Willian Simões
(Organizador)

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFFS

Registros e contribuições para
o fortalecimento do estágio
curricular supervisionado
nas licenciaturas

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFFS

Registros e contribuições para
o fortalecimento do estágio
curricular supervisionado
nas licenciaturas

Willian Simões
(Organizador)

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFFS

Registros e contribuições para
o fortalecimento do estágio
curricular supervisionado
nas licenciaturas

Copiart

Tubarão-SC, 2019

Realização

Universidade Federal da Fronteira Sul
(Pró-Reitoria de Graduação) – PROGRAD/UFFS

Apoio

Ministério da Educação – MEC
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes
Programa de Residência Pedagógica

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD
Rodovia SC 484 – km 02, Bairro Fronteira Sul
Chapecó – SC, CEP 89815-899

Organização

Willian Simões

Comitê Científico

Prof. Dr. Adair Adams – IFRS, campus Vacaria/RS
Profa. Dra. Anelise Graciele Rambo – UFRGS
Profa. Dra. Ana Claudia Ramos Sacramento – UERJ
Prof. Dr. Igor de França Catalão – UFFS, campus Chapecó/SC
Prof. Dr. Tiago Anderson Brutti – UNICRUZ/RS

Revisão textual e normalização ABNT

Patricia Regina da Costa

Editoração e capa

Rita Motta, sob coordenação da Gráfica e Editora Copiart

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
<i>Willian Simões</i>	

PROCESSO CONSTITUTIVO DOCENTE: residência pedagógica multidisciplinar, espaço-tempo de ser, de estar e de decidir-se pela profissão de professor/a	21
<i>Eliane Gonçalves dos Santos</i>	
<i>Erica do Espírito Santo Hermel</i>	
<i>Rosemar Ayres dos Santos</i>	

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	37
<i>Fabiane de Andrade Leite</i>	
<i>Judite Scherer Wenzel</i>	

CAMINHOS PARA DOCÊNCIA: possibilidades a partir da Residência Pedagógica.....	53
<i>Bárbara Grace Tobaldini de Lima</i>	
<i>Sandra Maria Wirzbicki</i>	
<i>Danuce Marcele Dudek</i>	

A CAMINHADA FORMATIVA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO CIÊNCIAS DA NATUREZA: reflexões pedagógicas em construção	71
<i>Cherlei Marcia Coan</i>	
<i>Marciane Maria Mendes</i>	
<i>Vanderleia Dartora</i>	

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: um olhar sobre a escola a partir da educação do campo no Estado do Paraná	91
---	----

Ana Cristina Hammel

Fernanda Marcon

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA E DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO: contribuição do Programa de Residência Pedagógica.....	107
--	-----

Celso Eidt

Gustavo Giora

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: entre passar um estágio e habitar a escola.....	121
--	-----

Adriana Maria Andreis

Cristina Otsuschi

Gisele Leite de Lima

REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: núcleo de Licenciatura em História do Campus Chapecó da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	135
---	-----

Everton Bandeira Martins

APRESENTAÇÃO

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFFS: uma estratégia para o fortalecimento e qualificação do Estágio Curricular Supervisionado

WILLIAN SIMÕES¹

O presente livro é resultado de um trabalho coletivo e tem como propósito registrar vozes, reflexões, vivências e experiências adquiridas na formação inicial de professores no âmbito de cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) que aderiram ao Programa de Residência Pedagógica (PRP). O referido programa, segundo Edital n. 06/2018, publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo, de modo geral: i) aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura; ii) induzir a reformulação do estágio supervisionado; iii) fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre IES e a Escola; 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).

¹ Professor da Área de Ensino de Geografia da UFFS e Coordenador Institucional do Programa de Residência Pedagógica. Contato: willian.simoes@uffs.edu.br

Na UFFS, diante de um cenário político bastante conturbado, marcado por inúmeras controversas acerca do processo de elaboração, aprovação, publicação e ações de implementação da atual versão da BNCC², a adesão ao programa não ocorreu sem debate. As contradições se instalam quando análises e pesquisas do campo educacional apontaram que reformas ancoradas nos pressupostos da linha empresarial-financeiro-neoliberal de educação tendem a submeter princípios e diretrizes da escolarização e da formação de professores aos seus únicos, exclusivos e pragmáticos interesses³.

É diante desse cenário que a adesão não ocorreu sem críticas, considerando que as ações planejadas e desenvolvidas no âmbito do programa devem ocorrer com o fortalecimento e a qualificação das ações de Estágio Curricular Supervisionado, no sentido de respeitar saberes e experiências já delineadas por estudantes e professores dos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, a UFFS delineou seu projeto institucional com o objetivo geral de

[...] fortalecer e qualificar o trabalho de Estágio Curricular Supervisionado, por meio de estudos pertinentes ao exercício da docência, da imersão coletivamente planejada e sistemática do aluno de licenciatura visando a vivência e a experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula, por sua vez, do estreitamento permanente da relação entre os Cursos de Licenciatura e a Educação Básica. (UFFS, 2018, p. 2)

E, a partir desse objetivo geral, foi possível a criação de 14 núcleos de Residência Pedagógica em diferentes cursos de licenciatura:

- a) dois Núcleos de Biologia, Física e Química, campus de Cerro Largo, RS;

² Para aprofundar, sugerimos ver Peroni e Caetano (2015); Bittencourt (2017); Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2018) e Frangella e Dias (2018).

³ Para aprofundar, sugerimos ver Ball (2014) e Freitas (2018).

- b) um Núcleo de Biologia, Física e Química, campus de Realeza, PR;
- c) dois Núcleos de Filosofia e Sociologia, campus de Erechim, RS, e campus de Chapecó, SC;
- d) um Núcleo de Geografia, campus de Chapecó, SC, e campus de Erechim, RS;
- e) dois Núcleos de História, campus de Erechim, RS, e campus de Chapecó, SC;
- f) três Núcleos de Licenciatura em Educação do Campo, campus de Laranjeiras do Sul, PR, e campus de Erechim, RS;
- g) um Núcleo de Língua Espanhola, campus de Cerro Largo, RS;
- h) um Núcleo de Língua Portuguesa e Espanhola, campus de Chapecó, SC; e
- i) um Núcleo de Matemática, Chapecó, SC.

É preciso registrar que esses núcleos de residência chegaram a aglutinar aproximadamente 460 estudantes de graduação, destes, mais de 300 bolsistas; cerca de 48 professores orientadores de núcleo, contando com, pelo menos, 14 bolsistas (também contou com a atuação de professores voluntários e/ou com o compartilhamento de bolsas de estudo entre os colegas); e, aproximadamente 40 professores-preceptores bolsistas das escolas públicas de educação básica. Com esse efetivo, o programa possibilitou a presença mais qualificada da UFFS em escolas públicas de 19 municípios do interior do país.

Em diálogo com os objetivos do projeto institucional, esses núcleos promoveram: i) estudos da BNCC, para ampliar conhecimentos acerca de seus pressupostos, suas implicações na organização do trabalho pedagógico da Educação Básica; ii) momentos de estudo e de formação, tanto dos estudantes-residentes de licenciatura quanto dos professores-preceptores da Educação Básica, que acolheram os núcleos de residência; iii) ambientação na escola-campo e elaboração

coletiva do plano de atividades dos estudantes-residentes; iv) desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas na escola-campo, considerando a realização de 100 horas de regência; v) diálogo de experiências com estudantes que, por diferentes motivos, não puderam compartilhar das ações do PRP; e vi) exercícios de aperfeiçoamento do processo de elaboração e de socialização de relatórios de Estágio Curricular Supervisionado.

Cabe salientar que o programa prevê o desenvolvimento de 440 horas de atividades formativas voltadas aos estudantes que estão em período de Estágio Curricular Supervisionado.

O entendimento institucional, desde o início, foi de que o PRP precisaria se constituir em uma estratégia de qualificação e fortalecimento dos Estágios Curriculares Supervisionados obrigatórios nas licenciaturas. Nesse sentido, mesmo quando os orientadores de núcleos/subprojetos não fossem os mesmos professores dos componentes de estágio, considerou-se necessário contemplar no plano de atividades dos estudantes-residentes o conjunto de saberes e de práticas que tradicionalmente constituem esses componentes. Dessa forma, a compreensão sempre foi de que não há estágio de um lado e programa de outro. O que sempre se almejou foi a oferta de estágio fortalecido e qualificado pelo programa, mesmo se o estudante não estivesse matriculado oficialmente no referido componente.

O seminário de avaliação do programa, realizado no âmbito da UFFS, sinalizou que muitos foram e são os desafios que precisam ser enfrentados para o atendimento dos objetivos do PRP, entre os quais destacamos:

- i) O diálogo entre as redes de ensino (Federal-Estadual-Municipal), cabendo salientar que o desencontro de informações e de divulgação do programa acabou atingindo negativamente muitas escolas municipais que deixaram de ser contempladas nas ações.

