a necessidade de um número maior de vagas, capaz de incluir a maioria dos discentes do curso; um tempo de vigência do projeto, mais alargado, conforme o número de estágios e, um valor de bolsa mais atrativo, como forma de incentivar os licenciandos para que não abandonem o curso, em busca de trabalhos.

À guisa de conclusão, ressalte-se que o estudo aqui delineado não objetivou esgotar discussões sobre a temática, buscou abrir caminhos para futuras pesquisas mais aprofundadas e fundamentadas sobre o assunto. Contudo, reitera-se a compreensão sobre a fertilidade da RP História como mediadora na mobilização e construção dos saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014), reconhecendo potencialidades para se (re) pensar os estágios, enquanto *locus* de experimentação da relação indissociável entre teoria e prática, como espaço privilegiado de vivências da docência, de desenvolvimento do espírito de cooperação, de sentimen-

tos de afetividade e autoestima em relação ao ofício docente, capazes de ensinar melhorias na formação inicial dos professores de História.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Programa Residência Pedagógica. In: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acessado em 03/04/2020.

CUNHA, M. I **CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. In: **Rev. Fac. Educ.** vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? In: **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, mai./ago. 2019, p. 333-356.

FIorentini, D; SOUZA, A. J. de; JR, MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C..M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166, out. /dez. 2017, p.1106-1133.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. In: **Educação**, Santa Maria, v. 39,| n. 1 - jan./abr. 2014, p. 39-50.

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

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO DE CIÊNCIAS: VIVÊNCIAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Fábio Soares da Paz³³

1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica integra a política de formação de professores em âmbito nacional que busca, entre outros, o desenvolvimento dos licenciandos através das práticas desenvolvidas no ambiente escolar por meio de metodologias diferenciadas no qual vincula parceria entre Escola Básica e Instituição de Ensino Superior.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza (LEDOC) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), possui vínculo com o Programa Residência Pedagógica, tendo como premissa de formação o preparo para atuação na docência, especificamente na Educação Básica, em escolas do campo, dos licenciandos desse curso, visando processos criativos através de metodologias diferenciadas, capazes de atenuar problemas e dificuldades dos alunos das escolas de ensino básico do campo.

Sobretudo, o programa visa contribuir para diminuição da problemática da formação de professores do campo inserindo-se nas mais variadas dimensões, buscando através de metodologias e práticas próprias o aprofundamento teórico-metodológico do curso vivenciado pelos alunos no processo de formação. Dessa forma, procura favorecer o aluno através do processo de imersão no ambiente escolar, observando o fortalecimento da sua identidade profissional na indissociabilidade entre reflexão e ação, ampliando oportunidades de aprendizado e crescimento na comunidade em que está inserido.

³³Doutor em Educação: Ensino de Ciências e Matemática (UFU), Professor Adjunto (UFPI/CSHNB). Atua na área de Formação de Professores e Metodologia do Ensino de Física. E-mail: paz-fabio@hotmail.com

Diante disso, ressaltamos a importância do Programa no âmbito do curso LEDOC/Ciências da Natureza do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB) como grande aliada diante da oportunidade da reflexão de práticas de ensino que ultrapassem os modelos tradicionais e que possibilitem aos discentes a inserção no processo científico. Assim, se por um lado, o Programa busca o desenvolvimento dos licenciandos através de metodologias e práticas diferenciadas que favoreçam a produção de novos saberes, o curso LEDOC, nessa perspectiva, promove a valorização do estudante através de práticas próprias, interdisciplinares e contextualizadas fortalecendo sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, busca-se ressaltar a importância da abordagem metodológica diversificada para o ensino de ciências desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica nas escolas do campo situadas no semiárido piauiense tendo como protagonistas os alunos residentes da LEDOC. É um estudo que aborda, através de relato de experiência, a realização de uma oficina envolvendo tópicos de ciências da natureza para aplicação nas escolas do campo no âmbito do Programa Residência Pedagógica no Núcleo de Desenvolvimento Profissional tendo como objetivo refletir sobre essas atividades no desenvolvimento dos alunos Residentes.

O estudo está dividido em três tópicos que se interligam, além da introdução e conclusão. A introdução situa o leitor brevemente no contexto da Residência Pedagógica no Curso LEDOC, culminando no objetivo da pesquisa. O primeiro tópico corresponde a fundamentação teórica abordando a importância de práticas diversificadas que orientam a formação de professores no curso LEDOC/Ciências da Natureza e o Programa Residência Pedagógica. No segundo tópico ocorre o relato das atividades, contexto, aplicação e discussões das atividades. Por fim, as considerações finais trazem as impressões conclusivas do estudo e seus impactos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil a formação de professores tem sido problematizada nas suas mais variadas dimensões, entre elas os aspectos do saber docente, práticas, ensino e currículo. Dentre outros, é exigido do professor capacidade de dominar saberes plurais e heterogêneos no exercício de sua prática, o que sugere mobilizações e ações que ultrapassem o simplismo das repetições e o ocultismo do conhecimento generalizado docente (PAZ, 2019).

Diante dessas necessidades formativas, diversos programas no âmbito da política nacional brasileira tem buscado dirimir os emblemáticos problemas que caracterizam as deficiências na formação dos professores. Dentre esses programas, o Residência Pedagógica vem se tornando realidade no sistema educacional brasileiro garantindo aos professores iniciantes contribuição significativa para profissionalização docente (BRZEZINSKI, 2016).

O Programa Residência Pedagógica foi elaborado com a finalidade de implementar projetos inovadores nas Instituições de Ensino Superior promovendo articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, tendo como público alvo desse programa os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial, observando o currículo e as propostas pedagógicas dos cursos às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Dessa forma, o Programa deve ser desenvolvido por meio da articulação entre Universidade e a rede de ensino de Educação Básica contemplando os aspectos que compactuem com o desenvolvimento e execução de estratégias didático-pedagógicas e uso de instrumentos educacionais visando ações coletivas observando diretrizes e o currículo escolar no arcabouço da intencionalidade pedagógica (BRASIL, 2019). Nesse diálogo, por sua vez, o curso LEDOC/UFPI prevê:

[...] processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos produzidos pelos educadores em

suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais. [...] processo de formação de professores e professoras que compõe os quadros da Educação do Campo precisa, em uma visão primeira, garantir o trabalho a partir das práticas curriculares com a premissa de articulação com o cotidiano dos alunos, sua vivência real, no entendimento da ciência a partir da sua realidade. O “o que ensinar” o “como ensinar” e o “para que ensinar” tem que dialogar constantemente com os aspectos da realidade do campo com as ciências, o que pode ser epistemologicamente conflituoso para os professores iniciantes nesse processo. (PAZ, 2019, p. 62).

Neste ponto, além da preocupação da contextualização dos conteúdos, o desafio da educação do campo por meio de pedagogia própria deve levar em consideração a articulação da teoria e da prática em diálogo com a forma de abordagem e as intrínsecas concepções do conteúdo curricular (MOLINA, 2011; CALDART, 2011). Dessa forma torna-se necessário a superação de práticas fragmentadas para romper os limites dos componentes curriculares que integram os diferentes campos de conhecimento das Ciências da Natureza (Física, Biologia, Química), e articulá-los na relação teoria e práticas (BRITO, 2011).

Nesse contexto assumem grande importância as atividades que permitem novas formas de ensino através de novas estratégias de aprendizagem. Por exemplo, a experimentação através de equipamentos simples e de baixo custo vinculados a realidade de professores e alunos podem garantir ampla possibilidade de construção e reconstrução de ideias.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que a experimentação formal em laboratórios didáticos, por si só, não solucionam o problema do ensino-aprendizagem, e que as atividades experimentais podem ser realizadas em sala de aula por várias modalidades. Para Chassot (2004) é possível realizar práticas de laboratórios em espaços não formais.

Assim, relatos de experimentos, trabalhos em grupo e/ou discussões coletivas que proporcionem a construção de con-

ceitos e se desenvolvam competências e habilidades fazem parte de uma aprendizagem ativa e significativa (BRASIL, 2000).

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência relatada evidencia a aplicação de estratégias de ensino realizadas com alunos residentes e preceptores mediadas pelo docente orientador do Programa Residência Pedagógica na articulação orgânica do Curso LEDOC da UFPI localizada no *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB) cidade de Picos estado do Piauí, cuja parceria envolve três escolas parceiras do Programa localizadas na região do semiárido piauiense, classificadas como escolas do campo.

3.1 Oficina pedagógica: montagem de laboratório didático para o ensino de ciências da natureza com materiais de baixo custo

O encontro do Núcleo de Desenvolvimento Profissional foi realizado na Universidade Federal do Piauí, *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros na sala 02 da pós-graduação no horário de 8h:00 as 12h:00. Ocorreram reuniões de planejamento para discussões e reflexões sobre a Residência Pedagógica, Estágio Supervisionado e sequência didática através de experimentos. Em seguida realizou-se uma dinâmica científica entre o conhecimento comum e o conhecimento científico, dentro de uma proposta motivadora para adaptações nas diversas áreas das ciências e na aplicação nas diversas séries do ensino fundamental e médio em consonância com os assuntos pretendidos na oficina.

As discussões prévias e motivadoras buscam substituir ou reorganizar os conceitos centrais das particularidades da ciência em processo de mudança conceitual no palco do conhecimento atual do aluno, conforme o conjunto de ideias pré-existentes que terão influência nos conceitos e teorias que serão formados (ARRUDA; VILLANI, 1994).

Foram trabalhados no encontro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Competências e Habilidades Gerais, na área das ciências da natureza, dialogando sobre experimentos e habilidades adquiridas. Planejamos e discutimos as atividades a serem desenvolvidas no próximo encontro (Oficina Pedagógica: montagem de laboratório didático de ciências da natureza com materiais de baixo custo) com preceptores, alunos e docente orientador. A figura 1 mostra os preceptores da esquerda para a direita Maurício, Júnior e Odonilson. De jaleco branco o docente orientador.

Figura 1- Preceptores e docente orientador na oficina



Fonte: dados da equipe (2019).

Os residentes orientados pelo preceptor Júnior realizaram os experimentos: a) circuito com limões e balão Anti-chama, conforme Lab-03 e Lab-05 do roteiro discutido no planejamento com adaptações realizadas pelo preceptor. O experimentos correspondem a Unidade Temática: Matéria e Energia sendo trabalhada a habilidade (EF08CI02): Construir circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los a circuitos elétricos residenciais e as habilidades (EF07CI02): Di-

ferenciar temperatura, calor e sensação térmica nas diferentes situações de equilíbrio termodinâmico cotidianas e (EF07CI03): Utilizar o conhecimento das formas de propagação do calor para justificar a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana, explicar o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, coletor solar etc.) e/ou construir soluções tecnológicas a partir desse conhecimento.

Figura 2 - Residentes orientados pelo preceptor Júnior



Fonte: dados da equipe (2019).

Os residentes orientados pelo preceptor Odonilson realizaram os experimentos: a) construção de filtro com materiais de baixo custo envolvendo separação de misturas, b) o experimento com vela envolvendo o conteúdo calor e combustão, conforme Lab-02 e c) balão anti-chama conforme Lab-05. As habilidades trabalhadas conforme BNCC foram: (EF07CI12): Demonstrar que o ar é uma mistura de gases, identificando sua composição, e discutir fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição, (EF07CI13): Des-

crever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro e habilidade (EF07CI03): Utilizar o conhecimento das formas de propagação do calor para justificar a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana, explicar o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, coletor solar etc.) e/ou construir soluções tecnológicas a partir desse conhecimento.

Figura 3 - Residentes orientados pelo preceptor Odonilson



Fonte: dados da equipe (2019).

Os residentes orientados pelo preceptor Maurício realizaram os experimentos: a) blindagem eletrostática e misturas heterogêneas e homogêneas, sendo trabalhada o conteúdo de cargas elétricas e a habilidade (EF06CI01), conforme BNCC: classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais.

Figura 4 - Residentes orientados pelo preceptor Maurício



Fonte: dados da equipe (2019).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

As atividades possibilitaram aos residentes compreender as ciências da natureza e seus conceitos num processo de práticas e procedimentos da investigação científica de forma crítica e significativa. O contato com os experimentos permitiram, com a mediação do preceptor, possibilitar aos residentes adquirir saberes e produzir conhecimentos essenciais no campo das ciências da natureza.

Também foram desenvolvidas competências que proporcionaram ao residente recorrer à investigação científica para aplicar experimentos na sua atuação docente observando e refletindo sobre a aprendizagem nos seus estágios mais significativos. A utilização dos experimentos contribuíram para a compreensão de que a ciência é um processo humano em evolução bem como possibilitaram a reflexão socioambiental no processo de geração de energia, aplicação do calor e dos processos de filtragem.

As atividades desenvolvidas servem como modelo aos residentes para aplicação de propostas de atividades experimentais no campo das metodologias diferenciadas dos modelos tradicionais bem como o uso dos recursos didáticos para compreensão dos conteúdos das ciências da natureza.

De maneira geral, a equipe teve um bom desempenho nas atividades realizadas. Os residentes se apresentaram comprometidos, responsáveis e conseguiram realizar as tarefas propostas de

forma eficaz e no tempo determinado. Percebeu-se que a equipe manteve um espírito de união e cooperação, estando sempre disposta a ajudar uns aos outros. Por fim os residentes realizaram um ótimo trabalho, cumprindo todos os compromissos propostos e se dedicando nas realizações das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse relato foi refletir, no âmbito do Programa Residência Pedagógica no Núcleo de Desenvolvimento Profissional a realização de uma oficina envolvendo tópicos de Ciências da Natureza. Diante disso, levou-se em consideração todo aspecto da interação humana, das capacidades cognitivas, afetivas e contextualizadas que envolveram a teoria e a prática das atividades observadas.

Nesse sentido, o presente estudo evidenciou a importância do Programa Residência Pedagógica na formação do professor do curso LEDOC/Ciências da Natureza. Evidenciou-se que, além do saber disciplinar expresso através do conteúdo da grade curricular do curso em ênfase, os alunos vivenciaram o campo da prática no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais durante todo o processo de execução da oficina, desde seu planejamento até sua conclusão através da socialização, explicação e contextualização das atividades.

As observações empreendidas durante a vivência do relato citado demonstra que os Residentes entenderam a proposta da oficina e atuaram como sujeitos principais do aprendizado, realizando em conjunto com o docente orientador e preceptores as discussões prévias, o planejamento, a confecção dos materiais, a organização e a explicação com explanações didáticas, envolvendo-se num ambiente motivado pela consolidação do saber científico.

Decerto que não temos a pretensão de esgotar esse tema, haja vista as grandes possibilidades que esse relato demonstra, principalmente quanto as metodologias diversificadas com foco em atividades que entrelacem a teoria e a prática de forma orgânica e

coesa, por isso a conclusão do presente relato evidencia a importância do Programa Residência Pedagógica como meio oportuno de viabilizar a construção de práticas docentes capazes de incluir o aluno, de forma plena e motivada no campo do saber científico.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, S. M. e VILLANI, A. Mudança Conceitual. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, UFSC, Florianópolis, SC, v. 11, n. 2, p. 88-99, ago. 1994. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7152>>. Acesso em 27 set. 2016.

BRZEZINSKI, I. A inserção de professores iniciantes nos sistemas educacionais da educação básica: pontos e contrapontos da residência pedagógica. In: DIAS, F. D. de. (Org). Professores principiantes e a inserção à docência: contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. p. 10-33.

BRICK, E. M.; PERNAMBUCO, M. M. C. A.; SILVA, A. F. G. da.; DELIZOICOV, D.; Paulo Freire: interfaces entre ensino de ciências naturais e educação do campo. In: MOLINA, M. C.; (Org). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014. p. 23-59.

BRITO, N. S. Formação de professores e professoras em educação do campo por área de conhecimento – ciências da natureza e matemática. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. p. 165-178.

BRASIL. Portaria Normativa nº 931, de 29 de setembro 2009. Indicação de representantes titulares e respectivos suplentes do Ministério de Educação aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 set. 2009c. Seção 2, p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2012.

CALDART, R. S. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. p. 95-121.

CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos**. 2. ed.refor.- São Paulo: Editora Moderna, 2004.

MOLINA, M. C. O Caminho aberto pelas experiências piloto: limites e possibilidades das licenciaturas em educação do campo. In: MOLINA, M.C.; SÁ, L. M. (Org). **Licenciaturas em educação do campo**: registros a partir das experiências piloto (UFMG; UNB; UFBA; e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 343-355.

PAZ, F. S. da. **Educação do campo**: interfaces entre práticas curriculares e formação do professor na área de ciências da natureza. 2019. 202 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL, NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ADEQUAÇÃO CURRICULAR

Jane Bezerra de Sousa³⁴

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo relatar a experiência de um dos núcleos do subprojeto de Pedagogia, do Campus Ministro Petrônio Portela, no Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Piauí, que teve como docente orientadora, a autora desse trabalho. Como objetivos específicos, definiu-se quatro, sendo eles, o de apontar as ações realizadas considerando o quatro pilares propostos pelo Edital 006/2018/Capes; identificar a formação inicial dos discentes, a contribuição para reformulação dos estágios supervisionados das IES participantes, a relação entre a IES e a escola, como também, a adequação do Projeto Pedagógico do Curso a Base Nacional Comum Curricular.

Em 1º de março de 2018 a Capes lançou o Edital 006/2018/Capes que tinha como objetivo selecionar propostas das Instituições de Ensino superior (IES) para o Programa de Residência Pedagógica em parceria com a rede pública de educação básica, com os seguintes objetivos que são válidos a sua citação nesse trabalho, porque constituem o que chamo de quatro pilares da análise desse relato de experiência.

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que

³⁴Professora da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portela, Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: jane_bezerrasousa@yahoo.com.br.

fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

Vale destacar que o referido edital também definia a atividade de formação inicial por um discente regularmente matriculado na IES em curso de licenciatura, que desenvolveria as ações numa escola pública de educação básica, chamada de escola campo, num total de 440 horas, sendo divididas em: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 horas de regência, que incluía o planejamento e execução de, pelo menos, uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. A orientação por parte do docente orientador (professor da IES) e acompanhado pelo preceptor na escola campo.

O projeto institucional possui subprojetos e cada um deles, os seus núcleos. Vale ressaltar que o nosso núcleo pertencia ao subprojeto de Pedagogia, composto por três preceptores e 25 discentes, sendo 24 bolsistas e um voluntário. As três escolas em que o núcleo executou o planejamento eram municipais e obedeceram a área de formação do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portela, a saber: formação na docência da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e gestão educacional.

2 METODOLOGIA

O referente trabalho é um relato de experiência, que se baseia também numa pesquisa documental através dos relatórios mensais e finais, entregues pelos preceptores, docente orientador e dos residentes, do núcleo em questão. Também é amparado por uma pesquisa bibliográfica, por meio das normativas do Edital 006/2018/Capes (BRASIL2018a), BNCC (BRASIL,2018b), do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFPI,2018a), do Subprojeto de Pedagogia do Programa de Residência Pedagógica do CMPP (UFPI,2018b), além de Tardif (2000), que trata da formação inicial docente e dos saberes profissionais.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Concentramos o referencial teórico nos conceitos, metas e objetivos para formação inicial docente, uma vez que, os quatro objetivos apontados pelo Edital Capes 006/2018 convergem para o principal caminho que é a formação inicial. Percebemos que o referido edital, apontava a imersão na escola, as vivências e experiências, como base, para articular a teoria e a prática e, dessa forma, os materiais produzidos se tornassem reflexões para as práticas do estágio supervisionado da IES envolvida no projeto. Como notamos abaixo:

A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura. (BRASIL, 2018a, p.18)

Foi importante analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia elaborado no ano de 2018, tendo em vista que definiu o perfil do aluno apontando a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017). Tais aspectos conduziram ao PPC direcionar a formação de um profissional numa perspectiva crítica, competente, humana, ética e responsável. Tendo ainda dois eixos formativos, a saber: Eixo 1- Educação: prática sócio-histórica e cultural; Eixo 2 - Prática pedagógica e pesquisa.

O PPC de Pedagogia do CMPP compreende a formação inicial como “unidade teoria-prática, sólida formação teórica e interdisciplinar, trabalho coletivo e interdisciplinar e valorização do profissional da educação, gestão democrática, avaliação e regulação dos cursos de formação” (UFPI, 2018a, p.31). Vale ressaltar, que o PPC foi elaborado tendo como base o projeto da BNCC, e menciona o processo ensino aprendizagem como práxis aliando teoria e prática, estando dessa forma em consonância com o edital já citado anteriormente. O PPC preza ainda por uma sólida formação norteada pelos fundamentos da educação e a unidade teoria e prática em vinte duas disciplinas

Pensar o processo de ensino aprendizagem do curso de pedagogia implica definir os fins, os meios, os conteúdos; a função do professor, a compreensão de ensino de 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).

A Base Nacional Comum Curricular faz parte de um dos pilares do programa de Residência Pedagógica e se configura como referência nacional para formulação dos currículos dos sistemas e redes, contribuindo às estatísticas da formação de professores, à avaliação, elaboração de conteúdos

educacionais e aos critérios da aprendizagem baseada no desenvolvimento das dez competências gerais da educação básica que foram operacionalizadas nas ações didáticas. A BNCC tem foco no desenvolvimento das competências, como podemos notar, abaixo:

As decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania. (BRASIL,2018b, p.14).

As competências abordadas pela BNCC foram operacionalizadas na construção do subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, tendo como premissa uma formação inicial de um sujeito reflexivo e participativo na sociedade.

A formação de professores é uma tarefa complexa, pois exige conhecimentos teóricos e práticos além de uma postura interdisciplinar, que possa facilitar a compreensão do fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, e ainda, que assegure habilidades e competências para atuar frente à dinamicidade do real, como sujeito reflexivo e participativo nos diversos segmentos da sociedade. (UFPI, 2018a, p.8)

Para o desenvolvimento da proposta, organizamos ações e atividades em quatro eixos, conforme a proposta institucional: 1 - **Introdução à RP** (Seminário de Introdução da Residência Pedagógica – 40h); 2 - **Residência Pedagógica I (RP I – Ambientação do residente na escola – 60h)**; 3 - **Residência Pedagógica II (RP II – imersão do residente na escola – 320h)**; 4 - **Residência Pedagógica III (RP III – produção do relatório final, avaliação e socialização dos resultados)**. Esses três eixos estiveram articulados com as dimensões da gestão educacional, da docência nos anos ini-

ciais do ensino fundamental e da educação infantil. Os resultados foram analisados com base nos eixos e nos quatro pilares do programa de residência pedagógica, entrecruzados com o pensamento de Tardif (2000), que possibilita reflexões sobre a profissionalização do ensino, a epistemologia da prática e os saberes profissionais ligados a formação inicial, percebendo que, “os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho” (p.14).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como apresentado anteriormente a análise deste trabalho intenciona apontar as ações realizadas considerando os quatro pilares propostos pelo Edital 006/2018: identificar a formação inicial dos discentes, a contribuição para reformulação dos estágios supervisionados das IES participantes, a relação entre a IES e a escola, como também, a adequação do Projeto Pedagógico do Curso a Base Nacional Comum Curricular. Sendo a interação destes pilares no desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica extremamente relevante para a obtenção dos resultados, como podemos observar a partir da Figura 1:

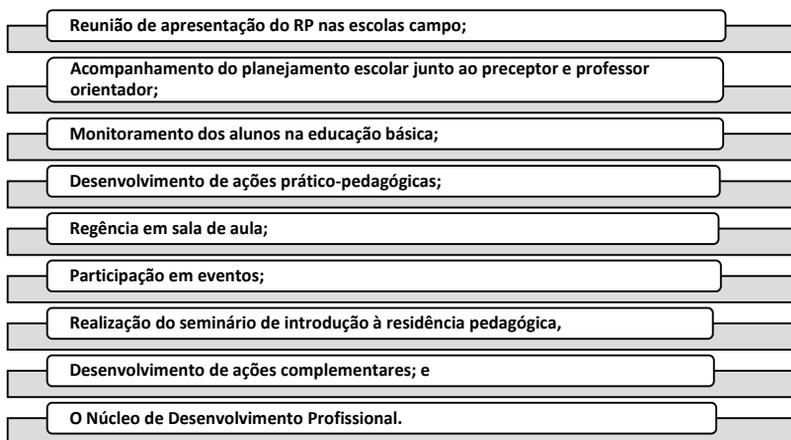
Figura 1 – Pilares do Programa de Residência Pedagógica no Edital 006/2018/Capes



Fonte: Pesquisa aplicada pela autora.

Pensando no primeiro pilar de análise, conforme Edital 006/2018/Capes, que é **aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias**, podemos apontar diversas ações realizadas no âmbito do núcleo de pedagogia, em questão, nesse relato, como apresentado na figura abaixo:

Figura 2 – Ações realizadas no Núcleo de Pedagogia / PRP CMPP UFPI



Fonte: Pesquisa aplicada pela autora.

Notamos o desenvolvimento da habilidade de planejamento das aulas, elaboração de atividades, aplicação prática das atividades, desenvolvimento de novas metodologias e domínio de classe. Essas atividades foram acompanhadas, no momento de sua aplicação, pelos preceptores. As atividades prático-pedagógicas contribuíram para a realização de aulas mais dinâmicas e motivadoras.

Na formação inicial do discente foi importante conhecer plenamente a realidade da escola, como também da comunidade

escolar. Havia planejamento semanal das aulas, em que o preceptor e os alunos do programa realizavam reuniões para a preparação das aulas. Esta sistemática permitiu resultados satisfatórios, uma vez que o residente se sentia acompanhado, possibilitando assim, a preparação para sua futura profissão. Perante os planejamentos e as ações propostas e executadas pela Residência, avaliamos que em um futuro próximo teremos professores na área de Pedagogia com habilidades e competências, seja na área do ensino, como da pesquisa. Um professor crítico, mas que também produz conhecimento e materiais didáticos. Além disso, este programa colaborou para que o residente percebesse o seu comprometimento com a sua carreira escolhida, assim como, possibilitou o aprofundamento na relação teoria e prática, entre o que se aprende na IES e a prática vivenciada na escola.

O Núcleo de Desenvolvimento Profissional favoreceu a toda equipe com o aprendizado de conceitos, técnicas e metodologias relativas ao ensino, além de favorecer, por meio das rodas de conversas, a avaliação do programa e o incentivo para aliar prática e pesquisa como determina o PPC do Curso (UFPI, 2018a, p.42) “ a compreensão de prática pedagógica e de pesquisa passa pela compreensão da Pedagogia e de suas manifestações de práticas no âmbito da práxis”. Como resultado desse programa, foram produzidos nove trabalhos científicos e apresentados no Seminário Integrado da UFPI e no II Seminário da Residência Pedagógica unindo prática pedagógica e pesquisa.

Na segunda meta estipulada pelo Edital 06/2018/CA-PES, que era **Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica**, a participação na residência pedagógica contribuiu para a convivência e o compartilhamento de experiências e vivências com os outros alunos da IES que não faziam parte do programa, dessa forma, incentivaram e inspiraram a participação destes em programas futuros. Não somente, pela questão da bolsa, mas pela participação em eventos acadêmicos, produção bibliográfica, experiência nas escolas, produção de material didático pedagógico, além das aulas de campo e atividades comple-

mentares. Além disso, o residente teve geralmente um bom rendimento acadêmico, dedicando-se às aulas e às atividades propostas.

De forma geral, o programa foi um meio para os residentes obterem uma prática docente, que possibilitou a qualificação na formação inicial e a preparação do futuro professor iniciante, despertando interesse em outros alunos a participarem de experiências posteriores. Além disso, permitiu que realizassem a comparação entre as diretrizes do estágio supervisionado da IES e a atuação na Residência pedagógica. Nos relatórios analisados, está presente a afirmação e a concepção de que havia algumas semelhanças entre o estágio e a RP, como também elementos necessários para reflexões das práticas no âmbito do estágio.

Valorizaram na Residência Pedagógica, substancialmente o acompanhamento sistemático do preceptor, o processo de acompanhamento por parte do docente orientador que consistia numa prática contínua de avaliação do processo. Isso foi realizado semanalmente nas reuniões do Núcleo de Desenvolvimento Profissional. Outro apontamento interessante foi a realização da prática aliada à pesquisa como previsão do PPC do curso.

Na terceira meta do Edital 006/2018/Capes temos: **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**, avaliamos o quanto foi produtivo o programa na aproximação entre Universidade e Escolas. A partir disso, foram ampliadas as relações por meio das discussões coletivas, bem como das ações, dos projetos e das intervenções das práticas que foram planejadas.

Elencamos as contribuições para escola campo:

- melhoria da aprendizagem dos alunos, através do atendimento individual, retirando dúvidas e colaborando no reforço, com o auxílio da preceptora;
- elaboração de materiais pedagógicos e novas metodologias, organização de eventos, feiras, reuniões, planejamentos, palestras, dentre outras;

- foi possível criar vínculos com as famílias e, assim, desenvolver ações que resultassem na melhoria da aprendizagem;
- aplicação de projetos didático-pedagógicos com foco na pedagogia de projetos, contribuindo para elevar os índices da leitura e da escrita.

Em geral, a identificação das necessidades da escola resultou em projetos interventivos/pedagógicos, melhorando a participação dos alunos e a aprendizagem.

Argumento interessante é que o preceptor desempenhou suas ações na escola-campo constituindo uma experiência desafiadora para sua vida profissional. Além de acompanhar os residentes no planejamento das aulas, estava atento ao desempenho de cada um deles. Foi um momento de crescimento profissional ao compartilhar ideias com os residentes e a produção de novos materiais pedagógicos para sala de aula. Perceberam a escola como espaço de pesquisa, através do convívio com os residentes, produzindo resumos expandidos e descobrindo novos objetos de pesquisa. As atividades do núcleo de desenvolvimento profissional por meio dos cursos e dos textos permitiram ampliação de conhecimentos sobre a formação inicial de professores. Observamos ainda que muitos despertaram a vontade de darem continuidade aos seus estudos na pós-graduação.

Na última meta estipulada, do Edital 006/2018/Capes, que era: **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). O PPC do curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portela, elaborado no ano de 2018, foi planejado tendo como base as competências estabelecidas pela BNCC. Dessa maneira procuramos em nossas atividades operacionalizar essas orientações para que estivessem ligadas a BNCC (2018) e ao PPC (2018) do curso de Pedagogia, como apontamos na figura 3 a seguir:

Figura 3 – Adequação das ações do PRP ao PPC Pedagogia e à BNC

No eixo da monitoria	• através da observação e análise junto aos alunos, puderam pensar com o preceptor em desenvolver estratégias para uma melhor aprendizagem.
No eixo de ensino prático pedagógico	• as atividades contribuíram para elaboração de materiais, jogos e dinâmicas no sentido de melhorarem também o processo ensino aprendizagem.
Nas atividades complementares	• a participação dos residentes foi no sentido de organização de varais de leitura, aulas de campo e palestras.

Fonte: Pesquisa aplicada pela autora.

O Núcleo de desenvolvimento profissional favoreceu aos residentes aprender conceitos, técnicas e metodologias relativas ao ensino, desenvolver trabalhos em equipe, exercitarem o processo de autoavaliação com as rodas de conversas em que foram trazidas experiências e vivências da escola, além de impulsionar a produção científica e participação em eventos e projetos. A partir das análises, podemos indicar na Figura 4 as competências desenvolvidas pelos residentes consonantes com a resolução CNE/CP/02/2015 (BRASIL, 2015):

Figura 4 – Competências desenvolvidas pelos Residentes no PRP Pedagogia

Conhecimento da instituição escolar como função de promover a educação pela cidadania;
Interesse pela pesquisa a partir das dificuldades e objetos da própria escola;
Conhecimento da gestão e sua organização;
Planejamento e execução de atividades nos espaços formativos;
Conhecimento do projeto político pedagógico do curso;
Atuação com ética e compromisso;
Cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.

Fonte: Pesquisa aplicada pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliamos com excelência, que os quatro pilares do Edital 006/2018/Capes foram cumpridos pelo núcleo, aperfeiçoando a formação inicial dos discentes, ampliando a relação entre IES e escola, estimulando reflexões nas práticas do estágio supervisionado, bem como, adequando os currículos à operacionalização de atividades de acordo com a BNCC.

Apreciamos satisfatoriamente a presença dos alunos bolsistas na Escola Campo ao participarem de forma ativa na rotina do trabalho de gestão e ensino, que trouxe melhorias para o processo de ensino-aprendizagem, além de contribuição para o bom funcionamento da escola e ampliação da relação comunidade acadêmica e escola de educação básica.

Durante o processo, auxiliaram e observaram a gestão escolar, visando qualidade para os sujeitos envolvidos, participando, trabalhando e analisando situações e agindo. É importante ressaltar que a equipe teve uma participação dinâmica e interativa com apoio ao cotidiano da escola, assegurando o eficiente desempenho da organização.

Indicamos que os alunos possuem autonomia, capacidade crítica e reflexiva desenvolvidas suficientemente para que consigam estabelecer relações entre teoria e prática, nos fazendo acreditar que o Programa Residência Pedagógica aperfeiçoou a formação inicial dos licenciandos e desenvolveu as ações tendo como orientação as competências básicas citadas pela BNCC (BRASIL, 2018b).

A partir do que foi vivenciado ao longo do Programa Residência Pedagógica, consideramos que a experiência foi exitosa para os residentes, docente orientador, escola campo e IES, tendo como núcleo principal a formação inicial docente, mediada pela unidade teoria e prática, além da prática como elemento impulsionador da pesquisa e do estímulo à práxis, interligando-se as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018b) e do PPC do Curso (UFPI, 2018a).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital CAPES Nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica: chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em 13 mar. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2018b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 16 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, n.13, 2000.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2018a. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/cce/PPC-PEDAGOGIA-aprovado-dez_201820181220101137.pdf. Acesso em 30 de abril de 2020.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Programa de Residência em Pedagogia. **Subprojeto de Pedagogia**. Teresina, PI, 2018b.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO AÇÃO MEDIADORA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ARTICULANDO EXPERIÊNCIAS E SABERES

Francisca de Lourdes dos Santos Leal e Silva³⁵

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, o avanço tecnológico e a globalização fazem com que as informações sejam transformadas rapidamente, em função da efervescência com que circulam as novas descobertas científicas. Como resultado desse avanço, enfrentamos, constantemente, situações complexas de diversas naturezas, tais como: econômica, social, política, dentre outras, que requer cada vez mais pessoas preparadas, com capacidade de atuar nos diferentes setores e encontrar alternativas para os problemas enfrentados. Dessa forma, o acesso ao conhecimento e à qualidade do ensino nas escolas constituem desafios para os educadores.

Nesta perspectiva, a formação docente tem constituído objeto de indagações no cenário educacional brasileiro. Educadores, de modo geral, apresentam questionamentos sobre os processos formativos de professores, tendo como foco central os contributos desses processos para a formação profissional. Quais as contribuições dos processos formativos para a formação do professor? A formação inicial e continuada de professores tem sido suficiente para a atuação docente, frente aos desafios apresentados na sociedade contemporânea?

Considerando essas inquietações existentes no meio acadêmico, o interesse em investigar a temática deste estudo está relacionado à vivência como professora formadora do Curso de Pedagogia e docente orientadora no Programa Residência Pedagógica,

³⁵Professora efetiva do curso de Pedagogia/ Departamento de métodos e técnicas de ensino-DMTE, Campus Ministro Petrônio Portela, da Universidade Federal do Piauí-U-FPI, com atuação na área de alfabetização e Didática. E-mail: flourdesleal@gmail.com.

no contexto da Universidade Federal do Piauí-UFPI, bem como ao desafio profissional de desenvolver processos formativos docentes e à prática pedagógica possibilitando a construção do conhecimento.

Assim, esse artigo tem como objetivo geral investigar como as ações e atividades oportunizadas pelo programa RP podem se configurar como mediadoras da formação inicial de professores do Curso de Pedagogia da UFPI e, de maneira específica, descrever o programa RP no contexto da educação no Brasil; refletir sobre a importância da mediação no processo formativo docente e caracterizar os saberes docentes mobilizados e construídos na formação inicial mediada pelas ações propostas no Programa RP/CAPES/UFPI.

Tendo em vista os objetivos delineados, compreendemos que a formação docente precisa ser desenvolvida articulando a relação teoria/ prática e a reflexão crítica mediada por ações pedagógicas que possibilitem a construção do conhecimento. Nesse contexto, consideramos importante as reflexões sobre ações vivenciadas no Programa RP, no Curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portela/UFPI, por configurarem como mediadora de uma formação de qualidade.

A formação docente, mediada por ações críticas e reflexivas, pode proporcionar ao sujeito o desenvolvimento da consciência crítica e capacidade de questionamentos. Desse modo, a educação na contemporaneidade exige reflexão e proposição de estratégias formativas que possibilitem a mobilização e a construção de saberes necessários para ressignificar o fazer pedagógico. Diante do exposto, questionamos: quais as ações vivenciadas e os saberes mobilizados e construídos no programa RP como mediadores da formação inicial docente?

Para fundamentar este estudo buscamos a referência de vários autores, destacando dentre estes, Vygotsky (1991), Gasparin (2012), Behrens (2010), Freire (1996), Nóvoa (1992) e Tardif (2014). Inicialmente, é apresentada breve caracterização do Programa Residência Pedagógica, explicitando objetivos e propostas. O segundo momento dessa discussão contempla algumas considerações sobre a mediação pedagógica. No terceiro momento, a discussão é sobre a formação de professores, enfatizando as ações e atividades vivencia-

das no programa RP no âmbito da UFPI, como ação mediadora na construção dos saberes profissionais e na formação docente inicial. Para encerrar, as considerações finais, que retomam de forma articulada, as reflexões apresentadas em todos os momentos da discussão.

2 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: VINCULO NECESSÁRIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

O Programa Residência Pedagógica foi introduzido no cenário educacional brasileiro, em 2018, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/ Ministério da Educação (MEC), constituindo uma das ações importante na Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

O desenvolvimento do Programa requer colaboração das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Cabe às Instituições de Ensino Superior organizarem seus projetos institucionais, articulando com a proposta pedagógica das redes de ensino envolvidas.

A inspiração da temática residência pedagógica apresenta relações com a residência médica, conforme explicam Farias e Pereira (2019, p.334):

A residência pedagógica, de modo geral, toma emprestado alguns pressupostos da, ou simplesmente faz analogia à residência médica na formação complementar (pós-graduação) dos cursos de Medicina. No cenário educacional brasileiro, essa ideia também pôde ser encontrada no uso de expressões como residência educacional, residência docente e imersão docente, aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores.

O referido programa, que busca a articulação entre universidade e escola para implementação de propostas inovadoras que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, apresenta relações com a residência médica, dada a importância da vivência, da prática orientada por profissionais já experientes.

De acordo com a (CAPES, 2018), o Programa RP visa à inserção do aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, possibilitando o contato direto do aluno com a educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Nesse processo, o aluno vivenciará diferentes experiências educativas, dentre estas, a regência de sala de aula e a intervenção pedagógica, supervisionadas por um docente da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientadas por um docente da sua Instituição Formadora.

A inclusão da residência na formação de professores revela, de certa forma, a preocupação em proporcionar a dimensão prática na formação dos futuros professores, possibilitando que eles vivenciem seus processos formativos articulados à realidade das escolas onde irão atuar.

De acordo com a (CAPES, 2018), por meio da Portaria nº (38/2018, p.1) o Programa Residência Pedagógica visa:

- 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 dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a realidade 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).

Assim, 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).

A realidade educacional, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental, é marcada por inúmeras dificuldades de aprendizagem, destacando principalmente a não consolidação das capacidades linguísticas relacionadas a leitura e a produção escrita, o que implica na formação do leitor e escritor crítico reflexivo. Essa situação é decorrente de inúmeros fatores, e as causas podem concentrar-se no aluno, no professor ou na própria instituição. Assim, a mediação do professor é fundamental para proporcionar a aprendizagem e minimizar as dificuldades existentes, além de melhorar o desempenho dos educandos no processo de ensino aprendizagem.

A mediação docente pode ser realizada nas relações construídas nos contextos educacionais ou se efetivar nos processos metodológicos utilizados em sala de aula. Para tanto, o importante é a efetivação de um trabalho pedagógico que possibilite a aprendizagem significativa do aluno.

A educação, na contemporaneidade, discute a importância das estratégias de formação que possibilitem a construção de saberes necessários ao fazer pedagógico reflexivo e crítico. Conjugada à preocupação da proposição de estratégias metodológicas na perspectiva da construção de conhecimentos, inclui-se o papel do professor, como mediador nesse processo.

Desempenhar o papel de professor como mediador no processo de ensino e de aprendizagem requer intervenção entre os alunos e o conteúdo estudado. O conteúdo abordado em sala de aula, associado às diversas situações cotidianas vivenciadas pelos educandos, contribui para a apropriação dos conhecimentos e para o desenvolvimento da visão crítica da realidade.

Dessa forma, atuar como professor mediador da formação docente implica contemplar estratégias formativas que possibilitem a construção da unidade teoria e prática, a produção de conhecimento crítico/reflexivo, o desenvolvimento da capacidade de problematizar, investigar e refletir.

Contribuindo com a reflexão sobre a relevância da mediação pedagógica, Vygotsky (1991) destaca a importância da

interação entre sujeito e objeto para o desenvolvimento dos processos mentais e enfatiza os elementos mediadores, que são os instrumentos utilizados para ampliar as possibilidades de transformação do mundo pelo sujeito. Assim, os signos representados pela linguagem, a escrita e o sistema numérico funcionam como mediadores para a ocorrência da aprendizagem.

O referido autor aborda os níveis de desenvolvimento (real e potencial), explicando as relações estabelecidas entre desenvolvimento e aprendizagem. Esclarece que a realização de tarefas de maneira independente, pelo sujeito, significa estar inserido na zona de desenvolvimento real, o que revela o alcance de uma etapa e a consolidação do seu desenvolvimento. Quando o indivíduo só realiza atividades com ajuda de um adulto, através de intervenções pedagógicas, encontra-se no nível de desenvolvimento potencial. O professor por meio das intervenções realizadas possibilita as interações do sujeito com os outros e com o mundo dos objetos, agindo na zona de desenvolvimento proximal.

Corroborando com a discussão sobre a importância da mediação no processo de ensino e aprendizagem, (GASPARIN, 2012, p. 104) explica que:

A mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo, possibilita aos educandos o contato com a realidade científica. Ele atua como mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato, através da explicitação do conteúdo científico, de perguntas sugestivas, de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa, do diálogo, de experiências vividas juntos, da colaboração. É sempre uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas.

A docência consiste numa prática social cuja intencionalidade é alcançada através de uma ação pedagógica mediadora e problematizadora dos conteúdos abordados em sala de aula. As-

sim, é necessária a articulação dos saberes mobilizados e construídos na formação docente e na efetivação da prática pedagógica.

No âmbito dessa reflexão, o programa RP tem se perspectivado como ação mediadora entre a formação inicial e a prática docente desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitando aos alunos, especificamente, do curso de Pedagogia/UFPI/Teresina, e professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, enfrentar desafios na busca de superação das dificuldades e construção de conhecimentos.

Considerando que o avanço científico, tecnológico e a globalização requerem dos educadores ações adequadas aos desafios e às necessidades desse contexto, refletimos sobre a importância da formação inicial de professores se fundamentar nos princípios investigativo, reflexivo e crítico (BEHRENS, 2010; NÓVOA (1992); FREIRE, 1996 e TARDIF,2014).

Compreendemos que a formação de professores deve ser desenvolvida na interface com a prática docente, articulando a relação teoria/prática, reflexão crítica e estratégias metodológicas, cujos aspectos são fundamentais a uma formação de qualidade.

Nesse contexto, Behrens (2010) enfatiza a relevância da proposição de estratégias metodológicas que possibilitem aos alunos vivenciarem experiências significativas, desafiadoras e reflexivas, visando à produção de conhecimentos. Esta organização metodológica fundamenta-se nos pressupostos teoria e prática, reflexividade, contextualização e consistência teórica.

A efetivação dessas estratégias requer do professor ação mediadora, questionando os alunos, instigando-os a expressarem suas opiniões, problematizando determinadas situações e promovendo reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Buscando ampliar as reflexões sobre a formação de professores, Nóvoa (1992) aponta como indispensável para os processos formativos, a adoção do desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente, como eixo de referência. Além disso, que o trabalho possibilite e favore-

ça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. Isto exige estudo e abertura para os desafios, além de persistência na busca do conhecimento. A profissão docente é um renovar constante.

Corroborando com a discussão sobre a formação de professores e a prática educativa, Freire (1996) defende a perspectiva da construção da autonomia dos educadores, enfatizando que os saberes necessários à prática pedagógica devem ser inseridos como conteúdo dos processos formativos docentes. Dessa forma, estabelece como saberes indispensáveis à prática do professor o fato de que ensinar não é transferir conhecimento, mas proporcionar situações que possibilitem a produção do saber. O autor defende que somente através do diálogo estabelecido em sala de aula é possível garantir a participação ativa e crítica dos sujeitos na construção de conhecimentos significativos.

Tardif (2014) defende a ideia de que professores e professoras mobilizam e constroem, nos seus processos formativos docentes e na sua prática pedagógica, os saberes que servem de base para o exercício da docência. O autor acrescenta que, a discussão sobre a formação dos professores implica na compreensão de que os eixos formação e prática docente são delimitados pela articulação de diferentes saberes. Dessa modo, leva em consideração a pluralidade dos saberes profissionais e as experiências de trabalho dos professores, apresentando a seguinte classificação: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Tomando como base as ideias explicitadas, compreendemos que a formação docente consubstanciada ao programa RP deve fundamentar-se por uma prática social, cujas ações sejam caracterizadas por atividades reflexivas, as quais possibilitem aos envolvidos no processo (professores-formadores e alunos/professores), refletirem criticamente sobre sua formação, seu pensar e seu fazer docente.

Neste sentido, o referido programa configura-se como ação mediadora da prática docente que possibilita a vivência de diferentes estratégias metodológicas e cria desafios para os alunos/futuros professores proporcionando a construção do conhecimento.

As atividades propostas viabilizam a mobilização e construção dos saberes necessários ao exercício da docência de melhor qualidade.

A partir dessa compreensão, refletimos sobre as ações vivenciadas no Programa RP, no período de 2018 a 2020, especificamente no Curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portela/UFPI, cuja proposta metodológica foi fundamentada nos seguintes pressupostos: articulação teoria/prática, construção coletiva, produção do conhecimento e investigação. Assim, as ações e atividades foram organizadas com base nos eixos definidos na proposta institucional: 1 - Introdução à RP (Seminário de Introdução da Residência Pedagógica), 2 - Residência Pedagógica I (Ambientação do residente na escola), 3 - Residência Pedagógica II (Imersão do residente na escola) e 4 - Residência Pedagógica III (Produção do relatório final, avaliação e socialização dos resultados) e efetivadas de forma inter-relacionadas.

Dentre as várias ações e atividades oportunizadas pelo programa RP, destacamos: curso de formação à docência com destaque na produção de paper e apresentação em eventos científicos; ambientação nas escolas com a realização de diagnóstico culminando no estudo do Projeto Político Pedagógico e elaboração de projetos voltados para a comunidade escolar; estudo de diversas temáticas; realização de planos de aula e efetivação das Regências de classe. Dessa forma, o programa Residência Pedagógica tem contribuído significativamente na formação dos licenciandos em Pedagogia, devido a sua natureza de articular teoria e prática. As ações desenvolvidas pelos residentes nas referidas escolas têm cumprido as metas estabelecidas pelo projeto institucional.

No que se refere, especificamente, à regência de classe, destacamos a diversidade de procedimentos metodológicos utilizados no contexto da sala de aula e a atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem, conforme explicitação a seguir: projetos de intervenção (desenvolvido através de palestra, Oficina pedagógica e construção de fanzine); pesquisa (utilizando como instrumento de produção dos dados escrita de narrativas); projetos didáticos (realizados com a utilização de materiais concretos para

compreensão de conceitos matemáticos); contação de histórias (com uso de fantoches); exibição de vídeos; gincanas; estudo de casos; bingo; construção de jornal; pescaria, brincadeiras, dentre outras.

As estratégias utilizadas possibilitam aos alunos e professores participarem ativamente em sala de aula, expressando suas opiniões, através do diálogo estabelecido entre os sujeitos do processo educativo, e propiciam também a construção de novos conhecimentos na perspectiva de compreender que é possível a realização de uma prática pedagógica docente crítica e reflexiva.

A partir das atividades investigativas, foi possível produzir, socializar conhecimentos e refletir sobre a importância da pesquisa no processo formativo de professores. A estratégia de intervenção permitiu a reflexão e a intervenção no âmbito escolar, contribuindo com o processo de formação dos alunos/professores numa perspectiva crítica, transformadora e criativa.

É com essa percepção que o programa RP é aqui considerado como ação mediadora na formação docente inicial. As estratégias metodológicas que o mesmo propicia, aliadas ao papel desempenhado pelo docente, permite a troca de conhecimentos entre professor e alunos, estabelece o diálogo como forma de comunicação e mediação do saber e constituem momentos de aprendizagem.

Dessa forma, inferimos que as ações e atividades viabilizadas pelo programa mencionado constituem-se num espaço de reflexão e formação docente, pois a inserção do licenciando na realidade da escola desafia-o a refletir sobre a sua formação e, concomitante, possibilita a mobilização e construção de saberes necessários para o exercício da docência.

3 METODOLOGIA

Como procedimentos metodológicos do estudo, realizamos leituras críticas e interpretativas sobre a temática investigada, na concepção de vários teóricos, além de documentos oficiais sobre o programa RP.

Buscamos através das leituras realizadas fazer uma análise sobre as ações vivenciadas no programa RP, no Curso de Pedagogia da UFPI, o que nos possibilitou o entendimento de que essas ações e atividades contribuem na mobilização e construção dos saberes docentes, configurando-se como mediadora na formação docente inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas fortalecem o entendimento de que a sociedade contemporânea requer do professor o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada em vários saberes, para atender aos desafios apresentados nesse contexto, bem como a compreensão da complexidade do ser professor e da necessidade de construção de saberes próprios para o exercício da docência.

A formação de professores realizada por meio do Curso de Pedagogia da UFPI, busca contemplar estratégias formativas criativas e reflexivas na perspectiva de formar o docente capaz de saber conviver com a complexidade e com a pluralidade cultural.