- ii) Algumas fragilidades vividas pelas escolas de educação básica e suas respectivas redes de ensino, a exemplo do elevado número de contratações de professores temporários e/ou da existência de poucos professores concursados que atendessem aos critérios estabelecidos em edital da Capes.
- iii) A oferta de turmas mistas de estágio curricular supervisionado, em que residentes e não residentes frequentam o referido componente, no qual a professora ou o professor de Estágio é a orientadora ou o orientador no programa. Nesses casos, evidenciamos uma sobrecarga de trabalho por parte dos professores-orientadores/as dos núcleos de residência.
- iv) A oferta de componentes de estágio em turmas separadas, sendo uma turma com residentes e outra com não residentes. Nesses casos, evidenciamos que ocorre distanciamento entre estudantes e professores.
- v) A existência de casos em que estudantes-residentes frequentam o componente de estágio curricular supervisionado e participam do programa de residência pedagógica, porém a professora ou o professor de Estágio não é a orientadora ou o orientador de núcleo no programa. Residentes reclamam, por exemplo, que ficam sobrecarregados, pois precisam desenvolver inúmeras atividades ao mesmo tempo, sendo muitas delas até repetidas.
- vi) O financiamento, que precisa ser ampliado aos estudantes, pois necessitam estar mais vezes ao longo de uma semana nas escolas-campo, aumentando, por sua vez, o número de deslocamento pela cidade com uso do transporte coletivo.

Persiste, dessa forma, a necessidade de superação da dicotomia Estágio *versus* PRP; de potencializar o diálogo entre as coordenações dos núcleos de residência, as coordenações acadêmicas e/ou direções

dos *campi* e os colegiados dos cursos; de garantir recursos financeiros para custear a compra e a elaboração de materiais de apoio pedagógico e o deslocamento dos estudantes pela cidade; de qualificar ainda mais os trabalhos de preparação, orientação e acompanhamento das atividades de residência na escola-campo. Evidencia-se que há maior imersão dos estudantes no ambiente da escola, sugerindo cuidados pedagógicos para que eles não assumam determinadas funções que não contribuem para sua formação docente. O aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola-campo não pode significar que eles estão disponíveis para atender qualquer demanda.

Por outro lado, apreende-se, em diferentes momentos de trabalho coletivo, que o programa vem potencializando a relação Escola-Universidade, ajudando a interiorizar ainda mais a atuação da UFFS ao atender demandas em escolas-campo em diferentes cidades, demonstrando ser um importante instrumento de fortalecimento do vínculo com a Educação Básica. Professores-preceptores afirmam em seus relatos que o PRP tem contribuído para o seu empoderamento, ajudando a superar certos deslocamentos ou abandonos pelas instituições de ensino superior pós-formação inicial. Residentes relataram quanto se sentem sujeitos motivadores para os alunos de Educação Básica, sobretudo para incentivar o acesso dos jovens estudantes do Ensino Médio ao Ensino Superior.

Na UFFS, o que se tem observado nos Estágios Curriculares é que o orientador se obriga a acompanhar e a dialogar com um número relativamente elevado de escolas-campo localizadas em bairros e/ou municípios distintos. Com o PRP, esse número é reduzido, qualificando a presença (contínua) do orientador e o diálogo com os sujeitos escolares (preceptores, direção da escola, representantes das Secretarias de Estado). Residir, dessa forma, tem o sentido de “habitar” a escola, como será visto nos textos que compõem esta publicação.

É preciso salientar que o PRP recebeu apoio financeiro da Capes, que, no âmbito da UFFS, contribuiu, sobretudo, para o custeio de materiais de apoio pedagógico utilizados pelos estudantes dos núcleos para o desenvolvimento de ações planejadas. Cabe ressaltar, também, que a Pró-Reitoria de Graduação designou parte de seu orçamento para dar sustentação a algumas ações do programa, como: i) auxílio-transporte para estudantes; ii) apoio ao deslocamento de professores-coordenadores de núcleo para acompanhamento das atividades nas escolas-campo; iii) publicação de livro; e iv) apoio aos estudantes e coordenadores de subprojetos/núcleos para participação em eventos voltados à formação de professores. É importante informar, também, que o programa contou com o trabalho e o acompanhamento de dois servidores técnicos desta mesma Pró-Reitoria⁴.

Nesta obra, composta de oito capítulos, o leitor terá a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre as ações e os projetos que foram desenvolvidos em alguns dos núcleos de residência da UFFS. Os Coordenadores e as Coordenadoras de Núcleo foram desafiados, também, a refletir sobre potencialidades, limites e desafios do PRP e suas contribuições para fortalecer e qualificar o trabalho político-pedagógico e de gestão no âmbito dos componentes de Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas.

No Capítulo 1, o texto de Eliane Gonçalves dos Santos, Erica do Espírito Santo Hermel e Rosemar Ayres dos Santos busca compartilhar algumas experiências formativas vivenciadas ao longo de nove meses de atividades desenvolvidas no núcleo de residência pedagógica multidisciplinar (Biologia, Física e Química) na UFFS, campus de Cerro Largo, RS. As autoras compreendem que o PRP pode ser visto como um dispositivo diferenciado capaz de fortalecer

⁴ Os técnicos que nos apoiaram foram: Joel Bavaresco, Eduardo Luiz Tomasini e Jerry Cenise Marques.

a formação de professores em potente relação com a escola-campo e os sujeitos escolares. As autoras ressaltam que a escola precisa ser entendida como espaço de educar para a cidadania, um aspecto relevante no processo constitutivo do professor; destacam que a inserção dos residentes antes do desenvolvimento de seus planos de atividade de modo mais permanente amplia as condições dos estudantes conhecerem melhor a realidade escolar, suas dinâmicas, seus desafios e dificuldades. Tal fato, somado à ampliação do tempo de permanência na escola para desenvolvimento dos planos de trabalho, contribui para que os estudantes estejam mais preparados e seguros para o exercício da docência.

Sobre a experiência do PRP no campus Cerro Largo, RS, no Capítulo 2, de autoria de Fabiane de Andrade Leite e Judite Scherer Wenzel, o leitor poderá mergulhar um pouco mais nas vivências que se tornaram marcas da experiência formativa vivida por outro núcleo multidisciplinar de Ciências da Natureza. Destaca-se, por exemplo, o uso do Diário de Bordo como instrumento formativo aos residentes, receptores e coordenadores de núcleo, o envolvimento dos residentes na realização dos planejamentos de ensino e em ações realizadas em situações inesperadas na escola, maior colaboração e envolvimento dos preceptores no acolhimento, no atendimento aos residentes e em momentos de estudos.

O exercício de pesquisar, refletir e escrever também marcou a experiência do núcleo de residência pedagógica voltada para a formação de professores de Ciências da Natureza e suas Tecnologias do campus Realeza, PR. No Capítulo 3, as autoras Bárbara Grace Tobaldini de Lima, Sandra Maria Wirzbicki e Danuce Marcele Dudek, que atuaram no referido núcleo, afirmam que, ao estimular que os residentes analisem e sistematizem as vivências possibilitadas pelas atividades do subprojeto, foi possível realizar um movimento de investigação e de escrita a partir do contexto escolar.

O referido capítulo destaca que o cenário envolvendo o comportamento dos alunos da educação básica permitiu discussões relacionadas à indisciplina, à afetividade e à autoridade, pois foi quando os residentes expressaram as suas inquietações e promoveram um diálogo entre as cenas observadas e o aporte teórico. As reflexões dos residentes sugerem, com isso, caminhos a serem potencializados na sua formação acadêmica e profissional. As autoras ressaltam que o exercício de pesquisar, refletir e escrever a partir das ações planejadas e desenvolvidas no âmbito do PRP possibilitou aos envolvidos ampliar o debate acerca da condição escolar, para interpretar os fenômenos com base em diferentes estudos e superar visões ingênuas acerca da escola e do processo de escolarização no Brasil.

Nos próximos dois capítulos, os destaques se referem às experiências do PRP em cursos de licenciatura em Educação do Campo. No Capítulo 4, Ana Cristina Hammel e Fernanda Marcon procuram destacar elementos que traduzem a singularidade, a especificidade e a particularidade da Educação do Campo no Estado do Paraná e dos cursos de formação inicial de professores para o campo, com destaque aos desafios da formação em alternância pedagógica. No texto, as autoras argumentarão acerca da importância da relação dos residentes com os territórios de vida em que se inserem as escolas-campo, a elaboração do que denominam com base no campo intelectual da Educação do Campo de “Inventário da Realidade”. Destacam quanto é importante que o ensino de ciências, por exemplo, dialogue com a cultura dos sujeitos do campo. Nesse sentido, as autoras salientam a importância de se conceber currículos na área de Ciências da Natureza, estruturados a partir de temas identificados junto à comunidade escolar.

No Capítulo 5, a formação docente em Ciências da Natureza, a partir da especificidade da Educação do Campo, também foi o foco das autoras Cherlei Marcia Coan, Marciane Maria Mendes e

Vanderleia Dartora. As autoras, além de reiterarem os desafios de se trabalhar com o PRP em cursos marcados pela alternância pedagógica, somam a essa discussão as disfunções existentes entre a temporalidade da educação do campo e a temporalidade de implementação da BNCC no país das novas diretrizes curriculares e do novo Ensino Médio. Destaca-se, também, a participação de residentes indígenas e a complexidade de pensar ações formativas que guardam a necessidade de compreender territorialidades tradicionais dos povos originários.

Em tempos sombrios marcados por políticas educacionais áspers que ameaçam a continuidade de oferta dos componentes curriculares de Filosofia e Sociologia nos currículos da Educação Básica, o Capítulo 6, de autoria de Celso Eidt e Gustavo Giora, trata da experiência do PRP a partir de um núcleo que envolveu a formação de professores nesses campos intelectuais ofertados no campus Erechim, RS. No texto, os autores ressaltam a necessidade de superar visões autoritárias, pragmáticas, tecnicistas ou imediatas que costumam dispensar as contribuições das humanidades no processo de formação das crianças e jovens. Destacam que o debate acerca da formação filosófica e sociológica para o ensino, a especificidade da formação de professores nessas áreas, avançou muito nos últimos anos, operou mudanças nos Cursos de Licenciatura na área e equacionou vários problemas, mas ainda constitui um desafio para todos aqueles que se ocupam com a educação básica.

No Capítulo 7, o leitor terá a oportunidade de evidenciar como o PRP vem fortalecendo e qualificando as ações de Estágio Curricular Supervisionado desenvolvidas no curso de licenciatura em Geografia da UFFS, campus de Chapecó, SC. O texto, de autoria de Adriana Maria Andreis, Cristina Otsuschi e Gisele Leite de Lima, destaca quanto o PRP ampliou as condições para que o residente aprenda a ser professor de Geografia com a escola e não para a

escola, uma vez que a interlocução estabelecida com os sujeitos escolares ocorre de modo mais intenso e denso. Entre os avanços, a experiência do referido núcleo sinalizou: i) aprendizagem mútua entre os envolvidos; ii) acompanhamento dos trabalhos nas escolas-campo de modo mais focado e organizado; iii) maior aprendizagem por parte dos preceptores; iv) maior interação entre coordenadores-orientadores da universidade, preceptores e residentes; e v) presença efetiva e mais qualificada na escola-campo.

O livro finaliza com o Capítulo 8, de autoria de Everton Bandeira Martins, que procurou refletir sobre a implementação do Núcleo de PRP ligado ao Curso de Licenciatura em História do campus Chapecó, SC. O referido autor retoma elementos que estão presentes no Projeto Pedagógico de Curso e que orientam os Estágios Curriculares Supervisionados dos futuros professores de História e procura aproximar suas considerações ao que se propõe o PRP.

No texto, argumentará que o desenvolvimento do referido programa oportunizou uma relação mais intensa com a realidade escolar e seus sujeitos, colocando os futuros licenciados em contato mais qualificado com os dilemas e desafios da educação brasileira que se projetam no ambiente escolar. Procura destacar a importância do diálogo de saberes entre os professores das universidades, os estudantes de licenciatura e os professores-preceptores na escola-campo. Diálogo este que oportuniza, na visão do autor, não só qualificar a formação inicial do futuro docente, mas também contribui com a escola-campo à medida que ações pedagógicas são desenvolvidas, que novas ideias também são apreendidas para melhorar a organização do trabalho pedagógico escolar e atuação do professor-preceptor em sala de aula.

Por fim, cabe registrar que nossa compreensão é a de que, apesar dos desafios que ainda precisam ser superados para efetivação do PRP no âmbito dos cursos de licenciatura, os resultados estão sendo

bem positivos. Assim, sinaliza-se para a necessidade de aperfeiçoamento e de continuidade de sua oferta, não mais como programa, mas como parte constituinte dos Estágios Curriculares Supervisionados. Já é visível em nossas avaliações maior dedicação e interação entre escola e universidade, a diminuição das taxas de evasão dos estudantes-residentes em período de estágio curricular supervisionado obrigatório, a contrapartida qualificada na formação continuada de professores da educação básica que acolhem os residentes, a qualificação das ações de regência e de elaboração dos relatórios.

Assim, desejamos que os registros, os diálogos e as reflexões realizadas nos capítulos que seguem possibilitem debates e o desenvolvimento de outras/novas experiências que tenham como objetivo fortalecer e qualificar a formação inicial de professores da Educação Básica.

Uma boa leitura a todas e a todos!

Referências

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. *In*. EDUCERE, XV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba: PUC, 2017. **Anais [...]**, Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, [S.l.], v. 22, p. 7-15, janeiro-março, 2018. Disponível

em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01>. Acesso em: 20 ago. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa. **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**, Brasília: CNTE, v. 9, n. 17, jul./dez. 2015.

UFFS. **Residência Pedagógica: uma estratégia de fortalecimento e qualificação do Estágio Curricular Supervisionado na UFFS**. (Projeto Institucional). Chapecó-SC: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2018.

PROCESSO CONSTITUTIVO DOCENTE: residência pedagógica multidisciplinar, espaço-tempo de ser, de estar e de decidir-se pela profissão de professor/a

ELIANE GONÇALVES DOS SANTOS¹

ERICA DO ESPÍRITO SANTO HERMEL²

ROSEMAR AYRES DOS SANTOS³

Introdução

Quais elementos são necessários para a formação de um bom professor? O que é ser um bom professor na atualidade? Que metodologias utilizar para que haja a participação e a interação dos alunos na sala de aula? Esses são alguns dos questionamentos e das angústias que inquietam professores experientes e professores em formação. Por isso a necessidade de buscar caminhos para qualificar a docência e contribuir com um processo formativo que compartilha,

¹ Doutora em Educação nas Ciências, professora-adjunta da UFFS, coordenadora de núcleo do Programa de Residência Pedagógica Multidisciplinar (Biologia, Física e Química) campus Cerro Largo. Contato: santoselianegoncalves@gmail.com.

² Doutora em Ciências Biológicas: Neurociências, professora associada da UFFS, colaboradora de núcleo do Programa de Residência Pedagógica Multidisciplinar (Biologia, Física e Química) campus Cerro Largo. Contato: ericahermel@uffs.edu.br.

³ Doutora em Educação, professora-adjunta da UFFS, colaboradora do núcleo do Programa de Residência Pedagógica Multidisciplinar (Biologia, Física e Química) campus Cerro Largo. Contato: roseayres07@gmail.com.

reflete sobre vivências pedagógicas e docentes, segundo as necessidades dos contextos em que os professores se encontram inseridos (SANTOS, 2018).

Em face dessa preocupação, assim como dos debates quanto aos professores e sua formação, que, na década de 1990, foram propostas ações oficiais para introduzir uma nova compreensão de professor e do processo formativo no Brasil. O Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2001, por meio do Parecer n. 009/2000, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (GATTI, 2010). Nesse contexto, também emerge a preocupação com a formação continuada de professores, porém não houve concepção formativa processual. Já, nos anos 2000, a preocupação com a formação de professores ganhou destaque, assim como a melhoria do ensino. Para tanto, institui-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, regulamentada por meio do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e, por meio dele, a elaboração do Plano Nacional de Formação de Professores, o qual ainda apresenta algumas fragilidades relativas ao trabalho e ao plano de carreira docente.

Nesse movimento de pensar em políticas e práticas relativas à qualificação da educação, há de se destacar os programas: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que tem como objetivo desenvolver ações conjuntas entre as secretarias de estados e as municipais e as instituições de Ensino Superior para oferecer formação de licenciatura, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ou segunda licenciatura e/ou cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura; a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que teve como objetivo promover a capacitação inicial e continuada de professores da Educação Básica, com a utilização de metodologias de Educação a Distância (EaD),

a partir de parcerias entre as instituições públicas de Ensino Superior; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cuja finalidade é contribuir para a formação de professores em nível superior, tendo como objetivos incentivar a formação de docentes para a Educação Básica; elevar a qualidade da formação inicial de professores; inserir os licenciandos no cotidiano e na cultura escolar; e, mais recentemente, o Programa Residência Pedagógica, lançado em fevereiro de 2018, cujo objetivo é induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso⁴.

O Projeto Residência Pedagógica (RP) busca produzir uma formação compartilhada (residentes, preceptores e professor/a orientador/a) e estabelecer uma relação mais próxima entre universidade e escola, por meio de estágios supervisionados orientados, a partir da inserção de bolsistas residentes nos estabelecimentos de ensino público do país. Nesse contexto, em agosto de 2018, foi dado início às atividades dos subprojetos de Residência Pedagógica na Universidade Federal da Fronteira Sul. O subprojeto Residência Pedagógica Multidisciplinar (Biologia, Física e Química) contém dois núcleos no município de Cerro Largo, RS, com atuação de bolsistas na Escola Estadual Érico Veríssimo (Roque Gonzales, RS), 30 km distante da UFFS, na Escola Estadual Técnica Guaramano e na Escola Estadual de Ensino Médio João Przyczynski (Guarani das Missões, RS), aproximadamente a 20 km de distância da Universidade.

⁴ Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018, institui o Programa Residência Pedagógica. Que tem como público alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos. Disponível em: <https://www1.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.

Um dos objetivos do programa é possibilitar que licenciandos (residentes) que estejam na metade do curso tenham possibilidades de estabelecer um contato mais próximo com seu futuro campo de trabalho, a escola e com a comunidade escolar. Porém, esse contato conta com o acompanhamento direto de um professor, denominado preceptor e um professor orientador da universidade. Os quais terão um papel fundamental para o desenvolvimento profissional docente do residente. Para Nóvoa (1995, p. 13)

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Por isso há a importância das interações triádicas (ZANON, 2003) – preceptor-residente-orientador – para contribuir com a formação e com o desenvolvimento do futuro professor. Visualizamos o período de Residência Pedagógica como um momento formativo diferenciado que envolve encontros de formação e reflexão da práxis e atuação em parceria com um professor mais experiente (preceptor), condições que permitem e/ou possibilitam que esse profissional compreenda que a instituição educativa

[...] deve deixar de ser “um lugar” exclusivo que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) [...], e assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, em toda a sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações. Deve ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental. (IMBERNÓN, 2011, p. 11)

Nesse sentido, um aspecto importante do processo constitutivo do professor é a compreensão de que a escola é um espaço de educar para a cidadania, e que sua prática pode contribuir com um ensino que possibilite a apropriação e a significação do conhecimento, mas, principalmente, do ser professor. Ao enxergar a escola como uma instituição que tem vida e trabalha com vidas, o futuro professor tem a possibilidade de rever suas crenças e atitudes diante da missão de ser professor (IMBERNÓN, 2011). O contato dos residentes com a escola antes dos estágios promove o conhecimento da realidade da instituição escolar, dos desafios, das dificuldades e da dinâmica desse local, auxiliando os professores para que estejam mais preparados e seguros no momento do exercício da docência.