Assim, as ações e atividades oportunizadas pelo programa RP, configuram-se como mediadoras da prática e da formação docente, pois essas estratégias metodológicas desafiam alunos e licenciandos/ futuros professores a construir conhecimentos, viabilizando a mobilização e construção dos saberes necessários para exercer a docência.

Nessa perspectiva, o Programa RP visa à inserção do aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, possibilitando o contato direto do aluno com a educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Nesse percurso, o aluno vivenciaram diferentes experiências educativas, tais como: a regência de sala de aula e a intervenção pedagógica.

Na efetivação da regência de classe, a mediação pedagógica é essencial para proporcionar a aprendizagem e minimizar

as dificuldades apresentadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. É importante a adoção de estratégias metodológicas que possibilitem a construção de conhecimentos, aliada à atuação do professor, como mediador.

Como resposta a indagação inicial do estudo, destacamos a diversidade de procedimentos metodológicos vivenciados no contexto do programa RP: projetos de intervenção, palestra, oficina pedagógica, construção de fanzine, pesquisa, escrita de narrativas, projetos didáticos, contação de histórias, dramatização através de fantoches, exibição de vídeos; gincanas; estudo de casos; bingo; construção de jornal; pescaria, brincadeiras, dentre outras. Nesse processo, os licenciandos foram construindo saberes provenientes tanto da formação docente quanto da atuação em sala de aula, tais como: construção de saberes, aquisição de novos conhecimentos, interação com os pares, construção do diálogo entre os sujeitos do processo educativo, desenvolvimento da reflexão crítica, relação teoria e prática.

Portanto, inferimos que, as ações viabilizadas pelo referido programa, apresentam contributos significativos para a formação inicial dos licenciandos em Pedagogia/UFPI, constituindo-se num espaço de reflexão e formação docente.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. **Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica, Brasília, DF, 2018.

BRASIL. MEC/CAPES. **Edital n. 06/2018 CAPES, Programa Residência Pedagógica**. Brasília: DF: CAPES, 2018. p. 1-21.

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

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Residência pedagógica: afinal, o que é isso?** Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, mai./ago. 2019.

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

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente.** In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO BASEADO EM EXPERIMENTOS: UMA ATUAÇÃO NO ÂMBITO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Josélia Borges de Moura Furtado³⁶

1 INTRODUÇÃO

A atuação docente é um processo longo e contínuo de desenvolvimento da ação educativa, que exige entre outros elementos essenciais para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, o tempo, o respeito, o interesse, o compromisso, o esforço pessoal e coletivo, a afetividade e etc. (OZMON, 2004).

Segundo Gonçalves, (2010), o tempo é o maior aliado do licenciando, pois o mesmo proporciona a aprendizagem sobre a atuação docente. Por isso é de grande importância a prática docente, ou seja, a experiência da comunidade acadêmica nos espaços escolares.

Lima, (2004), acredita que a universidade fará do licenciando um professor. Porém, ao longo do curso, a percepção de cada aluno vai tomando novos rumos. Transformam-se em meio a um processo no qual se faz necessário distinguir o que é preciso conhecer para ser professor. Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá construir futuras ações pedagógicas. Dentro desta perspectiva, é de grande relevância oportunizar a vivência dos alunos em ambiente escolar, para que em condições reais, o licenciando possa refletir as suas práticas pedagógicas.

Este trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas dentro do Programa Residência Pedagógica, bem como pontuar os benefícios oportunizados para os alunos do curso de Química e Física para a sua carreira docente.

³⁶Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portela, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino-DMTE, Química. - joselifurtado@ufpi.edu.br

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Experimentação como ferramenta de aproximação entre teoria e prática

A atuação docente, no sentido de intermediar a aprendizagem, trazendo sempre o ensino baseado no cotidiano dos alunos, levando-os a interpretar a realidade de forma científica, sem dúvida traria mais significado ao aprendizado dos alunos (MORAIS e POLETTTO, 2014).

As atividades experimentais são utilizadas para aprender e fixar conceitos científicos, e são baseadas em meios que levam o alunado a pensar na ciência de forma investigativa e interpretativa, e não apenas comprovações de leis e teorias (PARANÁ, 2008). Outra questão importante a ser abordada na utilização da experimentação como ferramenta de ensino, é que as atividades experimentais devem ser abordadas de forma a levar os alunos a pensar nas soluções de problemas envolvendo questões de sua realidade e que levem assim, a verdadeira construção do conhecimento, de forma dinâmica e interativa (ROSITO, 2003).

A realização de atividades experimentais em sala de aula, não está condicionada unicamente à utilização de laboratórios altamente equipados. Também é possível realizar experimentos dentro da própria sala de aula, utilizando materiais alternativos e de baixo custo (SOARES, 2004). Outra maneira de contextualizar o ensino de ciências é utilizando *softwares* que simulam a realização de experimentos reais, contribuindo assim para um conhecimento significativo. O que podemos observar é que além dos materiais alternativos de baixo custo, os softwares têm contribuído de forma ampla neste sentido de utilização de experimentos dentro de sala de aula.

2.2 Aplicação de jogos didáticos como complementação no ensino

Os jogos didáticos vêm sendo atualmente bastante utilizados como ferramenta no ensino de ciências e de outras áreas do conhecimento. O que deve ser observado é que, para se utilizar um jogo didático

são necessárias competências específicas, pois isso exigirá do professor estratégias, e principalmente habilidade para elaborar regras que relacione o jogo ao conteúdo que está sendo ministrado em sala de aula.

Segundo Glaucia et al. (2017), a incorporação de jogos na prática pedagógica facilita por parte dos alunos, na aquisição do conhecimento. Um ponto importante a destacar é que além de proporcionar a construção do conhecimento, a utilização de jogos didáticos ajuda na socialização dos alunos, pois promove interação, disciplina e convívio social, pois se trata de atividades que são realizadas em grupo. E para uma maior contribuição dos resultados nas aplicações dos jogos didáticos é propiciar aos alunos um papel ativo, possibilitando a este, o surgimento de indagações, a ponto de atingir suas próprias conclusões durante a realização das atividades.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa contou com a participação de três professores preceptores e vinte e um alunos bolsistas do Programa Residência Pedagógica. Os residentes tiveram contato real com os procedimentos metodológicos adotados pelo corpo docente em três escolas públicas situadas na cidade de Teresina-PI, e ficaram distribuídos conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Equipe do núcleo Interdisciplinar (Física e Química).

Escolas	Preceptores	Residentes	Área
Unidade Escolar Gervásio Costa	1	5	Química
Unidade Escolar Severiano Sousa	1	7	Física
CETI Governador Dirceu Mendes Arcoverde	1	9	Física

Fonte: da autora (2020).

Com o objetivo de melhorar e dinamizar o conhecimento, após mapeamento escolar, propomos o desenvolvimento de atividades baseadas no acompanhamento que foi realizado de forma individual e coletiva aos alunos de cada unidade de ensino. De acordo com as necessidades encontradas, foram propostas aulas experimentais, com utilização de matérias presentes no dia a dia dos alunos, no sentido de contextualizar os conteúdos ministrados em sala de aula; aulas audiovisuais, utilizando laboratórios virtuais (*softwares*) e videoaula; e finalmente propomos montagem de jogos didáticos abordando diferentes conteúdos da Química e da Física. A Tabela 2 faz um resumo das atividades que foram realizadas.

Tabela 2 - Resumo de algumas atividades desenvolvidas durante o Programa Residência Pedagógica.

Atividades	Abordagem	Área
Aulas experimentais	Separação de misturas usando materiais alternativos; Identificação de reações em compostos orgânicos; Modelo de ligação química; Identificação de íons (Teste da chama).	Química
Aulas experimentais	Construção de eletroscópio; Propriedades magnéticas dos materiais.	Física
Aulas audiovisuais	Demonstração de vídeos sobre a importância da Física	Física
Laboratórios virtuais	Compreensão de conceitos de eletricidade.	Física
Jogos didáticos	Nomenclatura de compostos orgânicos; identificação de elementos na tabela periódica; balanceamento de equação química.	Química
Jogos didáticos	Aplicação das Leis de Newton	Física

Fonte: da autora (2020).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Abordagem experimental de conteúdos teóricos

A Figura 1 mostra algumas atividades experimentais executadas durante o Programa Residência Pedagógica na área de Química na Unidade Escolar Gervásio Costa (1º e 3º série do Ensino Médio).

Durante a abordagem do conteúdo de separação de misturas, com o objetivo de facilitar o entendimento dos alunos, foi proposto a utilização de substâncias presentes no dia a dia, como sal, açúcar, óleo, farinha e álcool. (Figura 1(a)). Isso facilitou o entendimento e permitiu a contextualização do conteúdo ministrado, pois os próprios alunos puderam realizar os experimentos e constatar de modo real a teoria abordada nos livros didáticos.

A Figura 1 (b) foi realizada com a finalidade de apresentar aos alunos as reações química envolvendo álcool, hidrocarboneto e composto orgânico oxigenado. Mais uma vez, aproximamos os alunos de sua realidade utilizando materiais conhecidos, ampliando assim capacidade de perceber a Química ao seu redor.

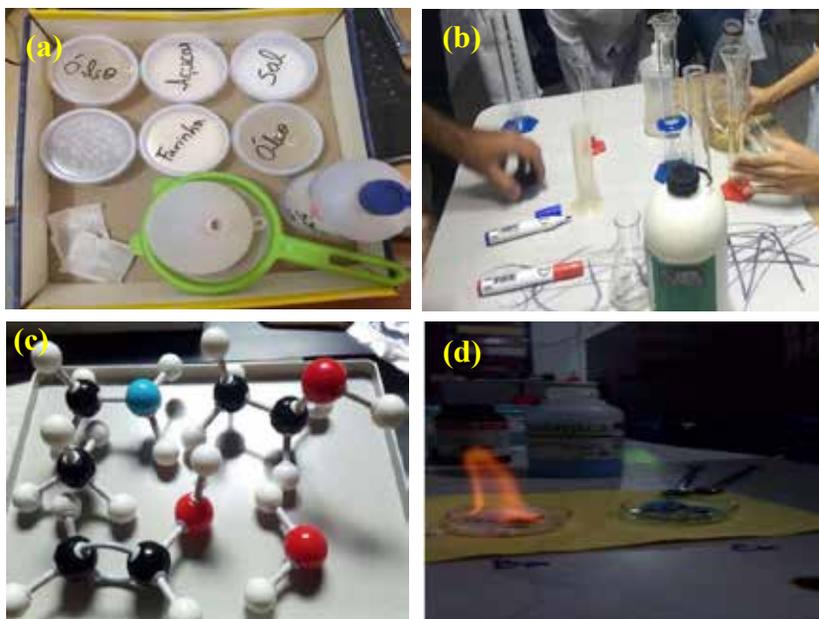
Para facilitar a compreensão da disposição adquirida pelos átomos durante a realização de uma ligação química, foi utilizado o modelo “bola palito” (Figura 1 (c)). Na oportunidade, também foi mostrado aos alunos que é possível construir moléculas espaciais diversas utilizando apenas bola de isopor, palito de dente e tinta guache, que são materiais de baixo custo. Com certeza esta técnica permitiu aos alunos visualizarem moléculas em sua forma espacial, podendo observar as diferentes posições que os elementos ocupam nas moléculas. Esse aprendizado dificilmente é adquirido utilizando apenas o livro didático, pois o mesmo apresenta apenas moléculas na sua forma plana.

Na Figura 1(d), podemos observar experimentos de identificação de íons utilizando o teste da chama. Durante o experimento, os alunos puderam conhecer as cores características de alguns íons, entre eles o sódio, que faz parte da composição química do sal de cozinha.

Com estes experimentos, os alunos residentes oportunizaram aos alunos da educação básica a capacidade de entender que

a Química não é uma ciência presa em um livro didático, pelo contrário, ela está presente de formas diversas no nosso dia a dia.

Figura 1 - Utilização de experimentos como meio de ensino (a) Separação de misturas, (b) Identificação de reações químicas envolvendo compostos orgânicos, (c) Identificação de modelos de ligação química e (d) Identificação de íons.



Fonte: da autora (2020).

A Figura 2 mostra dois experimentos realizados durante o período de regência do Programa Residência Pedagógica na área da Física no CETI Governador Dirceu Mendes Arcoverde. Os alunos da 3ª série do Ensino Médio puderam participar da montagem de um eletroscópio de Versorium de Gilbert (Figura 2 (a)), esta atividade foi utilizada para ajudar na compreensão do conteúdo de indução eletrostática da água. O ensino com base na utilização de um recurso visual, com certeza favoreceu o processo de ensino-aprendizagem.

Na Figura 2(b) os residentes realizaram experimentos para

mostrar a natureza magnética de alguns materiais, utilizando um eletroímã, que foi montado a partir de materiais do dia a dia como, fio de cobre, pilha e pregos. A montagem dos experimentos foi de grande importância para assimilação e fixação dos conteúdos ministrados em sala de aula, pois permitiu um contato real com a ciência Física a partir de fenômenos que ocorrem no dia a dia dos alunos.

Figura 2 - Utilização de experimentos como meio de ensino (a) Montagem de um eletroscópio e (b) descobrindo as propriedades magnéticas dos materiais.



Fonte: da autora (2020).

4.2 Utilização de recursos audiovisuais e laboratório virtual

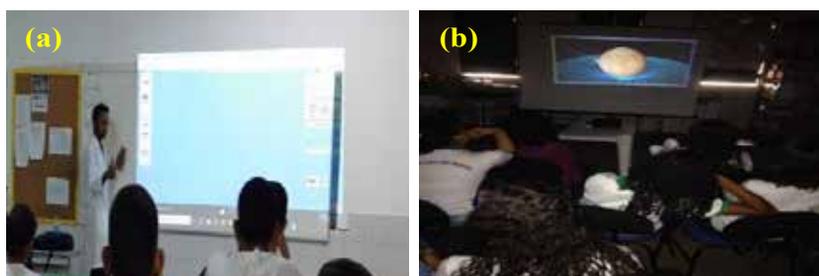
A Figura 3 mostra a utilização de recursos virtuais, com o objetivo de melhorar a compreensão dos conceitos de Física, tanto dentro do contexto escolar, como também no contexto social.

A Figura 3 (a) mostra o uso de simulações por meio do programa PhET (laboratório virtual), realizada no CETI Governador Dirceu Mendes Arcoverde (3ª série do Ensino Médio). Este simulador foi usado para melhorar o entendimento dos alunos sobre os conceitos de eletricidade abordados nos conteúdos de circuitos elétricos e Lei de Ohm. Esta atividade permitiu a participação ativa dos alunos, levando-os a questionar fatos ocorridos dentro de suas casas. A contextualização sem dúvida é primordial para a aquisição de conhecimentos.

A utilização de recursos virtuais, utilizando exposição de vídeos, é mostrada na Figura 3 (b). Os alunos da Unidade Escolar

Severiano Sousa (1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio) participaram desta atividade. Os vídeos foram selecionados a partir de temáticas relacionadas à Física, com o objetivo de despertar o interesse dos alunos pela ciência, trazendo sempre a ideia de que a disciplina de Física não se resume somente a fórmulas matemática de difícil interpretação, mas também, para mostrar que a Física é uma ciência que participou e participa na construção da sociedade. Utilizar diferentes ferramentas de ensino possibilitou aos alunos residentes a capacidade de escolher métodos de ensino adequados para cada conteúdo ministrado, respeitando a realidade de cada aluno.

Figura 3 - Utilização de recursos audiovisuais (a) conceitos de eletricidade (PhET) e (b) temáticas envolvendo a física e o universo.



Fonte: da autora (2020).

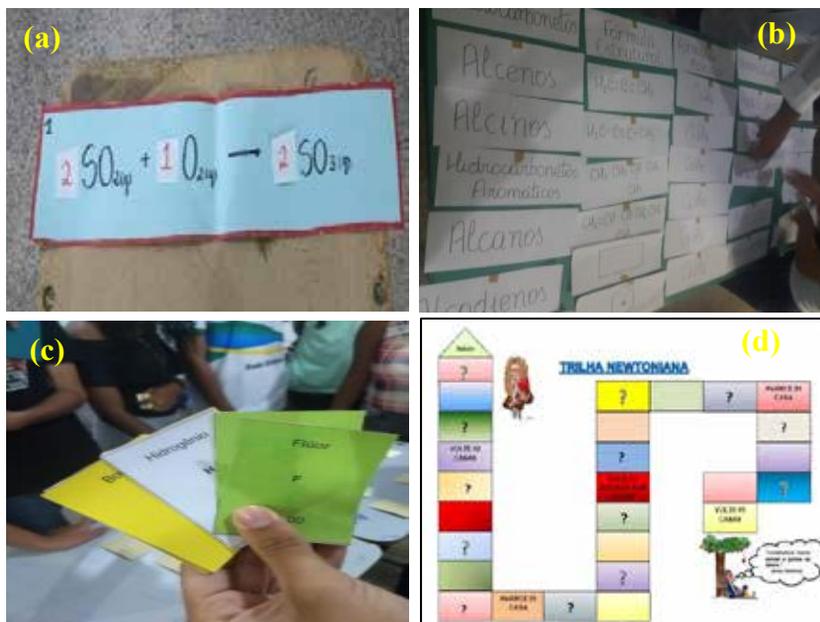
4.3 Aplicação de Jogos didáticos

Os jogos didáticos utilizados foram muito importantes na aquisição de conhecimentos. A Figura 4 mostra diferentes jogos aplicados. Os jogos mostrados nas Figuras 4 (a), (b) e (c) foram realizados na Unidade Escolar Gervásio Costa e o Jogo da Figura 4 (d) foi realizado na Unidade Escolar Severiano Sousa.

O jogo de balanceamento de equações química (Figura 1 (a)) foi realizado para alunos da 1^a série do Ensino Médio. Os residentes puderam ensinar, por meio deste jogo, como balancear uma equação química. Isso permitiu aos alunos en-

tenderem como os elementos químicos se combinam na natureza para formar compostos, além de entenderem conceitos de coeficiente estequiométrico e número de átomos em uma molécula.

Figura 4 - Aplicando jogos (a) balanceamento de equações química (b) nomenclatura de compostos orgânicos, (c) identificação de elementos químicos na tabela periódica e (d) trilha Newtoniana.



Fonte: da autora (2020).

A Figura 4 (b) mostra a aplicação de um jogo para a turma de 3ª série do Ensino Médio. Nesse jogo, os alunos puderam associar nomenclatura, fórmula estrutural, fórmula molecular e fórmula geral de compostos orgânicos formados a base carbono e hidrogênio. Desta maneira o conteúdo de hidrocarbonetos foi explorado de forma lúdica.

A Figura 4 (c) mostra um jogo de identificação de elementos químicos posicionados em diferentes lugares da Tabela Periódica.

ca (1ª série Ensino Médio). Essa atividade foi elaborada no sentido de ajudar aos alunos a encontrar na Tabela Periódica os elementos químicos apresentados durante o jogo, bem como compreender que as propriedades dos elementos estão intimamente relacionadas à sua posição na Tabela.

O jogo trilha Newtoniana (Figura 4 (d)) foi apresentado para os alunos da 1ª série do Ensino Médio. O objetivo deste jogo foi de aprofundar os conceitos de Leis de Newton (1ª, 2ª e 3ª Leis), desta maneira, os alunos puderam participar desta atividade e expressar seus conhecimentos adquiridos durante a explanação do conteúdo em sala de aula. Além de ter apresentado melhoras no entendimento do conteúdo abordado, este jogo permitiu o envolvimento social dos alunos.

CONCLUSÃO

A utilização de experimentos de baixo custo que abordam elementos do cotidiano, a construção de recursos audiovisuais e a aplicação de jogos didáticos, proporcionaram um maior efeito na aprendizagem dos alunos, e uma maior conscientização social. A participação dos alunos residentes no desenvolvimento destas atividades, além de facilitar a apropriação e a construção do conhecimento, também ajudou no desenvolvimento do senso crítico dos mesmos. Sabendo agora do seu papel fundamental de formador, os alunos residentes adquiriram a capacidade de refletir e rever suas práticas educativas, sendo capazes de adaptá-las à realidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, F. P.; FERNANDES, C. S. Narrativas Acerca da Prática de Ensino de Química: Um Diálogo na Formação Inicial de Professores. **Química Nova na Escola**. v. 32, n. 2, p. 120 – 127, maio, 2010.

GONZAGA, Glaucia Ribeiro. Jogos didáticos para o ensino de Ciências. **Educação Pública**, v.17, 2017.

LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação (Lapedoc)**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

MORAIS, E. A.; POLETTO, R. S. A experimentação como metodologia facilitadora da aprendizagem de ciências. **Cadernos PDE**, v.1, 2014.

OZMON, Howard A; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 397p.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: para a rede pública estadual de ensino. Ciências. Curitiba: SEED/DEF/DEM. 2008 Paulo, 2010.

ROSITO, B. A. **O ensino de ciências e a experimentação**. Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas, 2003.

SOARES, M. H. F. B. **Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos -

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Márcia Cristiane Eloi Silva Ataíde³⁷

1 INTRODUÇÃO

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), lançou na primeira metade do ano de 2018 uma chamada pública para a seleção de Instituições de Ensino Superior, com interesse em implementar Projetos Institucionais de Residência Pedagógica e incentivar a articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura, por meio de parcerias com escolas públicas da educação básica parceiras do Programa.

O Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Piauí foi criado para promover a imersão dos residentes no contexto escolar, a partir da segunda metade do curso de licenciatura, em atendimento ao Edital da CAPES de Nº 06/2018. O subprojeto multidisciplinar foi aprovado na proposta e engloba as áreas de Biologia, Ciências da Natureza, Física e Química no Campus Ministro Petrônio Portella situado na cidade de Teresina/PI.

Para objeto deste trabalho serão apresentadas as experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica da área de Ciências da Natureza, em parceria com os Centro de Educação de Tempo Integral Governador Freitas Neto e o Centro de Tempo Integral Professor Darcy Araújo. Esta equipe era composta por uma Docente Orientadora, três Preceptores e vinte e quatro Residentes que atuaram em processos de criação e in-

³⁷Docente da Universidade Federal do Piauí/Campus Ministro Petrônio Portella. Centro de Ciências da Natureza, Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza. E-mail: marciaeloi@ufpi.edu.br.

tervenção de atividades, metodologias diferenciadas para tentar minimizar a falta de motivação, o índice de evasão escolar, além de contribuir na elevação dos índices de desenvolvimento escolar da educação básica, conforme a indicação em UFPI (2018) projeto do Programa Residência Pedagógica. O referido Projeto foi elaborado pela Coordenação Institucional dos Programas de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Piauí, que reúne mais de uma década de experiências exitosas relacionadas a formação inicial de professores no estado do Piauí.

Com o Programa os alunos da licenciatura em Ciências da Natureza selecionados para atuar como residentes, tiveram a oportunidade de vivenciar a imersão no contexto escolar da educação básica a partir da segunda metade do curso, devidamente acompanhados por preceptores que eram professores do quadro efetivo das escolas conveniadas com o Programa e previamente aprovados em edital público de seleção para este fim.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A imersão dos estudantes das licenciaturas nas escolas da educação básica durante a formação inicial, foi requisito básico proposto pelo Programa Residência Pedagógica, para possibilitar a aquisição de conhecimentos. Imbernón (2011) já defendia esta questão por aproximar os licenciandos de situações reais de ensino como: o planejamento, a execução e a avaliação de atividades, com a reflexão fazendo parte de todo processo da ação educativa.

Este movimento de reflexão na ação educativa é proposto por Schön:

É possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1992, p. 83).

Nesta perspectiva, Brasil (2018) destaca que o Programa Residência Pedagógica poderá entre outras coisas, favorecer a construção de processos reflexivos e críticos próprios da relação entre a teoria e a prática, desenvolver práticas de formação inicial de professores do campo que fortaleçam o campo do estágio supervisionado, fazendo a articulação entre os saberes práticos e os saberes teóricos na prática profissional docente.

França-Carvalho (2007) já trazia em sua pesquisa a importância destes saberes e apresentou a concepção nuclear da formação de professores de acordo com o relatório do parecer CNE/CP 2001 (BRASIL/MEC/CNE, 2001):

a concepção nuclear da formação de professores é princípio da competência, adquirida mediante uma ação teórico-prática. Neste sentido, a prática deve permear todo o curso e requer a reflexão como princípio metodológico norteador, sinalizando que o professor, além de saber e de saber fazer, deverá compreender o que faz (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 16).

O trabalho docente é um trabalho prático, segundo Libâneo (2004) entendido em dois sentidos, o primeiro está relacionado a ações éticas e procura alcançar objetivos que envolve a reflexão, e o segundo sentido é o de ser uma atividade instrumental para atender as necessidades do ensino. Para tanto, é necessário desenvolver capacidades e habilidades específicas.

Formar professores capazes de desenvolver, avaliar e reconhecer quando seus alunos aprendem por meio de práticas de ensino diversificadas é defendida por Darling-Hammond (2015) *“Talvez este seja o papel mais importante das universidades na preparação dos professores: desenvolver a habilidade de ver para além da própria perspectiva, colocar-se no lugar do outro e entender o significado da experiência em termos de aprendizado”* (DARLING-HAMMOND, 2015, p. 239). A Residência Pedagógica fomenta a criação de situações educativas para o desenvolvimento de tais habilidades por meio da promoção de situações de ensino, que possibilite ao

licenciando o desenvolvimento e mobilização do conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo como foi proposto por Shulman (1986), sendo estes importantes para o desenvolvimento profissional docente.