Pretende-se neste texto compartilhar algumas experiências formativas vivenciadas em nove meses de atividades em um dos núcleos do subprojeto Residência Pedagógica Multidisciplinar (RPM), Cerro Largo, RS, nas escolas dos municípios em que o projeto está lotado. Com o propósito de que sejam contributos para a formação de professores, entende-se que essas são aprendizagens intransferíveis e se relacionam a um espaço e a um tempo das pessoas envolvidas em cada situação e no subprojeto.

Expectativas, Incertezas, Angústias e Desafios: Residência Pedagógica Multidisciplinar em Cerro Largo

A Residência Pedagógica Multidisciplinar foi implantada em Cerro Largo, RS, em 2018. Desencadeou expectativas, incertezas, angústias e desafios por ser um projeto novo, para o qual os/as professores/as da Universidade Federal da Fronteira Sul não tinham experiência até então. Foram muitas reuniões e planejamentos até que se deu o pontapé inicial. Após o processo seletivo de escolha de

professores/as orientadore/as, residentes e professores/as preceptores, foram iniciadas as nossas atividades de forma colaborativa e conjunta entre os dois núcleos do subprojeto. O RP prevê que os licenciados sejam inseridos nas escolas e desenvolvam uma carga horária de 440 horas de atividades, desde a ambientação, momento em que os residentes têm contato com os diferentes espaços das instituições escolares, dos documentos, dos projetos e da comunidade escolar; elaboração dos planejamentos das aulas para o exercício da docência e, por fim, até a docência supervisionada pelos/as preceptores/as.

Nessa perspectiva, compreende-se que “[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (NÓVOA, 1995, p. 13). Nesse sentido, ancorados/as em Nóvoa, seguiu-se com o entendimento de que o RP tem o intuito de contribuir com o desenvolvimento profissional dos futuros professores, ao viabilizar a relação entre os sujeitos da tríade e a articulação da teoria com a prática.

Para viabilizar o processo de implantação do RPM no *campus* de Cerro Largo, nós, orientadoras e professores colaboradores, planejamos as ações formativas que iríamos desenvolver nos primeiros dois meses (agosto e setembro de 2018). Para tanto, foram pensadas atividades como leituras dirigidas sobre constituição docente, desafios da escola contemporânea, estágio curricular supervisionado, planejamento escolar, o papel do professor supervisor da escola no acompanhamento dos estagiários. Foram realizadas, também, a leitura e a discussão acerca da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), abordada em um seminário em que participaram residentes, professores orientadores e preceptores dos três subprojetos do RP de Cerro Largo, os dois núcleos do Multidisciplinar e o núcleo de Letras-Espanhol. Outro momento importante foi o seminário sobre o livro *El diario del Profesor: un recurso para la investigación en el*

aula, de Porlán e Martín, nesse seminário, apostou-se nos diários de bordo (DB), por entender que, a partir do uso desse instrumento, os professores refletem sobre os elementos mais significativos da situação que estão vivenciando, dessa forma, estabelecem conexões entre os conhecimentos prático e disciplinar (SANTOS, 2018), a fim de compreenderem a instituição escolar e a docência vivenciada por meio do RP, como um momento de conhecer, de ser, de estar e de decidir-se pela profissão de professor/a.

Ao longo do texto, foram trazidos alguns excertos das escritas reflexivas dos sujeitos da tríade com o propósito de apresentar as reflexões, as marcas da vivência e da experiência com a escola e a relação entre os bolsistas (preceptor – residente – orientador) envolvidos no processo. Para resguardar o anonimato e o sigilo dos bolsistas, serão usados nomes fictícios, conforme segue: preceptores serão designados por nomes com a letra “P” (Paulo, Pedro, Pilar), os/as professores/as orientadores/as com a letra “M” (Márcio, Mariana, Maria) e os/as residentes com a letra “R” (Ricardo, Reinaldo, Rosa).

Residência Pedagógica Multidisciplinar em Cerro Largo: caminhos, possibilidades e desafios

Considera-se a escrita algo importante no processo formativo, sendo assim, nossa primeira ação foi solicitar, após a leitura e a discussão do livro de Porlán e Martín, que todos os bolsistas tivessem um diário de bordo para realizar escritas reflexivas nele sobre o que estavam experienciando no programa. Tal ação se deu pelo fato de se entender, assim como Marques (2011), que escrever é preciso. Para uma parcela do grupo, o ato de escrever de forma reflexiva foi e é um grande desafio, mas para outros, isso tem sido algo dinâmico e instigante. Como expressa o preceptor Paulo:

[...] a primeira coisa que associei ao iniciar a escrita desse Diário foi a abertura da série televisiva Jornada nas Estrelas, da década de 60, que inicia com a seguinte informação: “Espaço: a fronteira final. Essas são as viagens da nave estelar Enterprise. Em sua missão de cinco anos para explorar novos mundos, para pesquisar novas vidas, novas civilizações, audaciosamente indo onde nenhum homem jamais esteve” (NOGUEIRA; ALEXANDRIA, 2009, p. 40). Com esse Diário, talvez, possam surgir novas explorações da prática e para a prática em sala de aula através do Programa Residência, oportunizado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Cerro Largo (DB, PAULO, 2018)⁵.

A partir das escritas do preceptor Paulo, é interessante considerar sua empolgação e expectativas com o programa. Em outras passagens de seu diário, ele também se coloca como um sujeito em processo de aprendizagem, mencionando que estar no RP é um espaço-tempo de formação e de qualificação da sua prática docente, “[...] estar inserido neste ambiente acadêmico me faz bem, [...]. Às vezes, não tiramos tempo para nossa própria formação, é uma pena, mas quando saímos do comodismo [...], percebemos o quanto fomos perdendo tempo” (DB, PAULO, 2018). Já, em relação ao andamento das atividades iniciais do subprojeto, Rosana coloca que a “[...] manhã foi produtiva no encontro do RP, com discussões e reflexões com os preceptores das escolas escolhidas e muitos questionamentos relacionados aos processos de realização das atividades nas escolas” (DB, ROSANA, 2018). Situação também destacada pela professora orientadora do subprojeto.

Não é fácil estar à frente de um programa que não é bem visto pelos pares da academia. Desde o início os desafios foram grandes,

⁵ Com o objetivo de diferenciar as transcrições das citações teóricas, apresentaremos os recortes dos excertos dos Diários de Bordo dos bolsistas do subprojeto RPM, da seguinte forma: recuo de 2 cm à esquerda, em itálico, fonte 11. No texto, os excertos até três linhas serão colocados em itálico e entre aspas.

primeiro era o número mínimo de bolsistas para conseguir se ter um núcleo, depois a relação com a secretaria de educação do estado, cadastramento das escolas na plataforma Freire, e o que foi fazer nossos cadastros na plataforma, achei que não iria conseguir, levei dias até liberaram meu acesso, todo esse processo foi um movimento exaustivo e desgastante. Quando iniciamos as atividades do programa, as dúvidas eram uma constante, muitas conversas, e-mails trocados e telefonemas. Preceptores com dúvidas sobre o processo de tutoria, angústias dos residentes quanto a deslocamentos, choque de horários da escola com os dos componentes curriculares da graduação e coma as atividades que irão desenvolver. Fora tudo isso, temos uma nova situação, como o programa expandiu, saiu dos limites de Cerro, temos integrando o residência três escolas que só tínhamos contato a partir dos estágios, os professores/preceptores com quem estamos trabalhando alguns viam nos ciclos formativos, contudo não estavam habituados com nossa forma de trabalho, leituras, escritas nos diários, orientações, tenho receio de que não vamos conseguir trabalhar como prevíamos, pois é muita gente! Há residentes que nunca participaram de um projeto, ministraram uma aula, não têm hábito de escrita, e os preceptores também estão inseguros, esses dias, em um dos encontros, um deles mencionou “eu nunca fiz isso, sou professor, sei preparar aula, corrigir provas, mas escrever assim desta forma, não sei se saberei fazer”. Cada dia, é um novo dia do programa, os primeiros meses foram e estão sendo de muita aprendizagem (DB, MARIANA, 2018).

Todo início é permeado por dúvidas e angústias como citam Rosana e Mariana, são situações diferentes que demandam atitudes e estratégias para conduzir da melhor forma a situação. Nesse sentido, é possível compreender que a formação de professores é um “[...] processo individual [e] coletivo, tanto como busca profissional pessoal quanto responsabilidade dos órgãos gestores dos sistemas de ensino, escolas e universidades” (RIGO, 2015, p. 31).

Nos meses de outubro (2018) a fevereiro (2019), houve o processo de ambientação dos residentes nas escolas, com o objetivo de conhecer mais esse ambiente, agora não mais como alunos, e sim

como futuros professores. O contato possibilitou entender o funcionamento burocrático e as relações interpessoais, identificando as nuances, assim como o currículo oculto desse espaço, considerado, para Sacristán (1998, p. 43), como:

A aceção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas conseqüências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto.

Nesse sentido, acredita-se que a escola e a universidade não são aquilo que está nos documentos, mas, elas são espaços físicos, sociais, de interações, locais com vida e dinâmicas próprias. Como organizações educativas, elas também têm seu fluxo, sobre esse aspecto, apresenta-se duas passagens dos diários de bordo de Rosa e Renata sobre suas experiências nas escolas durante a primeira semana letiva, momento em que ocorreram as reuniões pedagógicas e de preparação do início do ano.