Imbernón (2011) fala sobre o processo de desenvolvimento do conhecimento profissional docente, transcender uma classificação ‘de traços unificadores’ de toda a profissão docente, como a capacidade de refletir em grupo, como um processo coletivo de analisar suas ações e decisões educativas. Para tal, o autor enfatiza que a formação desse profissional deverá ir além do ensino científico, pedagógico e didático para dar lugar a uma formação que permita a criação de espaços de participação e, principalmente, de reflexão para aprender a adaptar-se com as diversas situações.

A aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida. Por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parte de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

A vivência de situações práticas defendida pelo autor foi resumidamente descrita no tópico a seguir, como o relato de experiências durante o Programa Residência Pedagógica em duas instituições públicas de ensino da educação básica, por alunos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí.

3 A TRAJETÓRIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

O Programa Residência Pedagógica em Ciências da Natureza da UFPI, Campus de Teresina atuou em cinco escolas da rede pública de ensino. Neste trabalho serão relatadas as experiências vivenciadas em duas instituições, sendo uma equipe no CETI Gov. Freitas Neto composta por uma preceptora e oito residentes e duas equipes no CETI Prof. Darcy Araújo compostas por dois preceptores e dezesseis residentes, onde cada preceptor ficou responsável por oito residentes.

Estas equipes, juntas atenderam diretamente 307 alunos das duas instituições de ensino. E de forma indireta, por meio da realização de projetos nas escolas, atenderam um total de 892 alunos. Com o objetivo de:

Promover a imersão dos licenciandos no contexto educativo da escola pública, em atividades desenvolvidas no ambiente escolar, em processos de criação e intervenção, por meio de metodologias diferenciadas que busquem resolver problemas de repetência, evasão e falta de motivação e contribuir para elevar os índices de desenvolvimento da escola, assim como favorecer a construção de processos reflexivos e críticos próprios da relação teórico-prática tão importante na formação docente; - Desenvolver práticas de formação inicial de professores do campo que fortaleçam o campo do estágio supervisionado, articulando o saber prático e o saber teórico no exercício ativo da prática profissional docente. - Realizar aprofundamento teórico-metodológico dos conhecimentos adquiridos durante o curso, assim como incentivar a produção de novos saberes, enquanto expressão da prática, em sua relação dialética e dialógica com a teoria; - Vivenciar a escola pública como espaço de produção de conhecimentos, reconhecendo seus desafios, mas também identificando suas potencialidades; - Desenvolver a pesquisa como dimensão da identidade do profissional da educação, necessária ao fortalecimento de sua autonomia e protagonismo docente, enquanto elemento que também configura sua atuação no contexto social, como participante do debate educacional local e nacional; - Proporcionar redes de trocas e cooperação entre licenciandos professores da Educação Básica e docentes do Ensino Superior (UFPI, 2018, p. 11).

Na fase inicial do Programa, denominada Residência Pedagógica I (RPI) houve a realização do Seminário de Introdução a Residência Pedagógica, curso de formação dos residentes, curso de formação de Preceptores por meio da plataforma digital (sigaa/ufpi) e ambientação na escola.

Esta última contou com uma série de atividades, entre elas: reunião de apresentação do Programa nas escolas, acompanhamento do planejamento escolar junto com o Preceptor, estudo detalhado e coletivo do Projeto Pedagógico da escola de atuação, diagnóstico da escola e levantamento histórico do conhecimento científico da comunidade, além da vivência dos diferentes espaços da escola e elaboração do Plano de Atividades da residência. Esta fase ocorreu no período de agosto do ano de 2018 a janeiro do ano de 2019.

A fase intermediária do Programa, a Residência Pedagógica II (RPII) consistiu da imersão do residente na escola de atuação, em todo espaço escolar e, principalmente na sala de aula. Conforme destaca Carvalho (2012) o conhecimento do espaço escolar passa pela parte física e humana. Conhecer os espaços físicos, os alunos e a equipe pedagógica foi fundamental no processo de planejamento das ações para a RPII.

Imbernón (2011) defende a importância da formação de professores considerar as situações de ensino em seus diversos do contextos:

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 18).

Os residentes desenvolveram atividades de monitoria nos meses de março e abril do ano de 2019 para levantamento das dificuldades no ensino e na aprendizagem junto aos estudantes das escolas, para direcionar o desenvolvimento de ações complementares como feiras de Ciências, oficinas, desenvolvimento de ações prático-pedagógicas e planejamento de projeto de intervenção.

O professor precisa adquirir conhecimentos ou estratégias específicas (planejamento curricular, pesquisa sobre a docência, estratégias para formar grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade, atividade sociocultural etc.) Tudo isso supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor nesse contexto, o que obviamente não pode ser feito sem o envolvimento concreto dos docentes (IMBERNÓN, 2011, p. 18).

As atividades de regência da RPII aconteceram entre os meses de maio a novembro do ano de 2019, sempre acompanhados dos seus preceptores e a Docente Orientadora, desde o planejamento, realização e reflexão conjunta das ações desenvolvidas. Conforme afirma Imbernón (2011):

Para que seja significativamente útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. Um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

Com as regências (Figura 1 e 2) os licenciandos experimentam a docência para uma prática reflexiva, desde o planejamento até a reflexão da ação, desenvolvendo o seu conhecimento pedagógico do conteúdo.



Figura 1: Atividade de regência na sala de aula CETI Prof. Darcy Araújo



Figura 2: Atividade de regência no Laboratório de Ciências - CETI Gov. Freitas Neto

As atividades da Residência Pedagógica III (RPIII) ocorreram nos períodos de dezembro de 2019 a janeiro de 2020 e compreenderam as atividades de escrita do relatório final, a avaliação e socialização das atividades desenvolvidas durante todas as etapas do Programa, encerrando com o Seminário da RP da UFPI, com a apresentação de seis resumos expandidos.

As atividades do Núcleo de desenvolvimento Profissional (NDP) aconteceram semanalmente durante o Programa, para estudo e aprofundamento de temas relevantes da educação e o ensino de Ciências, além de oficina de planejamento de aulas e sequências didáticas baseadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aulas simuladas para preparação antes de iniciar as regências e reflexão das aulas ministradas, orientação para a elaboração de projetos e escrita de artigos científicos.

Foram elaborados e desenvolvidos os projetos de intervenção sobre drogas e educação no trânsito, através de palestras na escola com representantes do PROERD e CIPTRAN (Figura 3), para esclarecer sobre os riscos das drogas e importância da educação no trânsito, o Projeto higiene corporal e bucal (Figura 4) para atender a demanda da escola, por tratar de escola de tempo integral e os alunos estarem em fase de transição de faixa etária. O projeto tecnologia e saúde mental para fomentar discussões sobre o tempo de uso e a qualidade que os jovens dedicam às tecnologias.



Figura 3: Projeto de conscientização do trânsito
CETI Prof. Darcy Araújo



Figura 4: Projeto higiene pessoal e bucal
CETI Gov. Freitas Neto

Os Residentes elaboraram planos de aula, seqüências didáticas e roteiros para as atividades experimentais, orientados e supervisionados pelos Preceptores e Docente Orientadora. Todas as atividades da rotina escolar foram registradas no diário de campo dos residentes e eram acompanhadas pela Docente Orientadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas durante a RPI foram importantes para a preparação inicial dos residentes começando pelo Seminário de Introdução à Residência Pedagógica que contribuiu para o amplo conhecimento do Programa e formação de toda equipe. A apresentação da equipe antes da inserção no ambiente escolar promoveu maior interação com a equipe pedagógica, preceptores e demais funcionários antes do início das atividades da residência.

A imersão dos residentes nas escolas por meio das atividades de diagnóstico seguidas das atividades de monitoria, serviram de base para o planejamento e elaboração das atividades para a regência na RPII. Enquanto que as atividades de monitoria contribuíram para o processo de introdução das atividades de docência dos residentes e aproximação com os alunos da educação básica, e possibilitou a elaboração de um diagnóstico inicial das dificuldades que os estudantes apresentavam na disciplina para direcionar os planejamentos das atividades de regência.

As aulas simuladas durante os encontros do NDP constituíram de um exercício para as regências, por possibilitar espaço de reflexão da ação em conjunto com os colegas da área.

Ao longo da atuação deste programa, foram realizadas diversas reuniões com a direção e equipe pedagógica de cada escola e equipe de atuação da área de Ciências, como forma de identificar as ações que produziram resultados efetivos e mapear os aspectos que precisavam ser mais bem trabalhados. Um aspecto pontuado como positivo foi a aproximação entre a universidade e a escola da educação básica para a troca de experiências.

O desfecho desse trabalho considera que o desenvolvimento dos residentes se deu ao longo de toda atuação no Programa, desde atividades realizadas e apresentadas nas reuniões do NDP até as atividades nas escolas de atuação. Desta forma, a Residência Pedagógica se constituiu como um valoroso espaço na formação inicial de professores de Ciências, por possibilitar que os residentes pudessem vivenciar à docência através do desenvolvimento de planejamento e aplicação de atividades envolvendo metodologias diferenciadas, criando um ambiente propício para a mobilização do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Este trabalho contou com o financiamento de bolsas da CAPES para os Residentes, Preceptores e Docente Orientadora envolvidos no subprojeto. Além das valorosas orientações e recomendações da Coordenação Institucional dos Programas de Iniciação à Docência da UFPI e sua equipe de gestão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES nº 06/2018 Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Assunto: Programa Residência Pedagógica.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura.** Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec Nova Série**, V. 4, n. 2, jun. 2015. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303/299>. Acesso em: 31 de maio de 2019.

FRANÇA-CARVALHO, A. D. **A racionalidade Pedagógica da Ação dos Formadores de Professores: Um Estudo Sobre a Epistemologia da Prática Docente nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí.** Teses de Doutorado. 2007. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, UFC, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9 ed. V. 14 Questões de nossa época. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. Revista Educar, n. 24, Curitiba: Editora UFPR, 2004, p. 113-147. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>> Acesso em 28 de abril de 2019.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (Teresina). Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica. Teresina: UFPI, 2018

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PEDAGOGIA DE PROJETOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Raimundo Nonato Lima dos Santos³⁸

1 INTRODUÇÃO

A dança e a alma
A dança? Não é movimento
súbito gesto musical
É concentração, num momento,
da humana graça natural

No solo não, no éter pairamos,
nele amaríamos ficar.
A dança-não vento nos ramos
seiva, força, perene estar
um estar entre céu e chão,
novo domínio conquistado,
onde busque nossa paixão
libertar-se por todo lado...

Onde a alma possa descrever
suas mais divinas parábolas
sem fugir a forma do ser
por sobre o mistério das fábulas (ANDRADE, 1964).

A poesia de Drummond nos inspira a pensar que a dança não é apenas um ato físico, concreto e que está preso ao chão ou a qualquer tipo de amarras. Pelo contrário, ela seria uma expressão da alma, pairando entre o céu e a terra, numa constante busca por libertação. Essa “dança-não” do poeta nos levou a pensar a escola/educação, como um *movimento* que não deve ficar preso ao chão

³⁸Universidade Federal do Piauí – UFPI / Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB. Professor Adjunto do curso de História. Atua na área de História, Memória, Cidades, Artes e Educação. E-mail: raimundolima2011@ufpi.edu.br

de um cientificismo herbartiano, que enxergaria apenas “quatro elementos” na natureza humana divina. Esse fluxo do saber deve ir além, em um “quinto elemento etéreo” que se espalha com força por todos os lados, livre para escrever suas próprias parábolas existenciais.

Discutimos essa ideia de movimento, no domínio da escola/educação, na interseção entre Residência Pedagógica, pedagogia de projetos e o ensino de História. Isto é, apresentamos os pontos comuns a esses três elementos, pelo viés da dinamicidade que os faz convergir.

A Residência Pedagógica (RP) é um programa do Governo Federal que integra a Política Nacional de Formação de Professores. Sua primeira edição teve vigência de agosto de 2018 a janeiro de 2020, em um total de 440 horas de atividades. Ele visa ao aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, por meio de regência de sala de aula, intervenção pedagógica, entre outras atividades, acompanhadas por um Preceptor da escola e, por um Docente Orientador, da sua Instituição Formadora.

O texto discute a participação dos residentes pedagógicos da área de História, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB, da cidade de Picos-PI, nos projetos didáticos desenvolvidos no ano de 2019, nas três escolas de Educação Básica, conveniadas ao programa – CETI – Marcos Parente, Unidade Escolar Jorge Leopoldo e Unidade Escolar Miguel Lidiano.

A análise dessas ações didáticas contou com as reflexões de Paulo Freire (2003), Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), Lúcia Helena Alvarez Leite (1996) e Daniela Pereira de Moura (2010), para as questões teórico-pedagógicas; Marc Bloch (2001), Jaime Pinsky e Carla Bessanezi Pinsky, Marcos Antônio Caixeta Rassi e Selva Guimarães Fonseca (2006), para as questões de História e seu ensino.

2 A PEDAGOGIA DE PROJETOS

Em nossa experiência prática de sala de aula, durante onze anos (2000-2011) na Educação Básica, percebemos

que uma das melhores formas de pensar a escola/educação é por meio de projetos pedagógicos. A inspiração para esse pensamento/ação parte das reflexões de Paulo Freire (2003) e John Dewey, que concebem a educação como um ato coletivo, dialógico, reflexivo, crítico, que parte de questões-problema do presente e, que movimenta, em todos os sentidos, a comunidade escolar.

Paulo Freire propõem uma educação libertadora, por meio da qual os educandos constituem-se como sujeitos ativos que problematizam sua realidade, visando a construir e reconstruir conhecimentos que valorizem a humanidade pelo *ser* em si, e não pelo ter, que segue uma lógica capitalista desigual. Ele se opõe veementemente a uma *educação bancária*, centrada no professor como único detentor do conhecimento e defende a ideia de que só existe *saber* na busca constante por respostas que inventem e reinventem o mundo, tendo como princípio a alteridade.

O filósofo e pedagogo John Dewey, considerando a ideia de experiência como noção central da educação, pensava a escola não como uma preparação para a vida, mas como a própria vida. Nesse sentido, a *função* da escola seria proporcionar situações constantes de experiências para os educandos, ao longo de sua vida escolar. Um *aprender-fazendo*, onde se resolve problemas cotidianos reais, relacionando teoria e prática. Esse comportamento prático-reflexivo não se restringiria a eventos isolados ou ao ambiente da escola, pois o estudante sob orientação e não imposição do professor, deveria ter iniciativa e independência, virtudes necessárias para uma sociedade democrática (ARANHA, 2006).

Nosso pensamento/ação sobre a pedagogia de projetos também foi influenciado pelas reflexões das pedagogas Lúcia Helena Alvarez Leite (1996) e Daniela Pereira de Moura (2010). O texto de Lúcia Leite, “Pedagogia de projetos: intervenção no presente” não possui indicação de referências bibliográficas finais, não tem base empírica e teórica sólidas. Apesar disso, faz reflexões importantes sobre o cotidiano escolar, principalmente no período em que esse texto foi escrito, primeira metade dos anos 1990, quan-

do ainda predominava no Brasil uma “educação bancária”, focada no conteúdo, na memorização e, concebendo o aluno como um sujeito passivo. A autora dialoga com John Dewey sobre a “escola nova” e a proposta de uma escola do tempo presente, ativa, reflexiva e com constante interação entre professores e alunos, conteúdos e realidades práticas. Ela discute ainda a questão da polêmica entre conteúdos e participação dos alunos, que não deveriam estar em lado opostos (concepção conservadora). Propõe uma *concepção integradora* permeada pela pedagogia de projetos, onde se defende a ideia de que os alunos são capazes de analisar problemas, situações e acontecimentos, dentro de um contexto e, em sua globalidade, utilizando, para isso, os conhecimentos presentes nas disciplinas e na sua experiência sociocultural.

A pedagoga Daniela Moura, no texto “Pedagogia de projetos: contribuições para uma educação transformadora” defende a ideia de que trabalhar com projetos não deve ser visto como um método, uma técnica, mas como uma postura pedagógica do professor e da escola que concebem a educação como algo presente, plural, dinâmico e, construído pela interação entre os alunos, vistos como sujeitos ativos. Nesse sentido, o foco do seu estudo está em discutir a relevância em se apoiar ações educativas que buscam uma formação globalizada, prazerosa e significativa para educandos e educadores.

Essas reflexões sobre uma escola ativa, dinâmica, em constante movimento, guiaram nossas ações na condução de nossa equipe do Programa Residência Pedagógica (RP), da área de História, da UFPI/CSHNB. Nesse sentido, nossa orientação foi que os residentes participassem ativamente de todas as propostas educativas, promovidas pelas escolas conveniadas. Nosso intuito foi que, nessa *experiência de aprender fazendo*, eles pudessem compreender as múltiplas etapas que compõem a realização de um projeto pedagógico, com seus “erros” e “acertos” e, pudessem *vivenciar* as múltiplas emoções que acompanham essa postura didática – entusiasmo, estresse, apreensão, alívio, frustração, alegria e senso de dever cumprido.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS

Apresentamos aqui uma lista de alguns projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas conveniadas à RP da área de História, da UFPI/CSHNB, no ano de 2019 e tecemos um breve comentário sobre a participação de nossos residentes, nesses eventos.

“Show de talentos”. Um projeto que envolveu todos os alunos da Unidade Escolar Jorge Leopoldo e que teve sua culminância no dia 13/04/2019. A proposta foi que os alunos apresentassem performances artísticas, valorizando o conhecimento extraclasse e proporcionando o desenvolvimento da sensibilidade e do companheirismo, no trabalho em equipe. Os residentes acompanharam todo o processo de escolha dos temas das performances, os ensaios, as caracterizações e as apresentações.

“Ato em defesa da Universidade Pública – contra os cortes na Educação”. Esse projeto foi desenvolvido diretamente, apenas pelos residentes, mas teve repercussões entre os alunos das três escolas conveniadas pelo Programa Residência Pedagógica. Foram realizadas reuniões pela equipe da área de História, envolvendo o Docente Orientador, os Preceptores e os residentes, com discussão sobre o contingenciamento de verbas para educação, realizado pelo Governo Federal. Após essas discussões, decidimos participar de um ato público, contra os cortes de verbas para a educação. Esse ato envolveria todas as instituições de ensino do país e estava programado para o dia 15 de maio de 2019. Os residentes debateram as consequências desse contingenciamento com os estudantes das escolas conveniadas, confeccionaram cartazes, faixas, elaboraram gritos de protestos e participaram ativamente da passeata pacífica, pelas ruas do centro da cidade de Picos-PI. Com esse ato, reafirmaram a importância de um ensino de História crítico e a necessidade urgente de contribuírem para a formação de sujeitos ativos que cumprem seus deveres e que lutam por seus direitos. Ou seja, tornaram-se exemplo para seus educandos, no que se refere a relacionar/vivenciar a teoria e

a prática, em uma das bases da História que é o entendimento de que as transformações históricas são realizadas coletivamente e não pela ação individual de um governante ou de um pequeno grupo.

“Percepções do tempo e transformações urbanas em Picos (1950-2019)”. Essa proposta educativa mobilizou todos os escolares do CETI – Marcos Parente e teve sua culminância no dia 06/06/2019. Os residentes promoveram discussões com o alunado, sobre as transformações históricas da cidade de Picos, com base na historiografia local. Para tal, tomaram como base a Dissertação de Mestrado, *“Picos: história, desenvolvimento do centro histórico (1970)”*, da Professora de História das turmas e Preceptora da Residência Pedagógica, Mara Gonçalves de Carvalho; auxiliaram os alunos da escola na pesquisa histórica sobre a cidade de Picos-PI, no Museu Ozildo Albano e na página do Facebook *“Acervo e memória picoense”*, para coleta e seleção de imagens; orientaram a confecção de cartazes e maquetes, a elaboração de textos e, os ensaios para as suas apresentações orais.

“Feminicídio”. Esse plano educativo da Unidade Escolar Miguel Lidiano teve sua culminância nos dias 11 e 18/06/2019, envolvendo toda a comunidade escolar. Os residentes promoveram discussões com o alunado, sobre relações de gênero, na história, com destaque aos casos de feminicídio na contemporaneidade. Com base nessas discussões, os estudantes realizaram pesquisas sobre a Lei Maria da Penha e os casos de feminicídio no estado do Piauí. Em seguida, produziram cartazes sobre a referida temática para serem expostos nos dias da culminância, que ainda contou com uma roda de conversa com uma especialista, a mestrande e ex-pibidiana, Rayra Atsley Carvalho Lima.

“Arraiá do Jorge” e “Festa Junina”, foram dois eventos realizados respectivamente nos dias 24/06 e 05/07/2019, na Unidade Escolar Jorge Leopoldo e na Unidade Escolar Miguel Lidiano. Até sua culminância, foram realizadas pesquisas sobre comidas típicas dessa tradicional festa brasileira, ensaios e confecção de figurinos e adereços para as apresentações artísticas, incluindo a tradicional Quadrilha Junina, e debates sobre a importância cultural desse evento,

para a manutenção de uma identidade nordestina/brasileira. Todas essas atividades contaram com o acompanhamento dos residentes.

“70 anos do CETI – Marcos Parente”. Esse foi o evento mais importante do CETI – Marcos Parente, de 2019, cujos preparativos se deram desde o início do ano, no planejamento escolar, que teve a participação de residentes da área de História. O projeto envolvia professores, funcionários, alunos e seus familiares, no intuito de celebrar os 70 anos de aniversário dessa instituição de ensino, bem como homenagear todos aqueles que passaram por ela, sejam como discentes, docentes ou colaboradores. Foram divididos vários grupos temáticos, sendo que os residentes ficaram responsáveis para coordenar a pesquisa histórica, que foi realizada pelos estudantes. Após a investigação, os colegiais prepararam cartazes, faixas, maquetes, exposição fotográfica, elaboraram jogos e participaram ativamente das palestras, ofertadas pelo colégio. Na culminância do projeto, em 13/08/2019, toda a escola foi ornamentada para receber os aprendizes, seus familiares e demais visitantes que percorreram as salas de aula, apreciando as exposições materiais, imagéticas e orais dos alunos, em variados grupos temáticos, sobre a história dos 70 anos do Centro de Educação em Tempo Integral Marcos Parente.

“SOS Miguel Lidiano: hora de tornar o sonho realidade”. O projeto teve como objetivo chamar a atenção da população picense para a situação precária da Unidade Escolar Miguel Lidiano e, principalmente, das autoridades para que tomassem providências em relação à retomada e conclusão da reforma do seu prédio próprio. Essa ação ocorreu porque em 2013 teve início a reforma do edifício dessa instituição de ensino e, até o ano de 2019, ainda não estava concluída. Nesse intervalo de seis anos, toda a comunidade escolar foi deslocada para dois prédios improvisados, sendo que atualmente encontra-se funcionando na antiga sede da Universidade Estadual do Piauí, em péssimas condições. Isto é, com salas de aula mal iluminadas, com carteiras escolares quebradas, sem pátio para momentos coletivos, sem espaço para biblioteca, sala de direção e de coordenação, além do imóvel estar todo deteriorado.

Diante desse grave problema que afligia todo o corpo social da Unidade Escolar Miguel Lidiano, eles decidiram realizar uma passeata, dentro do projeto de comemoração do aniversário da escola, fundada há 50 anos. Foi uma manifestação contra a paralisação da reforma de seu prédio e por sua retomada e conclusão imediata. Os residentes auxiliaram os alunos na confecção de cartazes e faixas e ainda promoveram debates sobre a importância da luta por direitos, como é o caso da educação de qualidade, que é um dever do Estado. Na culminância do projeto, que envolveu toda a comunidade escolar, em 24/09/2019, foi realizada uma passeata pelas ruas do bairro Junco, na cidade de Picos-PI, com o apoio da Polícia Rodoviária Federal (PRF) e dos guardas da Secretaria de Transporte, Trânsito e Mobilidade Urbana (STTRAM). Contando com o apoio de um carro de som, ao longo do percurso, os manifestantes leram o histórico da escola e gritaram palavras de ordem, em defesa de uma educação pública de qualidade.

“Trânsito, educar e conscientizar, esse é o jogo”. Esse projeto sobre trânsito foi promovido pelos alunos do Ensino Fundamental, do CETI – Marcos Parente, cuja culminância se deu em 30/10/2019. Os residentes auxiliaram os educandos na discussão sobre o Código de Trânsito Brasileiro, bem como na elaboração de jogos, cartazes, placas de sinalização e objetos relacionados à educação no trânsito. Focando na ideia de aprender brincando, os escolares desenvolveram vários jogos para testar o conhecimento sobre regras, leis, dentre outros aspectos relacionados à forma correta de circular por ruas e avenidas das cidades.

4 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL

Entre os vários projetos pedagógicos comentados acima, destacamos a “11ª Olimpíada Nacional em História do Brasil”, que teve a participação das três escolas conveniadas à Residência Pedagógica, no período de março a maio de 2019.

A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) constitui-se como um projeto de extensão da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, coordenado pelas professoras Cristina Meneguello, Alessandra Pedro e Raquel Gryszczenko Alves Gomes, do Departamento de História desta IES. O projeto tem o apoio do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Telecomunicações (MCTIC), por meio do edital de Olimpíadas Científicas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), além da colaboração de docentes, alunos de pós-graduação e de graduação (11ª OLIMPÍADA..., 2019).