O encontro de formação aconteceu pela manhã e à tarde na escola [...]. No desenrolar da manhã, foram tratadas sobre as mais diversas atividades que serão desenvolvidas na escola durante o ano letivo. Tais como calendário escolar, conselho de classe, sobre os trimestres, recuperações, festa dos 80 anos da escola, hora da leitura, projeto da escola, entre outros. Ao participar desse momento, pude perceber o quanto é trabalhoso o processo de organização de um ano letivo, mas, em conjunto com todos os professores, é possível realizá-lo da melhor maneira [...]. A partir disso, fiquei mais impressionada com a agilidade dos professores, pois para nós residentes, essas atividades parecem tão distantes e tão complicadas se comparadas à experiência que eles já possuem [...]. a participação desse momento de formação foi muito importante para

minha formação pessoal, pois pude ficar a par do que irá ocorrer na escola, durante o período que estarei lá (DB, ROSA, 2019).

Gostei muito de participar dessa reunião pedagógica, já me sentia em casa, pois os professores nos cumprimentavam e nos davam atenção necessária. Pude observar e presenciar todos os assuntos que professores, servidores, diretor e vice-diretores tratam antes de iniciar mais um ano letivo e isso me pareceu importante, porque também vou estar na escola e, sendo assim, é importante saber e participar (DB, RENATA, 2018).

A organização do ano letivo, o “estar” na escola participando das reuniões pedagógicas, do planejamento do ano letivo, o diálogo com os professores têm permitido aos residentes perceber a dinâmica da escola e, com isso, dar sentido ao se fazer pedagógico, assim como “[...] as potencialidades para compreender e enfrentar a complexidade escolar” (BOFF, 2015, p. 44).

Nesse período ocorreram os planejamentos das intervenções, ou seja, a elaboração dos planos de ensino para o exercício da docência acompanhada. A seguir, serão apresentadas as escritas dos/as residentes sobre seus primeiros dias como professores/as.

Neste dia estava ansiosa e curiosa para saber qual seria a reação dos alunos conosco. Primeiramente, entregamos uma mensagem [...] e então iniciamos o conteúdo do sistema digestório. A professora nos acompanhou, no entanto, achamos ruim, pois ela explicava os conteúdos no nosso lugar, [...] situação que fez com que os alunos quando tinham dúvidas pedissem para ela. Como ela tem seu sistema de ministrar aulas queria que fizéssemos do jeito dela, inclusive como escrever no quadro (DB, RAFAELA, 2019).

A situação relatada por Rafaela em seu diário demonstra a frustração e a insatisfação da residente com a professora, pois ela não lhe deu autonomia, inclusive querendo que ela e a colega reproduzissem sua forma de ministrar aulas, mas, como Rafaela menciona em

outro momento de sua escrita, essa atitude pode ser decorrente do fato de a professora ter mais de 20 anos de experiência em sala de aula e, no intuito de querer ajudá-las com o processo da iniciação à docência, “[...] *ela só está querendo nos ajudar da maneira dela, só que, no entanto, acaba dificultando para mim e para minha colega*” (DB, RAFAELA, 2019).

Compartilha-se com a ideia de Imbernón (2011, p. 19) que

[...] a formação assume um papel que vai além do ensino, [...], cria espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Sob essa perspectiva, as reflexões dos/as residente em seus diários nos levam a identificar as relações que eles estabelecem com os demais membros da instituição escolar e a escolha ou não da profissão docente como caminho profissional a seguir.

Quando estou na escola, sempre procuro chegar antes do horário que iniciam as aulas (13h15) para poder ter um contato maior com os professores que lá lecionam, por isso, aprecio conversar com eles na sala dos professores, assim como conversar também com a equipe diretiva, secretárias, equipe da cozinha e da limpeza, pois considero essencial o diálogo e o ato de ouvir as experiências dessas pessoas que diariamente têm um contato maior com o ambiente escolar. Muitas vezes, até permaneço mais na condição de ouvinte, procurando, na fala dos professores, conhecer melhor a dinâmica da escola, e mais especificamente como minha turma é em outras disciplinas. Para mim, esse processo é muito importante na minha formação e ele contribui muito com o planejamento das aulas e a maneira com que mantenho a minha relação com os alunos (DB, RUTE, 2019).

Nesse contexto todo, percebi que entrei na sala de aula com uma expectativa e sai dela com um outro olhar, pois a realidade é bem outra em relação àquilo que a gente espera. Nesse primeiro

momento, surgiu um pensamento 'acho que não quero ser professora' (DB, ROBERTA, 2019).

Fico tão feliz em saber que me encontrei. Ainda não tive frustrações, sei que virão, mas estou feliz. É isso que eu quero. O ato de ensinar me encantou de tal maneira que mudou até algumas formas de agir no meu dia a dia. Coloco-me mais no lugar das pessoas. Aprendi a olhar o todo. Ajudar mais e isso me faz uma profissional melhor. Espero que o restante da residência me proporcione muitas coisas boas, para que eu sinta orgulho de refletir sobre minha profissão (DB, RENATA, 2019).

As escritas das residentes revelam suas expectativas, angústias, frustrações e realizações. Ninguém disse que esse período seria fácil, mas sim um momento de surpreender-se a cada dia com situações que vão desde perguntas inesperadas, alunos com dificuldades de aprendizagem, indisciplina, falta de materiais, avisos e programações extras que fazem parte do cotidiano escolar. Em nosso núcleo, há um total de 28 residentes, graduandos dos cursos de Ciências Biológicas, Química e Física. Observa-se nos diálogos com eles/as que esse momento de residência no Ensino Fundamental, para a grande maioria, tem sido uma experiência gratificante e a confirmação do desejo de ser professor/a. Mas, nesse processo, há aqueles/as que não se sentem bem na sala de aula, como registou Roberta, ao expressar que não sabe se quer ser professora, assim, como outros residentes que não querem a docência, que não se sentem preparados para a sala de aula.

Ao apresentar algumas escritas reflexivas dos bolsistas acerca das vivências proporcionadas pelo RPM, destaca-se que essa experiência formativa possibilita que se possa “[saber] o que desejamos com nosso trabalho e onde queremos chegar com ele [...], assim como as implicações e desdobramentos que propostas e medidas alheias têm sobre os resultados que esperamos dele.” (CHAVES, 2000, p. 80).

Conclusão

Temos convicção de que a prática docente é uma atividade complexa, que demanda muito mais do que conhecimentos conceituais e atitudinais, demanda um profissional preparado para mudanças, para os desafios que chegam a cada dia nas instituições escolares. Ser professor/a não é uma atividade simples, como se brincava quando crianças. Requer estudo, pesquisa, planejamento, formação contínua, é se colocar no lugar do outro, a empatia é necessária aos professores/as.

Durante os nove meses do RPM, foi possível aprender muito uns com os outros. O trabalho colaborativo foi fundamental para o desenvolvimento das atividades propostas. Temos ciência de que falhamos em muitos pontos e acertamos em tantos outros, porém, estamos em um processo de constante aprendizagem. No processo de se constituir professor/a, tivemos grandes recompensas e alegrias, identificamos isso a partir de relatos escritos ou orais da realização pessoal com a experiência docente, que vai desde a aprendizagem dos alunos na escola, de saber que o que haviam planejado para a aula foi além do esperado, que encontraram na dupla um porto seguro até a docência compartilhada, assim como ter na escola um professor/a preceptor/a para ajudar e contribuir na formação dos residentes. Como professores/as formadores/as é gratificante saber que há esperança para a Educação, mesmo diante de tantos ataques, pois ainda há jovens que sonham com a profissão de professor/a e desejam fazer a diferença na vida de meninas e meninos brasileiros/as.

Referências

BOFF, E. T. O. Situação de estudo em Escola de Educação Básica: um espaço interativo de produção de conhecimento. In: MASSENA, E. P. (org.). **Situação de Estudo**: processo de significação pela pesquisa em Grupo Interinstitucional. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**: Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação. Brasília, Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CHAVES, S. N. **A construção coletiva de uma prática de formação de professores de Ciências**: tensões entre o pensar e o agir. 2000. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GATTI, A. G. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez., 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 ago. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor**: um recurso para investigación em el aula. Díada: Sevilla, 1997.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. 2. ed. Lisboa: Instituto Inovação Educacional, 1995.

RIGO, N. M. Inclusão e formação de professores: como compreender o que fazer com as crenças que temos? *In*: BONOTTO, D. L.; SANTOS, E. G.; WENZEL, J. S. (org.). **Movimentos Formativos: caminhos e perspectivas na formação de professores**. Cerro Largo/RS: Poliempresas Serviços Gráficos LTDA, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, E. G. **A Educação em Saúde nos processos formativos de professores de Ciências da Natureza mediada por filmes**. 2018. 216 f. Tese. (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018.

ZANON, L. B. **Interações de licenciandos, formadores e professores na elaboração conceitual de prática docente: módulos triádicos na licenciatura de Química**. 2003. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, 2003.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

FABIANE DE ANDRADE LEITE¹

JUDITE SCHERER WENZEL²

Introdução

A formação de professores tem sido tema de estudos e de pesquisas há muito tempo no Brasil, com mais ênfase a partir dos últimos anos do século XX, período em que foram instituídas políticas públicas voltadas para a qualificação profissional docente (GATTI, 2008). Nesse período, concentrou-se o surgimento de diversos tipos de formação que

[têm] base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. (GATTI, 2008, p. 58)

¹ Doutora em Educação nas Ciências, professora-adjunta da UFFS, coordenadora de núcleo do Programa de Residência Pedagógica Multidisciplinar (Biologia, Física e Química) campus Cerro Largo. Contato: fabiane.leite@uffs.edu.br.

² Doutora em Educação nas Ciências, professora-adjunta da UFFS, colaboradora de núcleo do Programa de Residência Pedagógica Multidisciplinar (Biologia, Física e Química) campus Cerro Largo. Contato: juditescherer@uffs.edu.br.

Passadas mais de duas décadas da intensificação nos estudos acerca dos processos de formação de professores, a vigilância acadêmica permanece e tem buscado analisar “[...] os cursos de formação inicial, o professor e seus saberes, práticas, opiniões e representações” (ANDRÉ, 2010, p. 176). E é a partir desse movimento de pesquisa que temos nos mobilizado para compreender aspectos na formação inicial e continuada que contribuam com o desenvolvimento profissional dos professores, de modo especial junto ao Programa Residência Pedagógica (RP), no qual atuamos como coordenadoras.

Nossos diálogos e estudos corroboram com as ideias apresentadas por diversos autores (ALARCÃO, 2011; BOLZAN, 2002; IMBERNÓN, 2011; 2016; LARROSA, 2015; NÓVOA, 1995), que defendem a formação de professores reflexivos como alicerce para o desenvolvimento profissional e, para isso, acenam para as vivências como elementos essenciais nos processos de formação inicial e continuada do professor. Vivências que, de acordo com Imbernón (2011, p. 22), promovem a “inovação a partir de dentro” e, assim, se tornam experiências, no sentido apresentado por Larrosa (2015). E, para tanto, como modo de qualificar tal movimento formativo, temos apostado na prática da escrita reflexiva em Diário de Bordo (DB).

Ao considerar o contexto de formação inicial de professores, compreendemos que as vivências em espaço escolar podem se constituir experiências profícuas ao futuro professor e qualificar os que estão em atividade profissional. Para tanto,

[...] a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhas mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e

os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2015, p. 25)

As reflexões realizadas nas escritas em DB evidenciam que as vivências realizadas nos espaços escolares qualificam o processo formativo de forma mais intensa do que os compartilhamentos socializados acerca do processo de desenvolvimento de uma aula. Dessa forma, percebemos que algumas vivências foram mais marcantes do que outras, ou seja, expressaram de forma mais sentimental aspectos que lhes aproximaram do ser professor.

Entre as vivências compartilhadas, destacamos, no presente capítulo, as que apresentam aspectos que, de acordo com Larrosa (2015, p. 16), produziram sentido, criando realidade, funcionando como “potentes mecanismos de subjetivação”. Assim, ao ler os diários dos participantes do Programa RP, fomos surpreendidas pelas palavras e depoimentos transcritos que refletem angústias, potencialidades e marcam a trajetória formativa desses professores em formação e, assim, como Larrosa (2015), apontamos para a importância no uso das palavras, pois elas “determinam nosso pensamento” (LARROSA, 2015, p. 16) e dão sentido “ao que somos e ao que nos acontece”. Percebemos que as palavras escritas nos DB eram mais do que simples palavras, eram marcas constitutivas da formação que se tornam experiência docente.

Assim, considerando nossa inserção como coordenadoras de um núcleo Multidisciplinar da área de Ciências da Natureza do Programa Residência Pedagógica (RP) na UFFS – campus Cerro Largo, RS, temos intensificado nossos estudos e direcionado nossos olhares para as reflexões compartilhadas pelos participantes do Programa quanto às contribuições do processo formativo vivenciado na busca de um constante desenvolvimento profissional, então, são essas marcas que apresentamos como categorias formativas da nossa

experiência com o RP. A fim de contextualizar as ações formativas vivenciadas em tal programa, segue uma descrição mais detalhada de como foi o processo de implementação das ações que estão sendo desenvolvidas junto ao RP e, na sequência, apresentamos as categorias que emergiram da análise das escritas dos DB e que retratam a importância de tal contexto formativo como precursor de experiências.

O Programa de Residência Pedagógica na Formação Inicial de Professores

O programa RP iniciou atividades na UFFS a partir do encaminhamento de um projeto institucional ao Edital n. 06/2018 da CAPES³ em maio de 2018, iniciando as atividades no mês de agosto do mesmo ano. O projeto apresenta como objetivo principal,

[...] fortalecer e qualificar o trabalho de Estágio Curricular Supervisionado, por meio de estudos pertinentes ao exercício da docência, da imersão coletivamente planejada e sistemática do aluno de licenciatura visando a vivência e a experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula e do estreitamento permanente da relação entre os Cursos de Licenciatura da UFFS e a Educação Básica. (UFFS, 2018, p. 2)

Os participantes do Programa consistem nos coordenadores, que são professores formadores da Instituição de Ensino Superior, os residentes, que são os licenciandos, e os preceptores⁴, que são os

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁴ Cabe destacar que este nome não foi incorporado no dia a dia da escola. Em visitas realizadas, identificamos certa resistência dos professores em fazer referência ao preceptor, sejam colegas ou até mesmo os próprios preceptores. Também nós, coordenadores, reconhecemos que há dificuldades em relacionar o professor do programa RP como um preceptor, pois, de acordo com o dicionário Aurélio, preceptor se refere “àquele que ministra preceitos ou instrução” (FERREIRA, 2010), o

professores da Educação Básica que acompanham e auxiliam no trabalho *in loco* dos residentes. Para estabelecer um coletivo entre os integrantes do programa RP, realizamos diferentes ações de formação, de planejamento de atividades do residente e da sua inserção nas escolas.

Destacamos que o processo de formação foi realizado de forma mais intensificada nos primeiros dois meses do programa na universidade. Nessa etapa, residentes e preceptores realizaram oito horas semanais de leituras dirigidas e estudos, em especial do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em um segundo momento, cada residente elaborou um Plano de Ações do Residente (PAR) de forma colaborativa com um preceptor e com a orientação dos coordenadores. Na sequência, os residentes foram alocados nas escolas para realizar, em um período de seis semanas, o processo de ambientação, que foi finalizado com a socialização de um relato acerca da sua vivência em contexto escolar. E, finalmente, a realização de 100 horas de atividades docentes em sala de aula, que foram organizadas em 50 horas para atuação em turmas de Ensino Fundamental e as outras 50 horas em turmas de Ensino Médio, sendo que todas essas ações são permeadas de estudos e de planejamentos coletivos na Universidade⁵.

Nosso núcleo conta com 27 residentes, sendo 24 bolsistas e três voluntários; destes, 24 estão cursando Licenciatura em Ciências Biológicas, dois o curso de Química Licenciatura e um residente matriculado no curso de Física Licenciatura. Ainda, temos três professores preceptores com formação na área de Ciências da Natureza, atuando em duas escolas da rede pública estadual, sendo dois professores na Escola Estadual Técnica Guaramano e uma professora na Escola

que não sustenta a função que implica um acompanhamento coletivo e não apenas direcionado por eles.

⁵ Estas atividades ainda estão em andamento.

Estadual de Ensino Médio João Przyczynski, ambas no município de Guarani das Missões, RS, situadas a 20 km da sede da universidade. Destacamos que as escolas, inseridas no programa RP, ainda não tinham recebido a oportunidade de realizar ações tão sistemáticas com a universidade.

Nesse contexto, inserimos instrumentos formativos para auxiliar no desenvolvimento profissional por meio da reflexão na ação. Nossa escolha se deu na prática da escrita em diário de bordo. Destacamos que o instrumento formativo tem sido sistematicamente utilizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciência e Matemática (GEPECIEM), do qual fazemos parte. Tal perspectiva formativa se caracteriza como ações de formação que contemplam a investigação-ação emancipatória, conforme proposto por Carr e Kemmis (1988). O uso do diário de bordo tem sido estratégia recorrente em nossos projetos, pois potencializa o processo de refletir na ação, conforme apresentado por Porlán e Martín (2000, p. 23, tradução nossa), “[...] sua utilização periódica permite refletir acerca do ponto de vista do autor sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está imerso”.

E, as análises das escritas dos DBs dos residentes e dos preceptores, além dos compartilhamentos socializados ao longo do período de realização das ações no programa, nos possibilitam dialogar acerca da vivência formativa e de indiciá-la como experiência marcante na constituição docente dos participantes. As leituras dos DBs e os diálogos formativos estabelecidos nos permitem, ainda, indicar algumas categorias formativas, quais sejam: a) o planejamento e o agir na incerteza para os residentes; e para os preceptores, identificamos: b) coletivo e desenvolvimento profissional. Na sequência, passaremos a relatar de que forma foi possível indiciar as categorias em cada um dos grupos.

Ressaltamos que ambas não são excludentes no processo de formação e/ou prática docente, apenas ficaram mais enfatizadas em

cada um dos grupos em função da sua realidade e/ou necessidade formativa. Os professores que atuam nas escolas sentem necessidade de um coletivo, de um trabalho colaborativo e de espaços que possibilitem a prática da leitura e da escrita em um movimento que também retrata uma valorização profissional. Já os residentes indicam a sua angústia sobre o planejamento e as realidades escolares, pois percebem a necessidade formativa de um bom planejamento e de uma necessária formação teórica para, assim, conseguir tomar as decisões que urgem no contexto escolar. Ou seja, cada uma das categorias está interligada com o processo temporal vivenciado pelos sujeitos, uma mais vinculada à formação continuada e outra mais relacionada à formação inicial. Segue um diálogo em relação às categorias que emergiram do processo formativo e que indicam a importância da inserção do Programa RP no contexto de formação de professores.

a) Planejamento e Agir na Incerteza

[...] Foram inúmeras noites com o planejamento, bastante cansativo e complexo, mas também com muitas aprendizagens [...]