A ONHB constitui-se de seis fases on-line, com provas de múltipla escolha disponíveis no site do evento e, uma prova final presencial, dissertativa, que é realizada no campus da Unicamp, em Campinas-SP. Para participar desse projeto, as escolas públicas ou privadas de Educação Básica, devem organizar uma equipe formada por 4 pessoas, sendo 1 professor e 3 alunos, a partir do 8º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio (11ª OLIMPÍADA..., 2019).

A participação da RP de História da UFPI/CSHNB, na 11ª edição da ONHB ocorreu por meio de sete etapas: 1) *Divulgação do funcionamento da ONHB entre residentes e preceptores*. O Docente Orientador Prof. Dr. Raimundo Nonato Lima dos Santos, em reunião, apresentou o projeto da Olimpíada de História para sua equipe, explicou que já havia participado de duas edições, em 2009 e 2010, e que várias equipes de escolas públicas de todo o Brasil, nas dez edições anteriores, conseguiram chegar à fase final e algumas foram até premiadas. Portanto, mesmo concorrendo com estudantes de instituições privadas, a possibilidade de se concluir todas as etapas era real. O professor Raimundo Lima ressaltou ainda que o sucesso da ONHB, assim como todos os projetos pedagógicos, não está restrito à sua culminância. Isto é, se houver uma boa condução do projeto, com envolvimento de todos os participantes, o processo será agradável e bastante proveitoso.

2) *Planejamento de estratégias de divulgação da ONHB entre os alunos das escolas conveniadas à RP*. Em reunião, o Docente

Orientador, os preceptores e os residentes, decidiram organizar aulas motivacionais como ardil de conhecimento e sensibilização, para que os escolares se interessassem em se inscrever nas olimpíadas de História. Nesses eventos, preceptores e residentes, por meio de exposições orais e exibição de vídeos da ONHB, apresentaram o funcionamento desse jogo do conhecimento e tiraram as dúvidas dos discentes, quanto à formação das equipes e o processo de participação.

3) *Formação das equipes de alunos, das escolas conveniadas, para participação na ONHB.* Os preceptores colheram a lista de interessados em participar desse projeto pedagógico e organizaram a distribuição dos membros das equipes, juntamente com os educandos. Nas regras da ONHB, cada equipe participante deveria ter um nome que lhe identificasse. Na Unidade Escolar Jorge Leopoldo, formaram-se quatro equipes do Ensino Fundamental, sendo elas: “Rousseaus da sarjeta”, “Novos maquiavélicos”, “As macambiras” e, “Os jaquetas vermelhas”. No CETI – Marcos Parente, formaram duas equipes, sendo elas: “Vencendo desafios” (9º ano – Ensino Fundamental), “Quem sabe faz a hora” (3º ano – Ensino Médio). Na Unidade Escolar Miguel Lidiano, formaram-se nove equipes, sendo elas: “União e força na História” (2º e 3º ano Ensino Médio), “Histowinks” (1º ano Ensino Médio), “Flor do Equador” (2º ano Ensino Médio), “Problematizadores da história” (1º e 3º ano Ensino Médio), “No ponto da História” (1º ano Ensino Médio), “Histop2019” (2º ano Ensino Médio), “Heroínas do Jenipapo” (1º e 3º ano Ensino Médio), “Historiados2019” (2º ano Ensino Médio), “Historiadores focados 2019” (1º ano Ensino Médio). Vale ressaltar que os estudantes foram orientados a nomear suas equipes fazendo referência ao universo do conteúdo histórico, mas livres para expressarem sua criatividade e irreverência.

4) *Divisão dos residentes, entre as equipes participantes da ONHB, para atuarem como Orientadores.* Nas regras da ONHB, cada equipe de três alunos deveria ter a participação de um professor orientador, que trabalhasse na escola. Em nosso caso, achamos mais conveniente deixar essa tarefa da orientação, para os residentes. Assim, eles foram organizados em

grupos para orientar cada uma das 15 equipes formadas, nas três escolas.

5) *Reuniões de orientação entre residentes e equipes de alunos para discutir as questões da prova da ONHB.* Cada fase da ONHB durava uma semana. Nesse período havia duas reuniões presenciais e um contínuo diálogo via grupos de WhatsApp. A primeira entre os residentes, para discutir as questões da prova e respondê-las. A segunda, entre os residentes e suas respectivas equipes, no intuito de debater o questionário proposto pela olimpíada e realizar a tarefa prática, que sempre o acompanhava, e inserir as respostas daquela fase no site da ONHB. Convém salientar que a última palavra era sempre dos educandos. Isto é, após as discussões, mesmo que os residentes percebessem que os estudantes optaram por uma alternativa equivocada, esta resposta seria inserida no site, pois consideramos que o “erro” faz parte do processo educativo. Ou seja, a equipe de escolares, com sua bagagem cultural e o processamento das discussões/orientações, chegou àquela conclusão. Portanto, não poderíamos desprezar todo esse esforço intelectual, mesmo que naquele momento soubéssemos que a conclusão não era a mais acertada. A intenção era que depois de divulgado o gabarito daquela fase, os próprios colegiais percebessem que precisavam redefinir suas linhas de pensamento e aprofundar os estudos, para poderem melhor entender o contexto de cada questão.

6) *Reunião geral entre o Docente Orientador, os Preceptores e os Residentes para avaliar o processo de participação nessa atividade.* No mês de maio de 2019 foram realizadas duas reuniões gerais para avaliar o andamento das equipes participantes da 11ª ONHB, sob orientação de residentes da área de história. Foi relatada a empolgação e certa apatia por parte de alguns membros das equipes participantes da ONHB. Discutimos o alto nível das perguntas e sua relação direta com questões atuais, que envolvem o cotidiano de todos os brasileiros. Redefinimos algumas estratégias, como o fato de que as equipes poderiam visitar o museu da cidade de Picos, Ozildo Albano, e o núcleo de pesquisa da UFPI, Núcleo de Pesquisa e Documentação em História – NUPEDOCH, para aprofundarem os estudos e tirarem dúvidas com especialistas, de cada área temática das questões da prova.

7) *Planejamento de evento solene, para premiação das equipes, das três escolas participantes.* Após a conclusão das sete fases da 11ª ONHB, seria realizada uma solenidade de premiação dos grupos vencedores, de todo o Brasil, na Unicamp, em Campinas-SP. Fizemos todos os esforços para ajudar nossos olímpicos a chegarem à fase final presencial. No entanto, já havíamos planejado que mesmo não conseguindo chegar a essa última etapa, faríamos internamente, um evento para premiar, com menção honrosa, todos os times participantes. O objetivo desse evento era valorizar o esforço dos alunos, independente da fase que eles alcançaram. Infelizmente, não foi possível realizar essa solenidade de premiação, por motivos logísticos. Isto é, não queríamos fazer de *qualquer jeito*. Assim, ficou a cargo dos preceptores e residentes saudarem as equipes participantes, no momento das aulas.

Após analisar a participação da RP de História da UFPI/CSHNB, na 11ª ONHB, por meio das sete etapas acima comentadas, podemos fazer algumas considerações. Inicialmente reiteramos que conseguimos formar 15 equipes para essa olimpíada do conhecimento, sendo duas do CETI – Marcos Parente, quatro da Unidade Escolar Jorge Leopoldo e nove da Unidade Escolar Miguel Lidiano. Das seis fases on-line da 11ª ONHB conseguimos chegar até a quarta fase com as duas equipes do CETI – Marcos Parente.

Durante o processo da referida atividade, pudemos perceber o aumento gradativo do engajamento dos alunos. Estes, orientados pelos residentes e pelos preceptores, realizaram pesquisas em Bibliotecas e sites, discutiram as questões da prova presencialmente e, via grupos de WhatsApp, realizaram variadas tarefas práticas, como o preenchimento de um questionário sociocultural, a associação de imagens a frases, a análise de textos e fotos da fase anterior ao século em que foram produzidas e ao contexto a que elas se referiam, fizeram transcrição paleográfica de documentos do século XIX.

Essas variadas atividades fizeram tanto os alunos, como os residentes, perceberem que o estudo da história vai além do livro didático e da observação das aulas. Isto é, há a necessidade de um estudo de variadas fontes de conhecimento, cruzando essas informa-

ções, para que se possa entender bem uma realidade e tecer críticas fundamentadas. Salientamos, todavia, que esse entendimento só é possível com leituras e debates de ideias. Portanto, o livro didático, além é claro de outros textos, e a mediação do professor continuam sendo indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem significativo, científico e prazeroso (PINSKY; PINSKY, 2007).

Frisamos ainda que parte dessas tarefas realizadas se constituem como atividades do ofício de historiador. Ou seja, análise crítica de fontes históricas, cruzamento de diferentes tipos de documentos e contextualização histórica dos acontecimentos a partir dos vestígios do passado. O historiador Marc Bloch (2001), inclusive, destaca o trato com vestígios, como uma das indiscutíveis particularidades da observação histórica, ao afirmar que o conhecimento de todos os fatos humanos no passado se dá por meio de documentos que ele entende como sendo vestígios, podendo ser ossadas, imagens, textos, entre outras coisas que marcam e são perceptíveis pelos sentidos.

A participação no projeto das olimpíadas de história proporcionou uma resignificação do espaço escolar, alterando sua rotina, seus rituais e temporalidades. A Pedagogia de Projetos aponta novos significados ao espaço escolar, proporcionando interações, desconstrução da ideia de aprender como um simples ato de memorização e/ou de uma retenção bancária de conteúdos prontos (LEITE, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os residentes pedagógicos da área de História, da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, realizaram várias atividades, em conjunto com professores e alunos, das escolas CETI – Marcos Parente, Unidade Escolar Jorge Leopoldo e Unidade Escolar Miguel Lidiano, durante o processo de execução dos projetos didáticos, no ano de 2019.

Esses licenciandos indicaram textos, vídeos e sites para os estudantes pesquisarem; organizaram palestras e mediaram debates de

diferentes temas; auxiliaram na confecção de cartazes, faixas, maquetes, figurinos e adereços; acompanharam ensaios e apresentações artísticas e científicas; contribuíram com a elaboração de textos, frases e gritos de guerra; participaram de passeatas; fizeram estudo de história local, com valorização de trabalhos de professores das escolas; visitaram museus; orientaram pesquisas na internet; acompanharam a pesquisa e produção de comidas típicas; e auxiliaram na ornamentação de espaços físicos das escolas para a culminância dos eventos. Essas variadas ações *movimentaram* o cotidiano escolar. Residentes e educandos “dançaram no éter”, concentrados nos objetivos propostos pelos projetos didáticos. Saíram do chão do estatismo educacional *bancário herbartiano* e, foram pairar livremente em um novo domínio, onde é possível *aprender-fazendo* (ANDRADE, 1964).

A colaboração dos residentes como orientadores das equipes que participaram da 11ª edição da ONHB contribuiu para a elevação da autoestima dos estudantes das escolas conveniadas à Residência Pedagógica. Isto é, dado o elevado nível das provas da olimpíada organizada pela Unicamp e ao fato de que escolas privadas também participam desse projeto, ficou patente que as escolas públicas são capazes de oferecer um ensino de qualidade, por meio do qual os alunos podem alcançar os mesmos objetivos de estudantes com maior poder aquisitivo.

Não chegamos à fase final das olimpíadas de História. Não conseguimos motivar todos os alunos assistidos pelos residentes, nas escolas conveniadas à RP, a participarem do referido projeto. Não conseguimos um engajamento completo de todos os membros das equipes. Entretanto, essas negativas não invalidaram nosso trabalho e não frustraram nossos sonhos de contribuir para uma melhor formação docente, de licenciandos em História e para uma elevação da qualidade da educação de estudantes de escolas públicas.

A positividade de nossa participação na 11ª edição da ONHB se deu por meio do reconhecimento da existência de um projeto de alto nível, que valoriza um ensino de História crítico – por parte dos preceptores e dos residentes; pelo esforço dos resi-

dentes em procurar cotidianamente motivar os educandos para os estudos históricos; pelo entendimento, por parte dos residentes, de que o êxito em qualquer projeto, requer planejamento, motivação e engajamento por parte de todos os envolvidos; pela conscientização de parte dos membros das equipes (alunos) da necessidade de um estudo profundo da História para se entender a realidade presente; pela compreensão, por parte dos olímpicos, de que para se interpretar o momento atual é necessário conhecer diferentes versões de um fato e analisar pormenorizadamente cada perspectiva a partir do cruzamento de diferentes tipos de fontes históricas.

O estudo da interseção entre Residência Pedagógica, pedagogia de projetos e o ensino de História nos levou à certeza de que “[...] há uma grande diferença entre formar-se professor e fazer-se professor de História” (RASSI; FONSECA, 1996, p. 115). Isto é, a aprendizagem profissional do docente se constrói no cotidiano, no dia a dia da escola. E essa experiência, em nossa análise, foi promovida pelas múltiplas atividades do Programa de Residência Pedagógica, como a participação em propostas educacionais, guiadas pela pedagogia de projetos.

REFERÊNCIAS

11ª OLIMPÍADA Nacional em História do Brasil. Disponível em: <<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/paginas/onhb11/home>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A dança e a alma. In: **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964. Disponível em: <<http://blogdaatha.blogspot.com/2015/08/poema-danca-e-alma-carlos-drummond-de.html>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** – 3 ed. – rev. e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006. p. 239-292.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** – 36ª ed. – Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2003.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Pedagogia de projetos: intervenção no presente.** In: **Presença Pedagógica** - Mar./abr. 1996 v.2 n.8. Disponível em: <<https://edufisescolar.files.wordpress.com/2011/03/pedagogia-de-projetos-de-lc3bacia-alvarez.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

MOURA, Daniela Pereira de. Pedagogia de projetos: contribuições para uma educação transformadora [29/10/2010]. In: **Só Pedagogia.** Virtuosa Tecnologia da Informação, 2008-2020. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiade-projetos/index.php>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** – 5 ed. – São Paulo: Contexto, 2007. p. 17-36.

RASSI, Marcos Antônio Caixeta; FONSECA, Selva Guimarães. Saberes docentes e práticas de ensino de história na escola fundamental e média. In: **Saeculum** Revista de História [15]; João Pessoa, jul./ dez. 2006. p. 108-124. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/download/11360/6474>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: SUBPROJETO ARTES – ARTE-EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Prof. Dr. Odailton Aragão Aguiar³⁹

RESUMO

O presente artigo compreende um relato de experiência realizado durante o Projeto Residência Pedagógica, subprojeto Artes, da Universidade Federal do Piauí. O trabalho mostra uma experiência realizada na Escola Municipal Deputado Antônio Gayoso, na cidade de Teresina, desenvolvido no segundo semestre de 2019. A experiência foi desenvolvida pelos alunos dos cursos de licenciatura em Artes Visuais e Música, com a supervisão da Coordenação do Subprojeto, sob a orientação da Preceptora da Escola e teve como objetivo principal produzir histórias em quadrinhos feitas pelos estudantes de sexto e sétimo ano do turno da manhã. O trabalho visou contribuir para a melhora da expressão através da leitura e do desenho, realizando um diálogo com a realidade, despertando a criatividade, além de instigar os educandos a produzir quadrinhos como forma de expressão de narrativas e subjetividade. Uma contribuição importante para a formação docente pois ajudou a compreender a realidade da escola, mais precisamente, da sala de aula, entender suas dificuldades, compreender a realidade e encontrar soluções para desenvolver, da melhor forma, o trabalho docente, mostrando, para o graduando, a importância da experiência orientada em sala de aula.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Formação Docente; Arte Educação.

³⁹Professor Associado do Departamento de Artes da UFPI – Campus de Teresina “Ministro Petrônio Portela”; Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP; Coordenador RP Subprojeto Artes.

1. INTRODUÇÃO

O nosso trabalho traz relato de uma das tantas experiências exitosas realizadas dentro Programa da CAPES - Residência Pedagógica – RP, desenvolvida na Universidade Federal do Piauí - UFPI, no Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina, em substituição aos Estágios Supervisionados, tendo como ponto de partida a prática na formação de licenciandos dos cursos de Artes Visuais e Música, levando em conta a Política Nacional de Formação de professores, visando aproximar o que é aprendido na universidade à realidade da escola, pensando estratégias que induzam os alunos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Música, a buscarem compreender a realidade da sala de aula, compreender as dificuldades encontradas e, conseqüentemente, os instigar a encontrarem soluções que possam ajudar a melhorar os currículos dos cursos, os adequando às orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Esse processo se inicia com um curso de preparação dos estudantes selecionados (40hs), na universidade, que ainda não cursaram os Estágios Supervisionados e também um curso preparatório para os preceptores⁴⁰ das escolas (40hs). Em seguida os alunos são encaminhados à escola para um período de observação do fazer docente, lá, vão observar o trabalho dos preceptores em sala de aula, ou seja, um período de ambientação na escola e ao final, em conjunto com o Coordenador de Área e os preceptores, elaboram um plano de atividades (60hs). Após esse período, eles iniciam a prática docente, lembrando que, durante todo esse processo, os alunos e preceptores são orientados e acompanhados pelo Coordenador de Área. Ao final do Projeto Residência Pedagógica terão que totalizar 440hs.

O Projeto Residência Pedagógica vem em substituição aos Estágios Supervisionados. Entendemos o Estágio Supervisionado como parte muito importante no processo de ensino aprendi-

⁴⁰Professor da disciplina Arte na escola selecionada.

zagem do licenciando, ou seja, como fundamental no processo de formação do professor, pois possibilita a união entre teoria e prática docente, ou seja, durante o Estágio o licenciando deve pô em prática, aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula na universidade. Durante o Estágio Supervisionado, o licenciando tem a oportunidade de vivenciar a prática docente, seus problemas e trabalhar para a resolução de todas as dificuldades que vão surgindo no processo de ensino aprendizagem, o que contribui para diminuir a distância entre o conhecimento adquirido na universidade e sua prática na escola. Segundo Lucena & Garrido (2005/2006):

Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa.

Também, nesse momento o estudante de licenciatura, ao vivenciar a realidade da escola, começa a discernir entre a viabilidade do que é ensinado na universidade e o que é aplicado em sala de aula. Essa vivência da profissão deveria possibilitar ao licenciando a oportunidade de tornar esse conhecimento reflexivo, o que deveria possibilitar a construção de um professor que pensa o seu trabalho, se autocritica e se reconstrói.

Entendemos que um dos grandes problemas na formação do professor está na distância entre o que é ensinado em sala de aula, durante a licenciatura, e a prática na escola, um obstáculo a ser ultrapassado. A visão do licenciando em relação a escola, durante a licenciatura, evidenciada durante o Estágio Supervisionado, é bastante diferente. Trazendo a necessidade de repensar estas realidades, de modo a superar a dicotomia.

Até há um ano atrás eu tinha certeza de que estava tendo uma boa formação. Agora, estou chocada com a realidade daquelas crianças, e nem sei por onde começar. Na prática a teoria é outra. (Depoimento de Nilce Conceição da Silva, Revista Sala de Aula, 1990:22:20) In.: Lucena & Garrido (2005/2006).

Nesta perspectiva, surge uma proposta inovadora e que consideramos bastante importante que aconteceu em algumas universidades por todo o Brasil, estas propostas surgiram com o intuito de repensar o Estágio Supervisionado na formação do inicial, buscando tornar esta experiência mais significativa para a formação do licenciando, gerando aproximações entre a prática da docência e os fundamentos que a embasam. O Programa Residência Pedagógica⁴¹, a RP, promovido pela CAPES e desenvolvido na UFPI, em nosso caso, no Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina, surgiu como uma iniciativa exitosa na aproximação entre a universidade, ou seja, os espaços de formação do licenciando e a escola, no nosso caso, na formação de professores de Artes Visuais e Música, mais precisamente no Fundamental e Médio, ou seja, no ensino Básico.

O Subprojeto Artes que engloba alunos de Licenciatura em Artes Visuais e Música, visa melhorar a formação inicial do Arte Educador, principalmente, quanto a formação profissional e preparação para atuar na docência, desenvolvendo o interesse, a autonomia, a socialização de experiências e a produção de saberes que favoreçam o processo de aprendizagem de forma satisfatória buscando encontrar

⁴¹ 1º - A primeira discussão surgiu em 2007 com uma proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE) em que admitiu ter-se inspirado na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria. Pelo PLS 227/07, a residência educacional teria carga horária mínima de 800 horas e, dois anos após haver sido implementada, passará a se exigir certificado de aprovação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2º - Em 2012, um projeto do senador Blairo Maggi (PR-MT) adapta o PLS 227 proposto por Marco Maciel (DEM-PE) em 2007. A reformulação de Maggi, Projeto de Lei (PLS) nº 284/12, trouxe a denominação de Residência Pedagógica, que seria “uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na forma da ‘residência’, remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas. 3º - Mais adiante, em 2014, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado aprovou o projeto de lei 6/2014, PLS 6/2014 do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), que propunha a alteração da LDB, propondo a Residência Docente. O projeto do senador Ricardo Ferraço determinava que a formação docente para a educação básica incluirá a residência como uma etapa extra à formação inicial, de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas. 4º - A questão da concepção de Residência na formação de professores remete a um terceiro elemento de análise do edital CAPES 06/2018 que é induzir a reformulação do estágio (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 55).

estratégias, metodologias, novas experiências que proponham uma reflexão sobre os benefícios da RP, Subprojeto Artes/UFPI, e também ajudando, através da imersão na escola, ou seja, da vivência em sala de aula, melhorar a formação de professores, desenvolvendo um vínculo entre a universidade e a escola, possibilitando aos licenciandos estarem imersos em um ambiente de investigação da profissão docente gerando um diferencial importante na sua formação, despertando a aptidão pela profissão docente. Seguindo o que diz Postman e Weigartner (1969), realizando uma aprendizagem significativa:

Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo tempo que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento. Quer dizer, o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento (P. 217).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA

Acreditamos que a formação do professor deve ir em direção da formação de um professor questionador, crítico, flexível e inovador etc., um professor que seja capaz de enfrentar a sala de aula de forma crítica, que leva em conta a realidade do aluno e da escola em que realiza o trabalho docente, ou seja, um profissional que ao ensinar, aprenda, que, segundo Postman e Weigartner (1969), seria um “aprender a aprender”:

Tais conceitos deveriam ser promovidos por uma educação que objetivasse um novo tipo de pessoa, com personalidade inquisitiva, flexível, criativa, inovadora, tolerante e liberal que pudesse enfrentar a incerteza e a ambigüidade sem se perder (...). Todos esses conceitos constituiriam a dinâmica de um processo de busca, questionamento e construção

de significativos que poderia ser chamado de “aprender a aprender” (POSTMAN & WEIGARTNER, 1969. P. 217).

Percebemos no decorrer do trabalho na Residência Pedagógica, subprojeto Artes, que algumas aulas, mesmo de artes visuais e música, que traz em si o lúdico, no caso de uma das escolas, eram monótonas e sem atrativos, não despertando o interesse dos alunos, que poderíamos dizer que eram feitas sem um planejamento adequado. Observando outras escolas, verificamos a dificuldade dos professores em relação a realização de atividades em sala de aula. Estes professores não conseguiam despertar o interesse dos educandos para as aulas, e isso comprometia suas possibilidades de solução dos problemas, colocando-os em um ciclo vicioso. Entendemos que essa percepção levou os bolsistas, juntamente com os preceptores e o coordenador do subprojeto, a refletir, coletivamente, sobre essa realidade, nas reuniões da coordenação do subprojeto, com preceptores e bolsistas. Nestas reflexões, buscamos discutir sobre conteúdos e metodologias que pudessem superar tais dificuldades.

Assim, nas três escolas onde o projeto foi realizado, foram desenvolvidas atividades que envolveram as preceptoras, os alunos da escola, a direção da escola e professores de outras disciplinas afins como português e história.

Um dos projetos foi a criação de Histórias em Quadrinhos que, na perspectiva de Eisner (1989), para o qual, as HQs funcionam como “[...] veículo de expressão criativa [...] uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia.”. Dessa forma, as narrativas advindas dos quadrinhos criados pelos discentes, são expressões interdisciplinares, que contribuem tanto para a produção artística visual quanto para a textual. Quanto ao domínio básico do desenho e da escrita, como é pré-requisito para criação da arte sequencial, a escolha das histórias em quadrinho ou HQ’s, está relacionada as narrativas cotidianas de contar histórias, sejam reais ou fictícias, utilizando-se de diversas referências do dia-a-dia.

Barbosa (2004) diz que todos os principais conceitos das artes plásticas estão embutidos nas páginas de uma história em quadrinhos, além de ressaltar as HQs como dispositivo pedagógico:

podem vir a ser uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de explicar e mostrar aos alunos, de forma divertida e prazerosa, a aplicação prática de recursos artísticos sofisticados, tais como perspectiva, anatomia, luz e sombra, geometria, cores e composição (BARBOSA, 2004).

Por se tratar também de um dispositivo que funciona como rede, a produção de histórias em quadrinhos está interconectadas com o processo criativo. Ostrower (1977), explica que no enfoque simultâneo do consciente, cultural e sensível, qualquer atividade em si poderia se tornar um criar. “Seja qual for a área de atuação, a criatividade se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar os dados do mundo externo e interno, de transformá-lo com o propósito de encaminhá-lo para o um sentido completo.”

A metodologia desenvolvida na Escola Deputado Antônio Gayoso, na Residência Pedagógica - Artes, teve um cariz de interdisciplinaridade, especialmente com a disciplina Língua Portuguesa, envolvendo o professor coordenador da RP-Artes/UFPI, Prof. Dr. Odailton Aragão, os residentes, a Preceptora da RP, professora Maria do Carmo, de Arte, os professores de Língua Portuguesa e, os estudantes de sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental, turno da manhã. Ao nosso ver, essa dinâmica se constitui em verdadeira rede de aprendizagens.

O projeto teve início no segundo semestre de 2019, e foi dividido em etapas. A primeira foi o planejamento/organização do projeto nas reuniões da Residência Pedagógica, na UFPI e na Escola Deputado Antônio Gayoso, a segunda etapa foi a apresentação do projeto de Histórias em Quadrinhos para os alunos do sexto e sétimo ano, a terceira etapa foi a leitura, reflexão e contato com as Histórias em Quadrinhos, nesta etapa foram utilizadas as HQs da Turma da Mônica, pela facilidade

de acesso e linguagem textual/visual. Em seguida, entramos nas etapas de conteúdo em sala de aula, como: aulas expositivas sobre Tipos de balões, Onomatopéias, Desenho de Observação, Figuração Geométrica, Enquadramento no papel, Cenário, Luz e Sombra, Criação de Personagem e, por último, a inserção em temáticas sociais de interesse da comunidade em que a escola está inserida, nos quais intercalam teoria e atividades práticas.

As professoras de Português trabalharam a leitura, a escrita, a caligrafia e a pontuação nas histórias em quadrinhos, com o intuito de enriquecer e melhor estruturar a narrativa. Durante as aulas de Artes, o aluno obtém conhecimentos sobre a estética das histórias em quadrinhos e a sua importância para imergir a história em intencionalidade, uma forma de prender seu leitor.

Quanto ao conteúdo “Desenho de Observação”, enfatizamos que sua necessidade surgiu da pronunciada pelos discentes, repetidas vezes: “eu não sei desenhar!”. Os residentes perceberam a importância de desconstruir esta afirmação, buscando mostrar as múltiplas possibilidades do desenho, incentivar os estudantes a desenharem sem medo e estimular o ato de desenhar como expressão de liberdade e subjetividade.

Através do Projeto Interdisciplinar de História em Quadrinhos em Sala de Aula, podemos perceber o desenvolvimento da percepção dos alunos para os desenhos e produções textuais, inerentes a HQ's. É notável destacar a presença da temática realidade/cotidiano nos desenhos dos discentes, os quais expressam suas experiências e vivência, em suas narrativas visuais. Alguns alunos colocaram, em suas produções, relatos que foram vivenciados por eles e/ou familiares, puderam demonstrar como se sentiam e como estavam sendo afetados por esses relatos/vivências, nas narrativas de suas histórias em quadrinhos. Houve alunos que utilizaram como inspiração elementos estéticos de quadrinhos que leram durante a etapa de leitura, levando a reflexão sobre a importância de se consumir arte para poder criar/produzir arte.



Figura 01 - Histórias em Quadrinhos produzidas por alguns alunos do sexto ano. 2019.

Fonte: Acervo pessoal do autor.



Figura 02 - Página da Hq “Cuidado com o que deseja”, da estudante Lara Kawany, 6º ano. Acervo pessoal do autor.

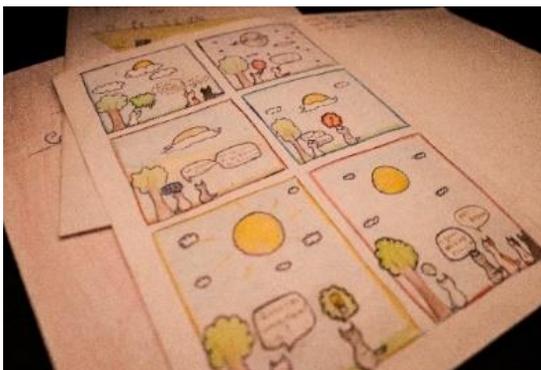


Figura 03 - Página da Hq “O gato estranho”, da estudante Sailla, 6º ano. Acervo pessoal do autor.

As produções dos alunos ultrapassaram nossas expectativas, pois conseguimos sentir/perceber a evolução da percepção deles com os desenhos e o envolvimento no processo criativo.

Tabela 1. Cronograma do projeto. 2019.

12/08	Apresentação do projeto na escola
19/08	Leitura das HQs da Turma da Mônica como referencial
26/08	Aprendendo a expressar ideias com balões adequadamente
02/09	Figuração geométrica como técnica do desenho de observação
09/09	Enquadramento no papel e cenário
23/09	Técnicas de luz e sombra para definição de distância e volume
30/09	Criação de personagens
14/10 a 24/10	Criação das HQs definitivas
04/11 a 08/11	Exposição na Escola

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o percurso que optamos, julgando ser o mais viável pela estrutura e recursos da escola e até mesmo para melhor compreensão dos estudantes, obtivemos resultados duradouros. Há uma significativa diferença de como os discentes enxergavam o desenho antes e de como eles o enxergam agora, após as aulas técnicas. Há também uma maior aceitação do processo, em termos de prática, visto que antes a escassez da vontade de desenhar era predominante, após o processo percebemos que mais alunos se animaram com a nossa chegada à sala de aula.

Significativamente, o percentual de alunos que agora confiam mais no que aprenderam, a ponto de aplicar no dia a dia, vem crescendo à medida em que eles próprios analisam suas narrativas visuais. Também temos a oportunidade de refletir sobre o dese-

nhar com “palitinhos”, ou seja, desenhos simples, feitos a partir de poucos traços, os quais configuram o início de um processo de esquematização de representação visual, sendo, portanto, de grande relevância para a formação das crianças e adolescentes.

Percebemos como o uso e produção de histórias em quadrinhos contribuem na interpretação/construção de narrativas visuais e textuais dos alunos, de forma a expressar sua subjetividade e aprendizados adquiridos de suas bagagens pessoais e nas mediações em sala de aula.

Dessa forma, ao relatarmos uma das diversas atividades realizadas na escola, percebemos o êxito da experiência crítica dos licenciandos ao porem em prática as técnicas adquiridas na universidade e a realidade na escola, de forma criativa e crítica, levando em consideração os alunos da escola e a comunidade que fazem parte, ou seja, suas realidades. Assim, acreditamos que o Projeto Residência Pedagógica, Subprojeto Artes, conseguiu alcançar grande parte de seus objetivos durante o trabalho realizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo:Loyola, 1995.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Alexandre. Os quadrinhos no ensino de Artes. In: RAMA, Angela; VERGEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2004. Cap., p. 131-149.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O lúdico na educação infantil**: Jogar, brincar, uma forma de educar. Rev. Divulg. Téc.-Cient. ICPG, v.1, n.4, 2004.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

Postman, Neil & Weingartner, Charles (1969). **Teaching as a subversive activity**. New York: Dell Publishing Co. 219p.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro & 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.

ANÁLISE DE ASPECTOS FORMATIVOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFPI/CAFS EVIDENCIADOS NOS RELATÓRIOS MENSIAIS DE ACOMPANHAMENTO DE RESIDENTES

Rogério Nora Lima⁴²

1 INTRODUÇÃO

O programa Residência Pedagógica (RP) do MEC/CAPES tem como um dos seus principais objetivos consolidar a formação dos estudantes das licenciaturas, por meio do seu aperfeiçoamento profissional no momento dos estágios curriculares supervisionados, fazendo-os atuar diretamente nesses ambientes, propiciando o contato direto com as escolas de ensino fundamental e médio, favorecendo a vivência prática e assim a troca de experiências entre os bolsistas da RP e os professores preceptores das escolas campo.

Nesse mesmo contexto e no âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI) a RP em seu programa específico, ligado ao respectivo edital da CAPES, teve vários objetivos, destacando-se a importância de proporcionar aos discentes na segunda metade do curso de licenciatura a possibilidade de realizar e vivenciar a imersão no cotidiano das escolas públicas de educação básica, no contexto em que elas estão inseridas, para exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente e assim desenvolver a sua formação e fazer docente lastreados em experiências concretas da realidade escolar brasileira.

Com base nesses aspectos e considerando ainda os preceitos da BNCC (BRASIL, 2018), o Curso de Licenciatura em Biologia do CAFS atuou de agosto de 2018 até janeiro de 2020 com 1 professor Orientador do curso de Licenciatura em Ciências biológicas

⁴²Universidade Federal do Piauí – UFPI / Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB. Professor Adjunto do curso de História. Atua na área de História, Memória, Cidades, Artes e Educação. E-mail: raimundolima2011@ufpi.edu.br

da UFPI/CAFS, 3 professores Preceptores (um docente em cada escola campo, sendo elas a Unidade Escolar Fauzer Bucar, Lindolfo Uchoa e Bucar Neto) no município de Floriano - PI e com 24 alunos bolsistas da CAPES, contribuindo assim, para fortalecer a sua formação docente por meio de vivências concretas que permitiram sentir e refletir cotidianamente sobre o fazer docente, bem como superar os desafios de incrementar qualidade na educação brasileira.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cotidianamente percebe-se a relevância que as universidades e os seus espaços acadêmicos desempenham na produção de conhecimento, retornando para a sociedade os investimentos aportados na forma de respostas técnicas, formuladas em pesquisas meticulosamente desenvolvidas por meio de métodos científicos consolidados. Essa é a justificativa pela qual todos os países desenvolvidos aplicam grandes quantias de recursos no conhecimento acadêmico e na formação de cérebros científicos, considerando tais valores como investimento e não como custos econômicos (HARRISON et al, 2008).

Nesse mesmo diapasão Nóvoa (2018) explicita o importante papel que os ambientes universitários desempenham na formação de professores, mas ressalta que a bagagem essencial de um professor deve ser formada nos ambientes escolares propriamente ditos, onde a teoria se relaciona com as questões práticas, por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência.

A formação do professor também gera impacto na educação e, nesse contexto, os cursos de licenciaturas devem preparar os futuros professores ligando-os às realidades sociais encontradas nas escolas, no seu entorno e na realidade das famílias de seus educandos (PEREIRA, 2000). Dessa maneira, a Residência Pedagógica (RP) apresenta-se como uma abordagem que permite compor teoria, prática e experiências. Especificamente no caso da formação do professor de Biologia e ciências é importante que esse profissional seja capaz de lidar

com a prática docente e situações relacionadas à pesquisa na realidade cotidiana do ambiente escolar apresentado, conseguindo problematizar as situações vivenciadas no âmbito das teorias biológicas existentes e com elas desenvolver soluções pedagógicas para o ensino de suas ideias.

Assim, nessa fase análoga à dos estágios supervisionados de licenciatura, abre-se essa oportunidade para gerar situações criativas e trabalho com projetos baseados nas necessidades e no cotidiano dos alunos (PIMENTA & LIMA, 2004).

Muitas vezes nessas vivências o docente percebe que, apesar de seus esforços, alguns conteúdos e ideias parecem não fazer sentido para seu alunado. Falta uma conexão com a realidade dos mesmos ou algo que permita fazer sentido o tempo investido para compreender aquelas noções. Nesse sentido, Nicola e Paniz (2016) destacam que para que haja o aprendizado significativo é necessário aplicar diferentes estratégias pedagógicas para propiciar uma compreensão contextualizada dos conteúdos, que esteja relacionada o cotidiano dos alunos ou que possam ser aplicados em sua vida. A ausência dessa percepção docente e a consequente adoção/desenvolvimento/aplicação dessas estratégias pode prejudicar o alcance dos resultados educacionais esperados (FRISON, 2016).

Desse modo, fica claro que a aplicação de estratégias e de atividades diversificadas nos ambientes escolares colabora para o enriquecimento do fazer docente, tendo em vista incentivar a participação dos alunos para ampliar a gama de possibilidades de ensino e aprendizagem (MOREIRA, 2006; MORAES & REZENDE, 2009). E, nessa ótica, a RP apresenta-se como uma importante oportunidade para a aplicação dessas abordagens, contribuindo, ao mesmo tempo, para a melhoria da qualidade de ensino e para a formação docente (SILVESTRE & VALENTE, 2019).

3 MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia aplicada teve como base a análise dos relatórios mensais dos residentes pedagógicos em Ciências bio-

lógicas da UFPI/CAFS. Foram selecionados aleatoriamente os relatórios de 50% dos participantes do grupo de 24 discentes de Ciências biológicas participantes da RP no CAFS em três momentos: março, julho e outubro de 2019.

As informações investigadas permitiram caracterizar as percepções dos licenciandos quanto aos aspectos em que a Residência pedagógica (RP) influenciava em sua formação docente (como as competências que eles puderam desenvolver na RP), as dificuldades encontradas para cumprir as suas atividades e conciliá-la com os compromissos da sua graduação.

Investigou-se ainda os avanços vivenciados pelos residentes ao longo desse processo, como eles se auto avaliavam nesse percurso formativo, bem como a sua percepção sobre como esse programa contribuiu para a aprendizagem dos alunos das três escolas atendidas na cidade de Floriano – PI.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 1 - Resultados das análises de percepção dos Residentes pedagógicos do curso de Ciências biológicas da UFPI/CAFS a partir de suas vivências em três escolas públicas de Floriano – PI.

Item do relatório analisado	Respostas	Mês/2019		
		Mar	Jul	Out
Competências desenvolvidas pelo Residente	Não respondeu adequadamente	X	X	-
	Melhorou a capacidade de expor suas ideias	X	X	X
	Melhorou a capacidade de interação	X	X	X
	Desenvolveu capacidade de produzir materiais didáticos	X	X	X
	Desenvolveu habilidade para contornar dificuldades de aprendizagem	X	X	X
	Desenvolveu-se no planejamento de suas regências de aula	-	X	X
	Contribuiu na organização de reuniões de planejamento escolar	-	X	X
	Enriqueceu sua formação com teorias, técnicas e métodos didáticos	-	X	X
	Percebeu a necessidade evoluir no compromisso com o planejamento prévio de suas atividades escolares	-	X	X

	Desenvolveu a capacidade de elaborar projetos no âmbito escolar	-	X	X
	Conseguiu instigar o interesse e a curiosidade dos alunos com as atividades desenvolvidas	-	X	X
Contribuições para o aprendizado dos alunos na escola	Não respondeu adequadamente	X	X	-
	Retirada de dúvidas e reforço de conteúdos com intra e extramonitorias	X	X	X
	Desenvolveram raciocínio lógico e científico na análise das informações	-	X	X
	Participaram das atividades práticas e desenvolveram habilidades correlatas	-	X	X
	Passaram a apresentar maior capacidade de interação nas atividades	-	X	X
	Maior facilidade na compreensão de conteúdos complexos	-	X	X
	Maior capacidade de expressar suas ideias	-	X	X
Dificuldades encontradas	Inibição dos alunos à presença dos residentes	X	-	-
	Resistência em participar da extramonitoria em contraturnos	X	-	-
	Dificuldades para realização de atividades externas ao espaço escolar	X	-	-
	Hiperatividade dos alunos que prejudica a atenção nas aulas	X	X	X
	Condições físicas inadequadas, principalmente relacionadas com a climatização das salas de aula e poucos recursos (materiais didáticos e de uso em aula)	X	X	X
	Incoerências entre possibilidades do PPP das escolas e a forma de trabalho das escolas	X	-	-
	Dificuldades de reunir com todo o conjunto docente das escolas para interagir	X	X	-
	Pouco interesse da equipe gestora escolar nas atividades da RP	X	-	-
	Dificuldade de conciliar as atividades da RP com as da graduação	-	X	X
Auto avaliação	Desenvolveu a compreensão da necessidade de maior dedicação à RP	-	X	X
	Conseguiu desenvolver novas competências importantes na sua formação docente	-	X	X
	Desenvolveu uma postura proativa nas atividades da RP	X	X	X
	Buscou melhorar e desenvolver-se ao longo da RP	-	X	X
	Manteve uma postura colaborativa e aberta às críticas da equipe	-	X	X
	Desenvolveu habilidades de comunicação, maior confiança e autonomia pedagógica	-	X	X
	Percebeu que precisava melhorar a sua regência de aulas	-	X	X

Legenda: “-” não ocorrência e “X” ocorrência. Fonte: Lima, R.N. (2020).

Os resultados obtidos e apresentados na tabela 1 (acima) apontam para as seguintes tendências:

No início das atividades houve maior dificuldade em entender e responder aos itens do relatório, bem como na interação com os diferentes atores escolares e com as diversas atividades. Essas dificuldades foram gradativamente superadas com as interações nas escolas campo e nas reuniões periódicas entre residentes, preceptores e Orientador.

Além desse ponto e ainda mais importante é o fato de que, para além das dificuldades encontradas, as habilidades e competências desenvolvidas pelos residentes foram ocorrendo ao longo do processo de vivência escolar na RP por meio de seus diferentes eixos (Monitoria, Prático-pedagógico, Atividades complementares e Núcleo de desenvolvimento profissional) e da regência de sala de aula, como pode ser observado pelos registros na tabela 1 com o percurso dos períodos analisados. Dessa forma, habilidades como capacidade de interação com os grupos, de verbalização e exposição de suas ideias, de organização de encontros e eventos, produção de estratégias e materiais didáticos foram sendo incorporadas na formação docente nesse processo, estando bem consolidadas na maioria dos relatos ao final da RP.

Nessa mesma tendência estão posicionados os aspectos da contribuição da RP para a aprendizagem dos alunos das escolas campo, pois segundo os registros dos relatórios analisados houve gradativamente menor inibição e resistência dos alunos em participar das atividades, associada à maior capacidade de compreensão e desenvolvimento de habilidades manuais e de raciocínio lógico-científico. Além disso, todos esses pontos foram de muita relevância prática porque contribuíram para resolver até problemas que envolviam, em algumas situações, a falta de interação inicial das equipes pedagógicas com os residentes e com as atividades que eles realizavam nas escolas, colaborando para incrementar qualidade no seu cotidiano.

As informações levantadas e analisadas evidenciam a importância de programas de formação docente, como a RP e o PIBID, para que os licenciandos possam vivenciar precocemente as realidades da vida escolar, contribuindo fortemente em sua formação pro-

fissional e, na medida em que fazem isso de modo reflexivo e ativo, influenciam na criação de um padrão superior de qualidade educacional (NEITZEL et al, 2014; SILVESTRE & VALENTE, 2019).

Entretanto, um aspecto importante a ser refletido e possivelmente reposicionado no futuro é a alegação, quase unânime, dos residentes quanto à extrema dificuldade de conciliar as diversas atividades dos eixos da RP e da regência com as já enormes e diversificadas demandas de seu curso de graduação em licenciatura, pois nesses cursos há os componentes da formação científica específica associados aos conteúdos pedagógicos, maximizando absurdamente para além da elevada carga horária os complexos compromissos de cada disciplina. Nesse contexto, os discentes, principalmente nos finais de períodos estão esgotados e muitos deles procuram serviços de apoio estudantil com sinais de depressão e angústia. Certamente esses aspectos contribuem negativamente para a formação docente e devem ser repensados juntamente com os currículos de formação docente, pois comprometem a saúde, a dedicação dos alunos às suas diferentes atividades e, conseqüentemente, a sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito do que foi previamente exposto nesse texto destaca-se, que a RP possibilita diversas opções de experimentação e aprendizagem, tais como o contato direto do residente com professores que já atuam em sala de aula compartilhando experiências para ajudar na construção da ação dos futuros professores. Dessa forma, a RP permite que os residentes observem todos os espaços da escola, participem de monitorias, eventos e planejam ações de intervenção, visando a proporcionar uma formação qualificada, unindo teoria, prática, troca de experiências e vivências na escola, contribuindo para aproximar os licenciandos da realidade escolar e tornam a sua formação mais sólida (PIMENTA & LIMA 2004). Assim, de forma ampla, pode-se afirmar que o programa Resi-

dência Pedagógica contribui para o aumento da qualidade da formação do professor de Biologia e de Ciências. Nesse âmbito, é fundamental que o licenciando esteja inserido no seu futuro ambiente de trabalho para que possa ter uma ideia de como funcionam as escolas públicas e trocar experiências práticas com os professores visando assim absorver o que de melhor é oferecido ao longo do projeto para embasar e o seu futuro profissional, denotando a importância geral de programa como a RP para a formação docente de qualidade (DARLING-HAMMOND, 2014).

REFERÊNCIAS

AMORIM, T. B.; PAIXÃO, M. F. M.; SILVA, A. G. C. A importância da monitoria para o aprendizado de química. **Revista de Ensino de Engenharia**, 36 (2): 27-34, 2017.

BRASIL. Leis, decretos. Ministério da Educação (MEC). **Base nacional comum curricular**. Brasília. Ed. Gráfica do Congresso Nacional. 2018.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Journal of teacher education**, 51 (3): 166 - 173, 2014.

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, 27 (79): 133 - 153, 2016.

HARRISON, C. et al. Evidence-Based professional development of science teachers in two countries. **International Journal of Science Education**, 30 (5): 577 – 591, 2008.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** 1. ed. Brasília: Editora da UnB, v.1.185 p. 2006.

NEITZEL, A. A.; FERREIRA, V. S.; COSTA, D. Os impactos do PIBID nas licenciaturas e na Educação Básica. **Conjectura: Filos. Educ.**, 18 (no. especial): 98 - 121, 2014.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. Infor, Inov. Form., **Rev. NEaD.** Unesp, São Paulo, 2 (1): 355 - 381, 2016.

NÓVOA. A. **Novas disposições de professores: a escola como lugar de formação.** Disponível em [http://core.ac.uk/download.Pdf/12421028.pdf](http://core.ac.uk/download/Pdf/12421028.pdf). Acesso em 12/10/2108.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S. G. L.; LIMA, M. S. **Estágio e Docência.** 2ª. ed. São Paulo. Cortez, 211 p. 2004.

SILVESTRE, M A & VALENTE, W. R. **Professores em residência pedagógica:** Estágio para ensinar Matemática. Editora Vozes. 104 p. 2019.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFPI: UMA AUTOAVALIAÇÃO DO SUBPROJETO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA

Wirla Risany Lima Carvalho⁴³

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) instituído no ano de 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – pela Portaria Normativa do Ministério da Educação, nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 – atualmente tem como objetivo geral “[...] 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.” (BRASIL, 2020)

O projeto piloto da Universidade Federal do Piauí (UFPI) que foi implementado no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020 contemplou diversas áreas das licenciaturas, inclusive Pedagogia, foco deste artigo. Destarte, o objetivo deste trabalho é apresentar uma autoavaliação dos resultados do Subprojeto do Programa de Residência Pedagógica da Licenciatura em Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina, Piauí.

O subprojeto supramencionado contemplou o Projeto Político Pedagógico do curso em suas duas áreas: a gestão educacional e a docência. Da idealização deste à sua execução, buscou-se sempre uma maior qualidade na formação inicial do(a) pedagogo(a), priorizando a formação profissional e a preparação para atuação na docência – tanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil – e na gestão educacional no âmbito da Edu-

⁴³Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) do Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: wirlar@gmail.com

cação Básica. No Campus Ministro Petrônio Portella da UFPI, o subprojeto era formado por três núcleos de ação, coordenados por três docentes orientadoras, professoras do Centro de Ciências da Educação (CCE), formadas em Pedagogia e eram subordinadas à Coordenação Institucional do Programa Residência Pedagógica com quem tomavam as decisões de planejamento, implementação e avaliação do subprojeto de Pedagogia. (UFPI, 2018)

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que a formação docente pudesse ser o mais eficiente possível, dentro do cenário educativo previsto pelo Brasil, através das propostas do MEC, o Programa de Residência Pedagógica da UFPI intencionou contemplar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvendo em suas atividades as competências gerais previstas para a Educação Básica, mobilizando os conhecimentos (conceitos e procedimentos), as habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), assim como atitudes e valores necessários à vivência do cotidiano voltado à cidadania com foco no mundo do trabalho. (BRASIL, 2017)

Nesse ínterim, a execução do programa piloto demandaria uma avaliação antes, durante e depois da implementação. Nesse sentido, Scriven (1967) destaca que a avaliação é vista como um processo pelo qual se determina o mérito ou valor de alguma coisa. Assim, o Programa de Residência Pedagógica como todo programa educacional deve ser avaliado para que seus resultados possam ser apresentados e retomados como melhorias em edições posteriores.

Sobrinho (2003, p.24) apresenta que “A dimensão do valor está na essência mesma da avaliação e se inscreve radicalmente em sua etimologia. O valor dota a avaliação de uma função ativa.” Assim, trazendo para o foco deste artigo faz-se relevante uma auto-avaliação do núcleo de Pedagogia do CMPP/UFPI, do Programa RP, em toda a sua dimensão aqui intencionada. Pois, como continua afirmando Sobrinho (2003, p. 24), a avaliação “[...] não se

restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos e as circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais.”

Ainda nesse contexto, Sobrinho (2003, p.19) enfatiza que “[...] toda reflexão sobre educação, para ser completa, deve incluir um olhar sobre as transformações da sociedade e sobre o futuro. Deve ser prospectiva.”

Isto posto, os resultados desta autoavaliação podem colaborar não só com edições posteriores do Programa RP, mas também com o próprio curso de Pedagogia da UFPI/CMPP e os resultados almejados para seu crescimento, assim como para toda a área da Educação.