[...] Planejei toda a aula em slides... e me frustrei bastante, o equipamento não funcionou e todas as imagens lindas que eu havia escolhido não serviram para nada [...]

As escritas pinceladas dos DBs de dois residentes indicam angústias e retratam as especificidades da docência, a necessidade do planejamento e a mudança em contexto da prática, o que reforça a necessidade de uma relação teoria prática. Nisso está implícito também as especificidades dos conhecimentos necessários do professor e da sua profissionalidade.

Imbernón (2011, p. 31) contribui com o que foi exposto ao afirmar que o desenvolvimento profissional requer

[...] conhecimento polivalente que compreenda diferentes âmbitos: o sistema [...], os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico-curricular, o contextual e o dos próprios sujeitos da educação.

Nesse sentido, podemos afirmar que as vivências realizadas pelos residentes têm possibilitado o desenvolvimento do conhecimento polivalente, tanto nos encontros de formação realizados na universidade como na escola. A participação colaborativa em todos os momentos docentes na escola possibilita que os residentes compreendam os diferentes âmbitos apresentados por Imbernón (2011).

O desenvolvimento profissional de professores, ainda em processo de formação inicial, tem sido o foco do planejamento das ações do nosso núcleo no programa RP. Para tanto, temos estão sendo realizadas atividades que proporcionem aos residentes desenvolver uma perspectiva crítica acerca da docência. Para Nóvoa (1995, p. 25), “[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada [...]” e que, de alguma forma, contribuem para as necessárias tomadas de decisão inerentes à prática de sala de aula.

As situações inesperadas que ocorrem na vivência do dia a dia da escola foi uma marca constitutiva da docência. Os residentes relataram com detalhes situações que surgiram e que desencadearam uma mudança no planejamento:

Iniciei meu estágio, estava nervosa, ansiosa, me preparei por várias semanas, escrevi tudo o que eu ia dizer em sala de aula, durante a aula ia passar um vídeo aos alunos, porém, ao chegar na escola, a professora me avisou que o aparelho da sala estava com problema e, para passar teria que ter reservado outra sala. Fiquei frustrada com a situação, logo no primeiro dia, foi uma decepção tão grande que decidi pular o vídeo e ir adiante no planejamento.

O desabafo da residente faz emergir uma situação preocupante nas escolas, a falta de planejamento coletivo, de modo especial, nesse caso, temos a inserção de um residente que não tem todo o conhecimento do contexto escolar, da infraestrutura, então, mais uma vez a necessidade de um diálogo. As situações inesperadas que ocorrem no dia a dia das escolas de educação básica, assim como essa que foi relatada, refletem dificuldades no processo de gestão do trabalho docente, em especial, pela falta de comunicação. Conforme apresentado pela residente, a situação que ela passou poderia ter sido resolvida se a informação tivesse chegado a tempo. Compreendemos que a escola precisa se reconhecer como uma comunidade de aprendizagem, em que professores, funcionários e alunos se identifiquem no coletivo e trabalhem pelo bem comum, porém isso ainda está andando a passos lentos, apesar de, na atualidade, termos meios de comunicação mais eficazes.

Nesse sentido, Alarcão (2011, p. 38) contribui com o que foi apresentado ao afirmar que

[...] as escolas ainda não compreenderam que, também, elas, têm de se repensar. Permanecem na atitude negativa de se sentirem defasadas, mal compreendidas e mal-amadas, ultrapassadas, talvez inúteis. Quedam-se à espera que alguém as venha transformar. E não perceberam ainda que só elas se podem transformar a si próprias. Por dentro.

Em nossas vivências como formadoras e há algum tempo envolvidas com programas de iniciação à docência na universidade, temos identificado que a inserção de tais práticas, como o RP, pode contribuir para movimentar as escolas no sentido de construir/reconstruir ideias e gerar compreensões acerca do trabalho docente. É nessa perspectiva que temos apostado como coordenadoras, a de promover na escola espaços para diálogos, não apenas entre os professores da área de Ciências da Natureza, mas para além, envolvendo

todos os professores. Ainda, o acompanhamento dos residentes nas escolas, por meio de visitas regulares, tem contribuído para aproximar o nosso trabalho de formadoras e compartilhar as perspectivas que temos assumido na formação de professores.

Nas leituras dos DBs, identificamos a falta de diálogo nas escolas como principal problema, sendo esse um aspecto recorrente relatado pelos residentes, conforme destacado, também, por outro residente:

Confesso que foi muito difícil entrar em sala de aula como professor e não mais como aluno, ainda mais com o planejamento todo organizado para trabalhar duas horas aula e, ao chegar na escola, uma hora foi utilizada para momento de leitura, sendo que ninguém tinha me avisado disso. Fiquei um pouco decepcionado, mas já tinham me falado dessas situações inesperadas que vão ocorrendo na escola.

Nesse sentido, compreendemos, como Alarcão (2011, p. 47), que “[...] o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É nesse local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente”. Assim, as vivências dos residentes e dos preceptores nas escolas, no período de imersão em sala de aula, tiveram como objetivo desenvolver a coletividade. Para tanto, os planejamentos de ensino e toda a organização para o trabalho em sala de aula foram acompanhados por nós, coordenadoras, e pelos preceptores. Porém, identificamos que os preceptores, como professores efetivos da escola, também não tinham o costume de dialogar acerca das situações inesperadas no sentido de buscar resolvê-las. Acreditamos que uma organização coletiva mais efetiva das ações que são desenvolvidas na escola possa, de alguma forma, minimizar algumas das contradições vivenciadas entre o planejamento e a ação. Claro que o fazer docente implica outras peculiaridades que

vão além dessas questões, mas, para professores iniciantes, tais divergências já constituem dificuldades e/ou decepções frente à profissão.

b) Coletivo e Desenvolvimento Profissional

[...] Precisamos compartilhar conhecimentos pedagógicos com os colegas, é um desafio, mas precisamos tentar [...]

[...] Escrever um relato é um desafio, pois não estou habituada com o processo de escrita e não me sinto preparada [...]

Essa categoria emergente retrata de modo especial o desenvolvimento profissional dos preceptores e indicia marcas do desenvolvimento profissional docente. Ressaltamos que o objeto analisado, o DB, não era um instrumento da rotina dos professores participantes do programa. Assim, foram realizados momentos de formação acerca da importância do diário, por meio da leitura e da socialização do livro *El diario del Profesor: un recurso para la investigación en el aula*, de Porlán e Martín (2000).

Destacamos que as leituras e as escritas realizadas pelos preceptores foram menos intensas do que as escritas dos residentes nos DB, compreendemos que a escrita, em especial, a escrita reflexiva, não é uma prática realizada pelos professores que estão em atividade na educação básica, como bem retrata a percepção de uma preceptora “[...] não estou habituada com o processo da escrita”. Ou seja, toda a caminhada está sendo um aprendizado, um desafio de trazer para o contexto de formação, com uso da escrita reflexiva, o professor da educação básica, que, em sua maioria, tem um distanciamento de tal prática, e isso mostra a importância do programa e das ações que estão sendo desenvolvidas e que vão fortalecendo o desenvolvimento profissional.

Ainda, entre outros escritos, destacamos “[...] *Precisamos compartilhar conhecimentos pedagógicos com os colegas, é um desafio*”, tal

posicionamento retrata a barreira que precisa ser rompida de o professor se sentir pertencente a um coletivo e de socializar as suas práticas, pois, historicamente, há um isolamento do seu fazer pedagógico.

Corroboramos com as ideias de Imbernón (2016), ao afirmar que a atividade docente

[...] caracterizou-se historicamente pelo isolamento em salas de aula fechadas, pela individualização do ensino, pela falta de projetos compartilhados e pela fragmentação do conhecimento em matérias e especialidades estanques. (IMBERNÓN, 2016, p. 54)

Nesse sentido, destacamos que as vivências nas escolas, por meio das visitas que realizamos e a escrita da professora, dão indícios do processo de isolamento relatado por Imbernón (2016). Quanto a isso, reforçamos as ideias de Bolzan (2002, p. 15), segundo o autor, “[...] a escola é um dos lugares onde os conhecimentos podem ser compartilhados”. Dessa forma, temos potencializado e instigado os discursos dos preceptores, professores de escola, para que possam compartilhar mais, dialogar mais e, assim, sair do processo de individualização do ensino.

Quanto a isso, acreditamos que, pelo processo formativo vivenciado, temos conseguido avançar, conforme apresentado por um preceptor:

No início, estava apreensiva com a situação de vir para a universidade participar do programa. Mas, hoje, me sinto realizada de poder compartilhar meus conhecimentos da prática com todos. Percebi o quanto é importante o que eu faço em sala de aula, falta a gente ter mais espaços como esse para falar sobre nosso dia a dia na escola.

Nessa direção, temos percebido o quanto a aproximação da escola com a universidade, por meio da participação dos preceptores

no programa RP, tem contribuído para movimentar a escola, levar os professores a pararem para refletir acerca de suas práticas, refletir sobre o trabalho docente. Bolzan (2002, p. 17) contribui quanto a isso ao afirmar que

[...] esse processo de reflexão-crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta pedagógica com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas.