Sobre o curso de Pedagogia presencial da UFPI, do Campus Ministro Petrônio Portela, é bem conceituado na avaliação do Ministério da Educação (MEC) e tem em seu currículo e atuação docente grandes resultados, também quanto aos discentes que terminam o curso. Nesse sentido, analisando o Conceito Enade e o Conceito Preliminar de Curso (CPC) da Pedagogia/CMPP são bem avaliados, pois chegam à nota 4 e as notas do MEC são aferidas de 0 a 5. O conceito Enade, aferido em avaliação a cada três anos, refere-se ao desempenho dos alunos de acordo com testes aplicados ao final do curso, já o Conceito Preliminar de Curso (CPC) também é um indicador de qualidade como o Enade, no entanto, considera corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos para formulação do índice. (Figura 1)

Figura 1 – Avaliação MEC do Curso de Pedagogia/Universidade Federal do Piauí

DETALHES DA IES									
(Código) Nome da IES:		33UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI				Situação: Ativa			
RELAÇÃO DE CURSOS									
Código	Modalidade	Nível	Curso	UF	Atuação	ENADE	CPC	EN	ENADE
104726	A Distância	Licenciatura	PEDAGOGIA		Vários Instituições	2	3	3	3
116642	Presencial	Licenciatura	PEDAGOGIA	PI	Paraná	2	3	4	3
33221	Presencial	Licenciatura	PEDAGOGIA	PI	Picos	4	3	3	3
73192	Presencial	Licenciatura	PEDAGOGIA	PI	Teresina	4	4	4	3

Registros: 1 a 4 de 4

Página 1 de 1 | 20

Fonte: Site do MEC (Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-curso/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NQ==/9f1aa-921d96ca1df24a34474cc171f61/NDM=>. Acesso em: 23.abr.2020).

Diante do exposto, sabendo que o curso de Pedagogia da UFPI, será avaliado novamente no final do ano de 2020 ou início de 2021, espera-se que os resultados do Programa de Residência Pedagógica, Subprojeto Pedagogia, implementados no período de 2018 a 2020, possam colaborar como reflexos de qualidade nos conceitos avaliativos do MEC.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada consiste em uma pesquisa qualitativa, do tipo relato científico, onde é avaliado este subprojeto a partir da composição de indicadores criados pela autora com a observância dos relatos de experiências das docentes orientadoras dos Núcleos de Pedagogia da UFPI/CMPP ao executarem o Programa de Residência Pedagógica, compreendendo o período de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

As análises foram construídas e apresentadas utilizando-se de quadros explicativos em que são apresentados os itens avaliados, os indicadores utilizados e os conceitos aferidos. Quanto aos conceitos foram atribuídos apenas três: satisfatório, regular, insuficiente.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados são apresentados seguindo uma ordem de análise sequencial retirada da própria estrutura do Subprojeto RP Pedagogia, que é a mesma para todos os Campi da UFPI que tenha esta área inscrita no Programa RP: 1. Objetivos; 2. Eixos – suas cargas horárias e períodos de realização; 3. Atividades dos Eixos; 4. Ações desenvolvidas. (UFPI, 2018)

4.1 Quanto aos objetivos do Subprojeto Pedagogia

O Subprojeto elencou cinco objetivos específicos para atingir durante a execução do mesmo, contemplando assim: pro-

moções, favorecimentos, valorizações, vivências e estímulos, assim como veremos no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Objetivos do Subprojeto PRP Pedagogia CMPP/UFPI

Objetivos	Indicadores com Resultados	Conceito
a) Promover a imersão dos licenciandos no contexto educativo da escola pública, em atividades desenvolvidas no ambiente escolar, em processos de criação e intervenção, por meio de metodologias diferenciadas que possam minorar problemas de repetência, evasão e falta de motivação e contribuir para elevar os índices de desenvolvimento da escola, assim como favorecer a construção de processos reflexivos e críticos próprios da relação teórico-prática tão importante na formação docente;	a.1) Número de licenciandos imersos no contexto educativo da escola pública; a.2) Número e qualidade das atividades desenvolvidas no ambiente escolar; a.3) Metodologias diferenciadas aplicadas na sala de aula e na escola; a.4) Metodologias para minoração de repetência e evasão; a.5) Metodologias para elevação da motivação e desenvolvimento da escola; a.6) Favorecimento da formação docente com construção de processos reflexivos e críticos próprios da relação teoria-prática.	a.1) Satisfatório – o número dos alunos do Programa RP que finalizaram o programa; a.2) Satisfatório – atividades bem qualificadas; a.3) Satisfatório – atividades diferenciadas para salas de aula e outros momentos na escola; a.4) Satisfatório – As metodologias diferenciadas geraram esse impacto; a.5) Satisfatório – As metodologias diferenciadas geraram esse impacto; a.6) Satisfatório – Os residentes relataram sobre estas reflexões realizadas.
b) Favorecer o aprofundamento teórico-metodológico dos conhecimentos adquiridos durante o curso, assim como incentivar a produção de novos saberes, enquanto expressão da prática, em sua relação dialética e dialógica com a teoria;	b.1) Favorecimento do aprofundamento teórico-metodológico dos conhecimentos adquiridos; b.2) Produção de novos saberes relacionando teoria-prática.	b.1) Satisfatório – nível de discussão dos residentes demonstrou esse favorecimento; b.2) Satisfatório – Produziram artigos, oficinas, minicursos, atividades pedagógicas, entre outros.
c) Valorizar a escola pública como espaço de produção de conhecimentos, reconhecendo seus desafios, mas também identificando suas potencialidades;	c.1) Valorização da escola como espaço de produção de conhecimento.	c.1) Satisfatório – muitas atividades conjuntas diferenciadas entre Universidade e Escola.
d) Vivenciar a pesquisa como dimensão da identidade do profissional da educação, necessária ao fortalecimento de sua autonomia e protagonismo docente, enquanto elemento que também configura sua atuação no contexto social, como participante do debate educacional local e nacional;	d.1) Vivências de pesquisas durante a execução do Programa RP.	d.1) Satisfatório – aplicação de pesquisas para ampliação da compreensão de teorias e metodologias diferenciadas nas práticas da escola.
e) Estimular redes de trocas e cooperação entre licenciandos, professores da Educação Básica e docentes do Ensino Superior.	c.1) Relacionamento de cooperação entre os participantes do Programa RP.	c.1) Satisfatório – atuação desde o planejamento, execução e avaliação do Programa RP em conjunto entre os partícipes.

Fonte: Autora do artigo, 2020, pesquisa aplicada considerando Subprojeto UFPI (2018).

Infere-se que diante dos resultados e de sua autoavaliação, o Subprojeto PRP Pedagogia CMPP-UFPI atingiu todos os seus objetivos.

Devido ao escasso espaço de escrita e discussão deste trabalho, destaca-se que esta autoavaliação é simplificada e não abrange toda a complexidade a que cada objetivo foi descrito em sua essência. Dessa maneira, faz-se necessário que estudos posteriores se debruçem sobre cada um destes, formulando novos trabalhos.

Os tópicos seguintes irão explorar mais detalhadamente os eixos e as atividades desenvolvidas que contemplaram cada objetivo específico aqui elencado.

4.2 Quanto aos Eixos, suas cargas horárias e períodos de realização

O Subprojeto desenvolveu a proposta organizando-se a partir do *Design Geral do PRP da UFPI* fornecido pela Coordenação Institucional, em que contemplou quatro eixos sequenciais, com suas respectivas cargas horárias, compondo-se de atividades e ações. Como dito anteriormente, estes eixos foram articulados com as dimensões da gestão educacional, da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. (Quadro 2)

Quadro 2 – Eixos do Subprojeto PRP Pedagogia CMPP/UFPI

Eixos do Subprojeto	Indicador 1: Cumprimento da Carga Horária	Indicador 2: Cumprimento do Período de Realização	Conceito
1 - Introdução à RP (Dimensão de Preparação dos Núcleos e Equipe) – 80h;	80h cumpridas	Ago 2018 a Set 2018	Satisfatório
2 - Residência Pedagógica I (RP I – Dimensão de Ambientação na Escola – 60h);	60h cumpridas	Out 2018 a Jan 2019	Satisfatório
3 - Residência Pedagógica II (RP II – Dimensão de Imersão do residente na escola campo e na sala de aula) – Outras imersões - 220h;	320h cumpridas	Mar 2019 a Nov 2019	Satisfatório
3.1 Imersão – Regência na sala de aula – 100h	100h cumpridas	Mai 2019 a Nov 2019	Satisfatório
4 - Residência Pedagógica III (RP III – produção do relatório final, avaliação e socialização dos resultados – 60h).	60h cumpridas	Dez 2019 a Jan 2019	Satisfatório
Design do PRP Pedagogia UFPI/CMPP – carga horária total: 440h	440h cumpridas	Ago 2018 a Jan 2019	Satisfatório

Fonte: Autoras do artigo, 2020, pesquisa aplicada.

Quanto ao cumprimento das previsões de datas e cargas horárias, os eixos foram satisfatoriamente executados, muito embora foram enfrentados alguns problemas como greve no âmbito estadual, até mesmo dias em que as escolas não tinham aulas por motivos de infraestrutura, que posteriormente conseguiram contornar sem comprometer a carga horária a ser executada pelo programa, devido os períodos previstos serem extensos. Ou seja, poucos dias de paralisação ou de encerramento de aulas devido à falta de água ou de energia nas escolas não acabaram por prejudicar a execução do programa, porque os períodos entre os meses eram extensos e houve flexibilização como compensação em outros dias subsequentes.

Portanto, diante do exposto, indica-se que as próximas edições sempre prevejam uns 20% a 30% de dias a mais para execução em cada período, para poder ter margem de segurança diante de problemas desse tipo, que estejam para além do controle da coordenação do programa.

No tópico a seguir, os eixos são mais explorados nas atividades desenvolvidas em cada etapa, de forma mais detalhada e a partir do que foi previsto e executado no Programa RP Pedagogia/UFPI-CMPP.

4.3 Quanto às Atividades dos Eixos

O Subprojeto avaliado apresentou como atividades do Eixo Residência Pedagógica II, visando a imersão do residente na escola: atividades de monitoria, atividades de ensino prático-pedagógico, atividades complementares, atividades do Núcleo de Desenvolvimento Profissional e atividades de Regência de Classe. Estas atividades foram integradas aos conteúdos programáticos escolares e aos projetos pedagógicos da escola, sendo que consideraram as competências, os fundamentos pedagógicos e os direitos de aprendizagens, além do desenvolvimento dos discentes, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017; UFPI, 2018). (Quadro 3)

Quadro 3 – Atividades do Eixo RP II do Subprojeto PRP Pedagogia CMPP/UFPI

Atividades do Eixo RP II	Indicadores com Resultados	Conceito
(A) Atividades de Monitoria - dizem respeito ao diagnóstico, contextualização por meio da observação participante e acompanhamento dos problemas de aprendizagem, dos processos de ensino e práticas que viabilizem a compreensão dos conteúdos e sua operacionalização.	a.1) Realização de diagnóstico, observação participante e acompanhamentos;	a.1) Satisfatório – as atividades para diagnóstico, observação e acompanhamentos foram bem executadas.
(B) Atividade de Ensino Prático-Pedagógico – nesta proposta, os licenciandos são estimulados a pensar o processo ensino-aprendizagem de modo crítico e a desenvolverem habilidades na produção de novas metodologias e recursos didático-pedagógicos, superando práticas tradicionais e rotineiras, assim como se envolvendo reflexivamente com o processo educativo;	b.1) Produção de novas metodologias e recursos didático-pedagógicos para aplicação na escola;	b.1) Satisfatório – uma boa quantidade de atividades com metodologias e recursos didático-pedagógicos construídos.
(C) Ações complementares – Nessas atividades os licenciandos são capazes de pensar a escola para além do currículo formal, rompendo seus “muros” e propiciando aos sujeitos da escola uma relação mais ampla com os conhecimentos e a valorização dos saberes da comunidade, a extensão como parte das atividades escolares.	c.1) Projetos de extensão e valorização da comunidade nas atividades escolares de forma interdisciplinar.	c.1) Satisfatório – projetos aplicados durante o Programa RP.
(D) O Núcleo de Desenvolvimento Profissional - que diz respeito a ações de formação e mediação das práticas, culminando em processos reflexivos acerca das ações realizadas e da promoção de atividades formativas. Nesse núcleo integram-se docentes orientadores, preceptores e residentes em teia de colaboração e formação.	d.1) Ações realizadas para promoção de atividades formativas.	d.1) Satisfatório – Quantidade e qualidade dos estudos, palestras, seminários, cursos, minicursos, participação em eventos acadêmicos, sistematização de pesquisas, dentre outros realizados.
(E) Atividades de Regência de Classe – refere-se às atividades de docência propriamente dita, em que o residente assume a regência da turma, desenvolvendo desde o planejamento da aula, a produção de materiais necessários até sua condução, gestão de espaços e pessoas e o processo de avaliação processual.	e.1) Execução da regência em sala de aula.	e.1) Satisfatório – planejamentos, metodologias, recursos e aulas bem executadas.

Fonte: Autoras do artigo, 2020, pesquisa aplicada considerando Subprojeto UFPI (2018).

Em relação à Monitoria, estas ações foram organizadas pre-
vendo concomitância às atividades de sala de aula, sendo executadas
com acompanhamento individual e apoio ao residente. (UFPI, 2018)

Quanto às ações complementares havia previsão de intervenções utilizando-se da pedagogia de projetos com aplicação interdisciplinar, integrando os saberes curriculares aos saberes culturais, experienciais e sociais. (UFPI, 2018)

A etapa de Regência possuía características e atribuições reunindo habilidades e competências necessárias ao profissional docente, no sentido de garantir abrangência da formação do licenciando, promovendo sua autonomia tanto na gestão educacional quanto na docência nos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. A proposta era de que ao final do curso o residente pudesse com a experiência da RP optar por uma área de mais afinidade: Gestão Educacional, Educação Infantil ou Ensino Fundamental. (UFPI, 2018)

O Núcleo de Desenvolvimento Profissional (NDP) foi também responsável pelo acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos, agora geradores da autoavaliação, socialização dos resultados e impactos do Subprojeto. (UFPI, 2018)

As atividades de Regência em sala de aula foram bem significativas, pois em conjunto houve o planejamento, as discussões acerca da prática pedagógica e prática docente ideais para aquele momento. A escolha e construção dos recursos didáticos foram fundamentados na ludicidade, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A execução das aulas foi desenvolvida em duplas, com cada residente assumindo um momento da sequência didática na regência, enquanto o outro ficava simultaneamente na monitoria, com acompanhamento do preceptor e do docente orientador como amparo a este processo. Assim, o período de regência na escola foi muito relevante no processo formativo dos residentes participantes. (UFPI, 2018)

Infere-se, portanto, que as atividades propostas dentro de cada eixo foram satisfatoriamente executadas. Assim como, o tópico a seguir ainda vai demonstrar que algumas atividades ainda tinham ações mais específicas ainda.

4.4 Quanto às ações do Subprojeto Pedagogia

Para análise das ações do subprojeto, de forma detalhada, utilizamos o indicador de execução da proposta. Esta análise pode ser observada de forma sintetizada no Quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – Ações específicas do Subprojeto PRP Pedagogia CMPP/UFPI

Ações do Subprojeto	Indicador: execução da proposta	Conceito
1) Realização do Seminário de Introdução à Residência Pedagógica e curso de formação do preceptor: essa atividade objetivou a preparação da equipe para o desenvolvimento do projeto. Foram disponibilizadas 80h para os seminários de preparação da equipe (ago. /set. de 2018);	Executado	Satisfatório
2) Ambientação do aluno na escola: nessa atividade o residente investiga o ambiente escolar e realiza as atividades que seguem (out. nov. dez./2018; jan./2019)	Executado	Satisfatório
- Descrição em diário de campo das condições físicas e materiais da escola;	Executado	
- Leitura e análise do Projeto Político Pedagógico;	Executado	
- Conhecer a história da escola;	Executado	
- Conhecer o cotidiano da gestão escolar	Executado	
- Descrição em diário de campo da rotina da escola;	Executado	
- Entrevista com a direção para compreensão mais detalhada da política de gestão, dos princípios teórico-metodológicos desenvolvidos, do perfil de egresso e aspectos presentes na proposta curricular, dentre outros;	Executado	
- Participação nas atividades de planejamento escolar a fim de integrar as ações da Residência Pedagógica às práticas escolares;	Executado	Satisfatório
- Diagnóstico da comunidade, utilizando além do diário de campo para registro das observações e conversas informais com moradores, também a fotografia, para maior descrição das condições de vida, saneamento básico, serviços oferecidos na comunidade, aspectos socioculturais e ambientais.	Executado	
3) Elaboração do plano de atividades da Residência: após a socialização e reflexão acerca das primeiras impressões, bem como análise do material coletado no processo de ambientação, passaremos para a fase de elaboração do plano de atividades do residente, tomando por base o projeto institucional e o subprojeto de Pedagogia.	Executado	Satisfatório
- Para o processo de ambientação e produção do plano de atividades do residente serão disponibilizadas 60h (out. nov.; dez./2018; jan./2019).	Executado	
4) Imersão do aluno na escola (RP II): essa ação se desdobra em atividades de monitoria, atividades de ensino prático-pedagógico, atividades complementares, atividades do Núcleo de Desenvolvimento Profissional e atividades de Regência de Classe. (320h – fevereiro a novembro de 2019)	Executado	Satisfatório
- Atividades de monitoria (60h):	Executado	Satisfatório
✓ observação participante da classe/turma;	Executado	
✓ diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, levantamento e análise das hipóteses de escrita das crianças e da compreensão lógico-matemática;	Executado	
✓ acompanhamento das atividades do processo de ensino e de aprendizagem no interior da sala de aula;	Executado	
✓ apoio aos discentes em processos de ensino e aprendizagem no ciclo alfabetizador e atendimento individual aos que apresentam dificuldades de aprendizagem;	Executado	
✓ auxiliar no planejamento e execução das atividades da gestão escolar.	Executado	

- Atividades de ensino prático-pedagógico (60h):	Executado	
✓ atividade de criação e produção de diversos materiais com foco nas ações didático-pedagógicas e nos desafios identificados no processo de ensino e aprendizagem;	Executado	
✓ atividade de produção de estratégias de ensino tomando como diretrizes as competências específicas e direitos de aprendizagens expressos na BNCC, tanto para Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental;	Executado	
✓ ações didático-pedagógicas com aplicação de metodologias criativas e recursos produzidos pela equipe;	Executado	
✓ produção e aplicação de projetos didáticos direcionados às fases de escrita/práticas de letramento e raciocínio lógico-matemático;	Executado	
✓ pesquisa e aplicação de novas tecnologias voltadas ao processo de ensino e aprendizagem, para a valorização e consideração da cultura digital e das TDIC;	Executado	
✓ Promoção de oficinas de linguagens: ação interdisciplinar, envolvendo as diversas áreas do conhecimento e formas de linguagem e gêneros textuais (teatro, música, dança, parlendas, quadrinhas, etc.);	Executado	Satisfatório
✓ Promoção de oficinas de Matemática envolvendo conteúdos identificados como aqueles que a turma/classe apresentou dificuldades, com aplicação de jogos e estratégias criativas;	Executado	
✓ Promoção de oficinas de Ciências da Natureza envolvendo conteúdos de interesse do grupo e a Educação Ambiental;	Executado	
✓ Promoção de oficinas de Ciência Humanas (História e Geografia);	Executado	
✓ Promoção de oficinas de Ensino Religioso (com ênfase nos valores, espiritualidade e alteridade);	Executado	
✓ Promoção de oficinas com atividades de gestão do trabalho dos pedagogos em instituições escolares;	Executado	
✓ Promoção de atividades situadas nos campos de experiências e desenvolvimentos próprios da Educação Infantil, conforme a BNCC, contribuindo para assegurar os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento expressos nesse documento: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se.	Executado	
- Atividades complementares (60h):	Executado	
✓ Organização de feiras do conhecimento: destacando a produção dos discentes no processo educativo, os conhecimentos construídos pela equipe, a organização de palestras para a comunidade escolar e a inclusão de temas transversais de urgência social, relacionados à saúde, alimentação, meio ambiente, convívio, qualidade de vida, dentre outros;	Executado	
✓ Organização de aulas de campo e visitas técnicas, em diálogo com os conhecimentos trabalhados em sala de aula;	Executado	Satisfatório
✓ Organização de palestras sobre temas de interesse do grupo, envolvendo toda a comunidade escolar;	Executado	
✓ Aplicação de projetos didático-pedagógicos com foco na pedagogia de projetos;	Executado	
✓ Promoção de peças teatrais, varais de leitura, campeonatos, olimpíadas, dentre outras.	Executado	
- Atividades do Núcleo de Desenvolvimento Profissional (40h):	Executado	
✓ Planejamento e avaliação contínua das ações didático-pedagógicas;	Executado	
✓ Realização de Seminários de Introdução à Docência;	Executado	Satisfatório
✓ Realização de seminários temáticos acerca da epistemologia da prática profissional do professor;	Executado	
✓ Estudo de textos específicos da Pedagogia;	Executado	
✓ Estudo da BNCC;	Executado	
✓ Encontros contínuos de integração e acompanhamento dos residentes;	Executado	
✓ Organização de vistas técnicas em escolas que tenham experiências bem-sucedidas de ensino e aprendizagem;	Executado	
✓ Mediação de processos reflexivos sobre a prática e as experiências desenvolvidas.	Executado	
✓ Estudos sobre gestão e organização do trabalho educativo.	Executado	
- Regência de classe (100h): planejamento das ações pedagógicas; execução das ações didático-pedagógicas na escola.	Executado	

✓ Elaboração de planos de aulas com seus elementos constitutivos;	Executado	Satisfatório
✓ Organização das experiências de ensino;	Executado	
✓ Ações de regência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;	Executado	
✓ Mediação de processos reflexivos da/para a prática.	Executado	
5) Elaboração de Relatório Final e Socialização (60h – dez./2019; jan./2020):	Executado	Satisfatório
✓ Socialização e avaliação das experiências;	Executado	
✓ Produção de Relatório Final como componente obrigatório de participação no programa como bolsista;	Executado	
✓ Elaboração de artigo científico para apresentação no seminário de Residência Pedagógica em forma de comunicação oral ou banner acerca das experiências vivenciadas no contexto da Universidade Federal e nas Escolas de realização do subprojeto;	Executado	
✓ Realização do Seminário de Residência Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFPI.	Executado	
✓ Publicação de livro dos artigos para divulgação dos resultados do processo de formação dos participantes no programa de Residência Pedagógica promovido pela instituição formadora UFPI/Escolas.	Executado	

Fonte: Autoras do artigo, 2020, pesquisa aplicada considerando Subprojeto UFPI (2018).

Considerando que para cada eixo e atividade principal várias ações foram realizadas, comprova-se aqui que as proposições foram executadas de forma satisfatória, pois conseguiram atingir patamares suficientes de integração, protagonismo, compartilhamento de saberes, interdisciplinaridade, reflexão sobre o processo teórico-prático, entre tantos outros objetivos atingidos para a formação discente e docente durante a execução do Programa RP Pedagogia, que podem ser comprovados com os artigos e outras produções que foram realizadas ao longo do desempenho dos núcleos de Pedagogia CMPP/UFPI no programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, destaca-se que o Programa de Residência Pedagógica como projeto piloto na UFPI, no tocante à implementação realizada de agosto de 2018 a janeiro de 2020, do Subprojeto de Pedagogia do CMPP, promoveu de forma satisfatória a formação dos discentes participantes do curso de licenciatura em Pedagogia.

No que diz respeito a este Subprojeto e seus três núcleos de

ação, enfatiza-se que estes utilizaram da coleta de dados e de diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. Ademais, afirma-se que ao utilizar o desenvolvimento de projetos fortaleceu o campo da prática e conduziu o licenciando de Pedagogia a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, assim como preconizou seu objetivo geral.

Por fim, conclui-se que o Programa RP Pedagogia CMPP/UFPI atingiu seus objetivos e deixa resultados profícuos que podem ser conferidos nos artigos e em outras produções, demonstrando o compromisso desta universidade com uma formação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**. Publicado em 01.mar.2018. Atualização em 20.mar.2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 03.abr.2020

BRASIL. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretária de Educação Básica, 2017.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2013.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: STAKE, **Area monography series on curriculum evaluation**, v.1, Beverly Hills: Sage Publications, 1967.

UFPI. Subprojeto: Curso Licenciatura em Pedagogia / Campus Ministro Petrônio Portella. In: **Programa de Residência Pedagógica**. Teresina, PI: UFPI, 2018.

CULTURA ESCOLAR E IDENTIDADE DOCENTE NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Luciana Matias Cavalcante⁴⁴

RESUMO

O objetivo desse estudo é analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica - UFPI na construção da identidade docente do licenciando de Pedagogia, a partir da sistematização dos significados atribuídos às experiências vividas nas escolas por esses licenciandos, bem como a identificação dos saberes e competências construídos por esses sujeitos. O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa ou naturalística por investigar o fenômeno em sua condição natural e ainda como estudo de caso. Utilizamos três instrumentos para a produção de dados: a aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), questionário sociodemográfico e entrevista estruturada. Os resultados apontam que os licenciandos identificam a experiência no Programa Residência Pedagógica como significativa na construção de uma identidade prático-reflexiva no professor, pela evocação constante da indissociabilidade entre teoria e prática e pela superação dos distanciamentos entre estagiários e escola. **Palavras-chave:** Residência Pedagógica. Identidade docente. Formação prático-reflexiva.

INTRODUÇÃO

Ao iniciar a escrita desse texto proponho refletir acerca da afirmativa de que a experiência no Programa Residência Pedagógica, no âmbito da Universidade Federal do Piauí, contribuiu significa-

⁴⁴Pedagoga, Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal do Piauí, lotada no Campus Ministro Reis Velloso, no Departamento de Ciências Sociais, da Educação e Desporto, professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: luciana@ufpi.edu.br

tivamente na produção do “Ser” professor/professora, no processo de construção da identidade docente dos licenciandos do curso de Pedagogia. Recorro a essa afirmativa inicial tomando como exemplo a minha identidade construída ao longo do processo de formação e experiência profissional que se desdobrou e se desdobra em cada momento de ação e reflexão sobre a prática docente, nos momentos de estudo dos processos pedagógicos, nas oficinas e práticas vivenciadas, nas reuniões científicas, nos momentos de planejamento, atuação e avaliação organizados. Nesse sentido, justifico o início desse texto que abre espaço para um relato pessoal da experiência prática vivenciada durante a formação inicial no curso de Pedagogia, especificamente minha atuação nos momentos de Estágio Supervisionado e o início do exercício profissional docente que se fez concomitante.

O momento do estágio supervisionado no Curso de Pedagogia, enquanto licencianda, foi experiência muito esperada por mim que, entretanto, não resultou naquilo que idealizei por ter enfrentado muitos obstáculos, caracterizados tanto pelas minhas condições materiais e da escola pública onde atuei, quanto pela própria ambientação, sentindo-me como “alienígena em sala de aula”, tomando emprestado o termo de Green & Bigum (2008). Os autores referem-se às subjetividades, identidade estudantil e o diálogo necessário com o currículo e o modo de ser e fazer escola, mas é possível estender o termo à análise da cultura escolar pedagógica e a identidade docente em construção. Minha experiência no momento de prática escolar foi permeada por sentimentos de angústia frente ao ingresso em um ambiente desconhecido, perscrutando os segredos existentes nesse ambiente, na tentativa de criar laços, mas com dificuldades de deixar de ser “o outro”, estranho e alienígena na sala de aula. Diante dessas inseguranças e galgando cada obstáculo fui refletindo sobre a docência, dialogando comigo mesma e com meus colegas e professores. Alia da a essa experiência iniciei minha jornada profissional, lecionando em uma escola da rede privada, haja vista ter em minha formação o Curso Normal, concluído durante o Ensino Médio. Foram duas experiências diferentes, pois se de um lado o sentimento era de atuar

à margem da escola, assumindo a sala de aula, mas pouco integrada e fora de sintonia com os professores e discentes, do outro, como docente contratada, participava integralmente do planejamento, da construção da proposta pedagógica, era reconhecida pelas famílias, demais professores, coordenação, direção e pelos discentes, estreitando nossos laços afetivos e me sentindo, de fato, docente em exercício.

Diante dessa vivência que, apesar de ser particular, guarda muitos indicadores observados nas experiências e relatos dos licenciandos que venho acompanhando ao longo das práticas de estágio supervisionado, enquanto professora no Curso de Pedagogia no Ensino Superior, começo a indagar sobre a experiência prática, de imersão na cultura escolar e ação docente no âmbito do programa Residência Pedagógica (RP), assim, questiono: como caracterizar as contribuições do RP - UFPI para a construção da identidade docente? Em que se diferencia das práticas tradicionais do Estágio Supervisionado e como o RP tem contribuído para a superação do sentimento de “estar à margem” do trabalho pedagógico promovido pela escola e, ao mesmo tempo, na busca de estreitamento dos laços entre licenciandos e escola pública? Que saberes, competências e habilidades estão sendo desenvolvidos no âmbito do Programa Residência Pedagógica que atuam diretamente para a construção de um perfil e identidade profissional docente?

O objetivo dessa escrita é, portanto, analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica - UFPI na construção da identidade docente do licenciando de Pedagogia, a partir da sistematização dos significados atribuídos às experiências vividas nas escolas por esses licenciandos. Parto do pressuposto de que a construção da identidade docente está diretamente relacionada às experiências sociais com a escola e com o campo profissional de modo geral, ao tempo em que também influenciam nessa construção as representações sociais do “Ser professor” (PIMENTA, 1996). É nesse sentido que também interessa conhecer as representações sociais relacionadas à profissão a partir da análise dos significados atribuídos à experiência no Programa Residência Pedagógica, compreendendo que receba e ao mesmo tempo influencie na produção dessas representações.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa ou naturalística por investigar o fenômeno em sua condição natural e ainda como estudo de caso. Foram utilizados três instrumentos para a produção de dados: a aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), questionário sociodemográfico e entrevista estruturada. A escolha do enfoque metodológico deveu-se ao fato de compreender, conforme Lüdke e André (1986) que o estudo de caso visa ao planejamento e a definição de um caso específico, uma unidade, com objeto, tempo e lugar bem delimitados o que permite serem estudados em profundidade. Nesse estudo o caso expressa-se pela experiência vivida no Programa Residência Pedagógica por um grupo de 18 discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

O primeiro instrumento de produção de dados aplicado foi o TALP. Segundo Lima (2012) o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) foi desenvolvido por Gustav Jung com fins de diagnóstico clínico na Psicologia e que, posteriormente, foi adaptado para os estudos acerca da Representação Social. O TALP constitui uma técnica que estimula a reflexão sobre determinado tema e induz a associação entre palavras a partir da palavra diretriz proposta pelo pesquisador. A partir dessa palavra diretriz o participante apresenta palavras relacionadas a esse estímulo, posteriormente, o pesquisador solicita que o participante agrupe as palavras hierarquicamente por grau de importância. Nesse estudo as palavras diretrizes foram: “Ser professor”, “Escola pública”, “Estágio supervisionado na escola”. O objetivo desse instrumento de investigação foi auxiliar na identificação das representações sociais expressas pelos participantes da pesquisa acerca do tema.

O segundo instrumento, o questionário sociodemográfico, foi aplicado com o objetivo de traçar o perfil dos participantes, além disso indaga sobre o curso escolhido e o grau de satisfação com este curso. Por fim, a entrevista estruturada, instrumento composto por dez questões abertas e de múltipla escolha, que ob-

jetiva explorar os significados atribuídos ao programa Residência Pedagógica e seu papel na construção da identidade docente.

A análise dos dados foi realizada a partir da categorização dos discursos e da frequência apresentada nas palavras selecionadas no TALP, constituindo rede semântica. Para a segunda etapa de análise das entrevistas foi utilizado o software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*)⁴⁵, que tem como objetivo análises estatísticas sobre um texto gerando tabelas, nuvens de palavras, dentre outras. Assim, os dados foram sistematizados e, a partir da tessitura realizada à luz do referencial teórico, foram produzidos os resultados do estudo.

Cultura escolar e identidade docente: a experiência no âmbito do programa Residência Pedagógica na Licenciatura em Pedagogia

A teoria da representação social surge nos estudos de Durkheim (1985) como produções sociais de ideias relacionadas às ações e comportamentos dos indivíduos na sociedade. Por seu turno Moscovici (1961) aprofundou os estudos sobre esse fenômeno social e o identificou como ação coletiva. O referido autor afirma que “As representações sociais são sistemas de valores, ideias e práticas com uma função dupla:”

1º - estabelecer uma ordem possibilitando que as pessoas se orientem em seu mundo material e social, e assim, poder controlá-lo; 2º - possibilitar que a comunicação seja possível entre membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 1978, p.21).

⁴⁵Segundo seu tutorial o IRAMUTEQ é um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R (www.r-project.org) e na linguagem Python (TUTORIAL, 2016, p.1).

Assim, o conceito de representação social está voltado para o saber produzido nas experiências práticas e sociais, que tomam corpo nas relações sociais como um conjunto de saberes experienciais compartilhados, que ganham força culturalmente e que interferem nas interações entre as pessoas, interferindo também nas práticas e na própria organização social. Jodelet, a partir dos estudos de Moscovici, apresenta o seguinte conceito para representações sociais: “[...] são fenômenos complexos sempre ativos e agindo na vida social. Em sua riqueza fenomênica [...] são às vezes estudados de maneira isolada: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc.” (2001, p. 4).

Tornou-se lugar comum afirmar que as representações sociais constituem crenças que implicam diretamente nas práticas profissionais dos professores e estas por sua vez implicam na construção da identidade profissional. Carlos Marcelo evidencia:

Percebeu-se que as crenças são como proposições, premissas que as pessoas mantêm acerca do que consideram verdadeiro. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não requerem uma condição de verdade contratada, e desempenham duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influem na forma como os professores aprendem; e, em segundo lugar, as crenças influem nos processos de mudança que os professores possam tentar (RICHARDSON, 1996 apud CARLOS MARCELO, 2009, p. 116).

Nesse contexto, a identidade docente diz do “ser professor”, expressa nas formas como o professor exerce a profissão, como compreende os processos didáticos e, portanto, se fundamenta em representações que constituem crenças a embasar o desenvolvimento das práticas. Para Pimenta (1996, p. 76):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados social da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente

e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

O estudo em questão indagou aos participantes a partir do TALP sobre o “Ser Professor”, sobre “Escola Pública” e sobre o “Estágio Supervisionado” com o objetivo de, a partir da rede semântica (REYS-LAGUNES, 1993) disposta na apresentação de palavras ligadas a essas palavras-estímulo, identificar como é representado a profissão docente e como se percebe o estágio, a partir da experiência no RP, dentro dessa profissão. O termo “Ser Professor”, a partir dos resultados de associação, apareceu relacionado, em primeiro lugar, à palavra Amor (100%), com peso semântico mais significativo. Esse amor entendido como compromisso ético, político, relacionado mais diretamente a Amorosidade defendida por Freire (2002), já que as palavras a ele associadas indicaram o envolvimento político e a responsabilidade do professor e da professora com o discente, reconhecendo o papel importante dessa profissão para a transformação e inclusão social. A segunda maior frequência aparece na palavra Educador (64%), na percepção de que o “ser professor” está vinculado à capacidade de não somente mediar os conhecimentos de base científica, mas trabalhar na formação integral de um sujeito completo, valorizando outras demandas para a vida em sociedade, subvertendo a lógica de uma formação reduzida às necessidades do mercado de trabalho. Nesse sentido, esclarece Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.132):

[...] a escola implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores – valorização da vida humana em todas as dimensões. Isso significa que a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo “zero

defeito”, ou seja, pela perfeição. Ela lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções. Não se pode pensar em “falha zero”, objetivo da qualidade total nas empresas. Escola não é fábrica, mas formação humana. Ela não pode ignorar o contexto político e econômico; no entanto, não pode estar subordinada ao modelo econômico e a serviço dele.

A terceira e quarta palavras, que aparecem na Rede Semântica, confirmam a análise acima destacada, que são **Conhecimento** (48%) e **Compromisso** (24%), respectivamente. Esses dois termos integrados sinalizam para um perfil de docente que busca a qualidade de sua ação profissional, alicerçada na ciência, no envolvimento e participação ativa no contexto social. O compromisso assumido pelo docente com o outro no processo pedagógico “só existe no engajamento com a realidade” aliado à formação científica, no dizer de Freire, ou seja, evidencia a participação ativa do professor e da professora nas lutas sociais, negando pela prática a neutralidade frente ao mundo e afirmando a constante busca pelo conhecimento científico. O referido autor esclarece:

Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade –, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente. Envolve, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos. (FREIRE, 2018, p. 25-26).

Em continuidade, destacamos também a quinta palavra, que traz uma conotação negativa para a profissão com o termo **Desvalorização** (8%). Este termo revela um sentimento comum aos professores no Brasil: a afirmação de que a profissão docente não é reconhecida pelo Estado, pelas políticas, pelos governantes em sua importância so-

cial o que implica em condições inadequadas de trabalho, baixo prestígio social e baixos salários que assola a realidade educacional no país. Os depoimentos dos participantes do estudo, em maioria, reforçam essa representação, dentre eles destacamos: “[...] há grandes dificuldades de falta de recursos, a não participação da família no processo de aprendizagem dos filhos, remuneração baixa, a soma de tudo isso pesa ao professor”. Com o objetivo de sintetizar os achados da pesquisa segue a Tabela 1 que ilustra o peso semântico dos termos apresentados pelos participantes do estudo no que concerne ao conceito “Ser professor”:

Tabela 1 – Rede Semântica do Conceito “Ser Professor”

NÚCLEO DA REDE (NR)	PESO SEMÂNTICO (PS)	DISTÂNCIA SEMÂNTICA QUANTITATIVA (DSQ)
Amor	25	100%
Educador	16	64%
Conhecimento	12	48%
Compromisso	6	24%
Desvalorização	2	8%

Fonte: produzida pela pesquisadora

No que concerne aos resultados do questionário sociodemográfico, acerca do grau de satisfação com o curso de Pedagogia, os resultados indicaram que a maioria, 12 discentes, não pensou em mudar de profissão enquanto para os demais, 6 discentes, essa possibilidade é real, principalmente pela desvalorização e precarização do trabalho docente. Portanto, quanto ao grau de satisfação revelaram, em sua maioria, estar satisfeitos com o curso. Os resultados são detalhados na tabelas 2 que segue:

Tabela 2 – Grau de satisfação com o curso de Pedagogia

GRAU DE SATISFAÇÃO	QUANTIDADE	PERCENTUAL %
Muito satisfeito	4	22,2%
Satisfeito	13	72,2%
Pouco satisfeito	1	5,5%
Insatisfeito	0	-

Fonte: produzida pela pesquisadora

Nas representações de Estágio Supervisionado na escola, conforme resultado do TALP, foram identificadas como mais significativas as seguintes palavras: Formação (100%), seguida do termo **Experiência/prática** (66%), em terceiro lugar apresentaram a palavra **Essencial** (50%), em quarta posição a palavra **Reflexão** (6,6%), e por fim, em quinto lugar a palavra **Vocação** (3,3%). Consideramos que os dados revelaram a percepção da importância da prática na formação, atribuindo a esta atividade o desenvolvimento de muitos potenciais, principalmente o desenvolvimento dos aspectos didático-pedagógicos e da autonomia. Há uma tendência, embora em grau menor, de identificarem o sucesso na profissão como um requisito inato, relacionado a um dom ou vocação, dissociando do caráter de profissionalização que o estágio desenvolve. A tabela 3 sistematiza esses resultados:

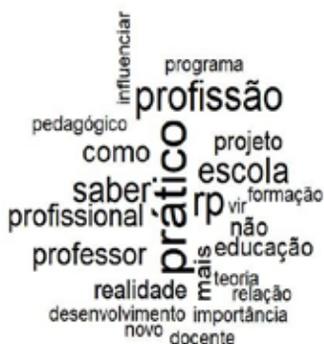
Tabela 3 – Rede Semântica do Conceito “Estágio Supervisionado na escola”

NÚCLEO DA REDE (NR)	PESO SEMÂNTICO (PS)	DISTÂNCIA SEMÂNTICA QUANTITATIVA (DSQ)
Formação	30	100%
Experiência/prática	20	66%
Essencial	15	50%
Reflexão	2	6,6%
Vocação	1	3,3%

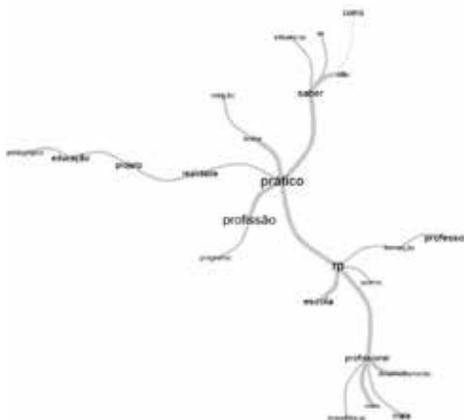
Fonte: produzida pela pesquisadora

A entrevista estruturada foi composta por 10 questões e permitiu aprofundar as discussões sobre identidade docente e o papel do programa Residência Pedagógica na construção dessa identidade. Os discentes trouxeram elementos importantes para a avaliação das atividades e práticas em andamento, bem como expressaram os significados atribuídos ao Residência Pedagógica nesse percurso inicial do desenvolvimento profissional. Nessa escrita vamos trabalhar com duas questões, a saber: “De que maneira o programa Residência Pedagógica influencia no modo como vem percebendo a profissão?”; “Faça uma autoavaliação do trabalho que desenvolveu na escola pública no âmbito do programa Residência Pedagógica”.

As respostas acerca da contribuição do Residência Pedagógica na percepção da profissão, do “ser professor”, foram sistematizadas a partir do software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), que permite análises estatísticas sobre um texto, ajudando na identificação das interfaces presentes no campo das ideias, a partir da frequência de palavras e suas relações.



Nuvem de palavras 1- O RP e a Identidade docente



Árvore de similitude 1 - RP e a Identidade docente

A nuvem de palavras, produzida a partir das respostas dos discentes, apresentou a **Prática** como elemento mais significativo, presente nas contribuições do Residência Pedagógica na construção da identidade docente, seguida da palavra **Profissão** e, em menor tamanho, mas também em destaque a terminologia **Saber profissional**. Nessa questão cabe o destaque para os seguintes depoimentos: “o RP me fez perceber com mais clareza o real papel do professor, as demandas da comunidade e escola. É uma profissão que trata do desenvolvimento global de indivíduos, trabalhando o modo de ser e estar em sociedade, ou seja, é uma profissão importantíssima e de responsabilidade extrema” (ESTUDANTE PROFESSOR 2). Nesse trecho de entrevista destaca-se uma postura presente em quase to-

dos os participantes, a percepção da importância do professor para a sociedade, bem como a responsabilidade que este assume mediante o exercício profissional. Outros depoimentos revelam a valorização do RP como espaço de desenvolvimento dos saberes profissionais: “o programa nos possibilita uma imersão mais profunda na escola, o que ajuda nesse processo de reconhecimento do espaço em que iremos atuar futuramente. Abre espaço para dúvidas a respeito do assumir a docência, quando nos sentimos despreparados” (ESTUDANTE PROFESSOR 9); “o RP tem sido de fundamental importância na minha formação, pois por meio da oportunidade de integrar teoria e prática, como unidade, os meus saberes docentes foram se articulando, construindo a minha identidade docente (ESTUDANTE PROFESSOR 12). Os depoimentos revelaram a importância do processo reflexivo priorizado no ambiente de formação do programa Residência Pedagógica – UFPI e nesse sentido, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 147) assinalam que a formação de um profissional reflexivo pressupõe “uma forma de identidade, um *habitus*”. Requer do professor criticidade permanente acerca do contexto em que atua, das condições físicas, culturais, políticas e da imersão contínua na profissão enquanto ato individual e coletivo. Os autores assinalam ainda que esse processo se faz por uma formação inicial que privilegie “o permanente imbricamento teórico-prático”. Na íntegra, o diálogo com os referidos autores:

Isso denota que o professor deve ser um líder que tome a frente do que precisa fazer, pois ele deve ter uma postura crítica diante das suas atividades. Para isso, durante a formação do professor, é preciso que ele seja formado não apenas com ênfases teóricas, mas sim uma estreita relação com a realidade por meio de uma atitude de estudo de permanente imbricamento teórico-prático [...] (2015, p.147).

A segunda questão solicitou dos participantes uma autoavaliação da atuação no âmbito do programa Residência Pedagógica e os resultados apontaram para a consciência do processo de forma-

ção inicial, a compreensão da cultura escolar no ambiente profissional, evidenciando as diversas dúvidas que surgiram, assinalando o espaço garantido no programa para a reflexão crítica, tão importante para o desenvolvimento profissional, assim como promoveu o desenvolvimento de saberes e habilidades relacionadas às práticas pedagógicas. Em destaque dois depoimentos:

Como já havia relatado anteriormente estou em processo de aperfeiçoamento, estou consciente de que há muito que preciso aprender, pois compreendo que nesse processo de ensino-aprendizagem o professor não apenas ensina, mas também aprende, aprimorando a cada dia a sua prática de ensino (ESTUDANTE PROFESSOR 9).

Por meio do programa ganhei um novo olhar sobre as práticas de ensino. Percebo que hoje, no atual contexto social e educacional, o ensino tradicional, fechado, limitado à reprodução e memorização, já não é capaz de suprir as exigências da sociedade. O RP me mostrou uma nova forma de ensinar, com ludicidade, criatividade, inovação. Procuo sempre em minhas aulas dar uma “cor” ao conteúdo, no sentido de deixá-la mais lúdica, despertando o interesse da criança em aprender (ESTUDANTE PROFESSOR 12).

Nesse contexto foi questionado sobre os aprendizados no âmbito do programa, acerca das habilidades e competências desenvolvidas. Muitos depoimentos apontam para a capacidade de lidar com o contexto educacional, com o fazer pedagógico enquanto fenômeno carregado de incertezas e valores singulares. Na compreensão de Diniz-Pereira (1999, p. 113), ao promover o modelo da racionalidade prática na formação do professor, há um investimento na promoção de um perfil de profissional prático-reflexivo, pela superação do modelo da racionalidade técnica e fortalecimento a autonomia docente: “nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos dados, o estudo apresentou como resultados o entendimento de que o Programa Residência Pedagógica constituiu, para o estudante professor participante da pesquisa, experiência significativa na construção de sua identidade docente, operando como caminho qualitativo para a promoção do desenvolvimento profissional docente. Carlos Marcelo (2010, p. 19) questiona o papel da identidade docente no desenvolvimento profissional e argumenta que “a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que se corresponde com a ideia de que o desenvolvimento do professorado nunca se detém e que se entende como uma aprendizagem ao longo da vida.” Nesse sentido, o autor relaciona a identidade docente não como aquilo que somos no momento, mas muitas vezes com o desejo do que queremos ser no campo profissional, o que remete a uma busca em direção ao desenvolvimento na profissão.

Retornando as questões iniciais da investigação e objetivo do estudo fica perceptível que os licenciandos identificam a experiência no Programa Residência Pedagógica como significativa na construção da identidade prático-reflexiva do professor, pela evocação constante da indissociabilidade entre teoria e prática e pela superação dos distanciamentos entre licenciandos e escola, distanciamentos observadas em muitas experiências mais tradicionais durante o exercício prático do professor em formação inicial.

No âmbito do Residência Pedagógica foram criadas oportunidades de participação nas ações da escola que vão desde a ambientação, participação nos encontros de planejamento, reuniões de pais e equipe pedagógica, integração viabilizada pela parceria entre o preceptor/preceptora, licenciandos e coordenadores, haja vista o(a) preceptor(a) facilitar a proximidade e os laços de parceria e participação dos licenciandos nos diversos tempos e espaços escolares. Nesse sentido, avaliamos que a proposta de formação do Residência Pedagógica propiciou o aprofundamento da participação dos

licenciandos na escola, superando o sentimento de alienação e estranhamento ao ambiente e cultura escolar, proporcionou também ambientes para estudo e reflexão sobre a escola e seus elementos, acerca das práticas pedagógicas e condições de atuação docente, impulsionou a criação de novas propostas pedagógicas e, principalmente, realizou processos prático-reflexivos, convidando os licenciandos a pensarem sobre a docência de modo crítico. No programa também foi possível desenvolver ações inovadoras, repensando a cultura escolar e as abordagens didáticas evidenciadas pelos profissionais em exercício, aliado a possibilidade material que o programa viabilizou, estimulando o exercício da criatividade e autonomia docente.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 39 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In.: D. Jodelet. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17-44.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. Rev. Fac. Educ., São Paulo, vol. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez., 1996.

Impressão

Gráfica Ipanema

Tiragem: 400

Formato: 15x21cm

Mancha: 11x17cm

Tipologia: Adobe Garamond Pro

Papel: Apergaminhado 75gm

Em 2018, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), lançou o Programa Residência Pedagógica (RP), cujo objetivo é favorecer a imersão planejada e sistemática de estudantes de licenciatura em ambiente escolar para viverem situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula. Sua primeira edição desafiou a implementação de um novo modelo de Estágio Curricular Supervisionado, quebrando paradigmas que tradicionalmente fazem parte do percurso acadêmico dos discentes. A seleção das Instituições de Ensino Superior (IES) para o desenvolvimento do programa, priorizou a implementação de projetos inovadores fundamentados na articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. A Universidade Federal do Piauí, por apresentar um design inovador foi uma das selecionadas, desenvolvendo o programa com carga horária de 440 horas, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

Conversar, pois, sobre os experimentos do Programa Residência Pedagógica neste contexto é a essência deste livro. Sua ideia é evidenciar belíssimas e exitosas práticas de aprendizagens na escola e na universidade, realizadas pelos docentes orientadores, professores da UFPI e preceptores, professores da escola pública, juntamente com os residentes, alunos de cursos de licenciaturas de diferentes áreas epistemológicas. Os textos presentes nessa obra mostram que as experiências transcenderam à vivência em sala de aula, constituindo-se em interação entre pesquisa acadêmica, teoria e prática docente, contribuindo significativamente para a superação do atual modelo tradicional de Estágio Curricular Supervisionado e de formação de professores.

A coletânea surge como uma oportunidade para reflexão sobre a socialização de percursos, desafios, limites e possibilidades que incorporam o êxito com o qual foram mobilizados saberes diversificados e pedagogicamente racionalizados no processo de formação inicial de professores, especificamente no Estágio Curricular Supervisionado.