Ainda, identificamos na escrita de uma das professoras o desenvolvimento do trabalho colaborativo como uma marca da vivência no programa RP:

Precisamos acompanhar, conversar, aconselhar, contribuindo para que a imersão em sala de aula seja positiva. Precisamos contribuir para que o residente/estagiário se abra para a reflexão, a reconstrução de práticas e aprenda no dia a dia da escola. Para isso, precisamos mobilizar os demais professores, todos precisam compartilhar conhecimentos pedagógicos para que todos possam aprender sempre.

A escrita da preceptora revela a preocupação em contribuir com o trabalho do programa ao afirmar a importância do acompanhamento na atuação do residente. Ainda, destaca a necessidade do envolvimento dos demais professores reforçando o trabalho colaborativo. Bolzan (2002, p. 22) afirma que “[...] a construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática da sala de aula e no exercício da atuação cotidiana na escola. Uma conquista social, compartilhada, pois implica trocas e representações”.

Nessa direção, Nóvoa (1995, p. 26) afirma que “[...] o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes

emergentes da prática profissional”. E continua, “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação contínua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26).

As vivências compartilhadas por meio das ações no programa RP têm evidenciado o quanto os preceptores assumiram o papel de orientadores do processo de formação inicial por meio da partilha de saberes e da troca de experiências, conforme apresentado por Nóvoa (1995). Tal situação tem contribuído muito para o êxito do programa em nosso núcleo. Com isso, reafirmamos que a integração universidade e escola, oportunizado pelo RP, é um caminho promissor para a qualificação da formação de professores fortalecendo tanto a formação inicial como a continuada, pois, ao estabelecer um coletivo com diferentes experiências e olhares para a docência, se oportuniza um movimento de profissionalização e de reflexão na e sobre a prática.

Considerações Finais

As ações vivenciadas no programa RP têm se tornado experiências relevantes para o processo formativo de licenciandos residentes, professores preceptores e, também, para nós coordenadoras do programa. Como formadoras, temos compartilhado momentos significativos de diálogos, estudos e vivências, que se tornaram marcas constitutivas para nós e para todos os participantes.

E, assim, reafirmamos que ações formativas como essas, que incentivam e qualificam a interação universidade e escola, se tornam políticas educacionais positivas no atual contexto educacional que vivenciamos. De modo especial, destacamos a prática de escrita em DB e os diálogos coletivos como momentos constitutivos da

docência promovendo a profissionalização do professor. É preciso compreender que os diferentes conhecimentos necessários para a prática do professor precisam ser significados e (re)significados em diferentes contextos, então, é nessa direção que o coletivo estabelecido pelo RP entre residentes, preceptores e professores Formadores se mostra necessário, pois promove planejamentos coletivos, trocas de experiências que se tornam marcas constitutivas em cada um dos participantes e possibilita uma constante (re)significação do ser professor e do processo de ensinar e aprender.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, [S.l.], v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84816931002>. Acesso em: 19 maio 2019.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CARR, Wilfred; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Ediciones Martínez Roca, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de**

educação, [S.l.], v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <http://2011.redalyc.org/articulo.oa?id=27503706>. Acesso em: 19 de maio de 2019.

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

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NÓVOA, António. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, Jose. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. 8. ed. Sevilla: Diada Editora, 2000.

UFFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Institucional Residência Pedagógica**: registrado na plataforma Freire em 08/08/2018.

CAMINHOS PARA DOCÊNCIA: possibilidades a partir da Residência Pedagógica

BÁRBARA GRACE TOBALDINI DE LIMA¹

SANDRA MARIA WIRZBICKI²

DANUCE MARCELE DUDEK³

Introdução

Articular e aproximar as vivências, as práticas, as formações, as discussões e os saberes mobilizados, a partir do contexto das escolas de educação básica e dos cursos de graduação em licenciatura, é um dos principais objetivos que fomentam o desenvolvimento de programas institucionais, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) apoiados pelo MEC. Neste texto, iniciamos com um breve histórico da PRP da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e, na

¹ Mestre em Educação em Ciências, professora-assistente da UFFS, coordenadora de núcleo do Programa de Residência Pedagógica Multidisciplinar (Biologia, Física e Química) campus Realeza. Contato: barbara.lima@uffs.edu.br.

² Doutora em Educação, professora-adjunta da UFFS, colaboradora de núcleo do Programa de Residência Pedagógica Multidisciplinar (Biologia, Física e Química) campus Realeza. Contato: sandra.wirzbicki@uffs.edu.br.

³ Doutora em Física, professora-adjunta da UFFS, colaboradora de núcleo do Programa de Residência Pedagógica Multidisciplinar (Biologia, Física e Química) campus Realeza. Contato: danuce.dudek@uffs.edu.br.

sequência, abordaremos os aspectos organizacionais e pedagógicos do subprojeto desenvolvido no campus Realeza, no Paraná.

Nos primeiros encontros organizados pela coordenação acadêmica do campus Realeza voltados aos trabalhos nos projetos específicos do Pibid e do PRP, muitos professores aderiram às ações do Pibid, enquanto um grupo pequeno se reuniu para estudar e discutir sobre o PRP. Assim, as primeiras inquietações do pequeno grupo de professores dos três cursos de licenciatura voltados para a Formação de professores de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências Biológicas, Física e Química) foi conhecer a dinâmica inicialmente proposta e como seriam contemplados os cursos e as escolas da educação básica. Além disso, o nome “Residência Pedagógica” causava certo estranhamento no meio acadêmico das licenciaturas e precisava ser compreendido.

Desafios iniciais da construção do subprojeto foram sendo superados à medida que foram realizadas leituras sobre o tema e entendido que o PRP já não era mais um programa específico dos cursos de Medicina, mas que no Brasil havia universidades, a exemplo da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), pioneiras nas atividades de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia socializando experiências da sua proposta (GIGLO; LUGLI, 2013). O núcleo do campus Realeza mantinha, também, contatos com os professores do campus Cerro Largo para a construção conjunta do subprojeto a partir das constantes trocas de experiências e de diálogos. Finalizado o subprojeto, deixou-se explícito o objetivo principal do PRP de:

Fortalecer e qualificar o trabalho de Estágio Curricular Supervisionado, por meio de estudos pertinentes ao exercício da docência, da imersão coletivamente planejada e sistemática do aluno de licenciatura visando a vivência e a experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula e do estreitamento permanente da relação entre os Cursos de Licenciatura da UFFS e a Educação Básica. (UFFS, 2018, p. 2)

No subprojeto, além de trazer objetivos e metas do programa, buscou-se organizar como seriam atendidas as 440 horas destinadas ao programa ao longo dos 18 meses de sua execução: desde a preparação dos licenciandos e a formação dos preceptores (professores da escola básica), ambientação do residente e construção do plano de atividades, imersão na escola com atividades de regência, relatório final e avaliação (a partir dos três instrumentos de avaliação que compõem o programa de Residência Pedagógica) até o Relatório Final, o Diário de Bordo, o Produto Inovador e a Socialização dos resultados.

Organizada a proposta inicial, chegou o momento de selecionar as escolas e os licenciandos (futuros residentes), os prazos foram pequenos e os entraves burocráticos vários, especialmente o desconhecimento das próprias escolas quanto ao PRP, as exigências de vínculo dos professores/preceptores com a escola, tempo de atuação, número de alunos matriculados, entre outros. Novamente, superada essa situação, percebeu-se que as escolas vinculadas ao campus de Realeza, RS, e contempladas para o desenvolvimento das atividades, se localizavam em uma margem de 30 km do campus e eram de fácil acesso, tanto para os licenciandos que visitariam a escola como para os preceptores da UFFS.

No município de Realeza, o colégio que teve a preceptora selecionada foi o Colégio Estadual de Ensino Médio e Profissional Doze de Novembro, situado no centro da cidade. Em Santa Izabel do Oeste, município vizinho de Realeza, distante cerca de 8 km, a escola que manifestou interesse pelo programa foi o Colégio Estadual de Ensino Médio e Normal Guilherme de Almeida, situado no centro da cidade. Esse colégio oferece Ensino Médio nas modalidades Regular e Normal. Essa escola é a única do município com Ensino Médio. Em Ampére, o colégio selecionado foi o Colégio Estadual de Ensino Médio Cecília Meireles, situado no centro da cidade, distante cerca de 25 km do campus Realeza, com alunos matriculados no Ensino

Médio Regular nos períodos matutino e noturno. Todos os colégios são parceiros da UFFS campus Realeza desde as edições anteriores do Pibid em projetos de extensão e formação continuada, bem como nos estágios curriculares supervisionados.

No momento dos contatos iniciais com as escolas, foram obtidos depoimentos com expectativas relacionadas ao PRP. Dos gestores do Colégio Estadual de Ensino Médio Cecília Meireles de Ampére, PR, obteve-se essa mensagem: *“manifestamos o interesse pelo programa por compreendermos que essas aproximações entre escola e universidade somam positivamente tanto para os alunos como para os professores envolvidos”*. Já os gestores do Colégio Estadual de Ensino Médio e Profissional 12 de Novembro, situado em Realeza, PR, aguardavam com entusiasmo pelo novo programa destacando especialmente que a inserção dos licenciandos na escola motiva a participação dos alunos nas atividades, segundo eles: *“já estamos inscritos e à espera dos próximos encaminhamentos para efetivar o vínculo entre a escola e o programa”*.

As expectativas dos professores também eram as melhores possíveis, todos os professores vinculados às escolas participantes do programa já participaram de algum projeto de formação realizado pela UFFS e demonstram interesse em retomar os estudos e a relação que tinham com a universidade. Segundo eles, estar em contato com a universidade, por meio de projetos, contribui para renovar a esperança no processo de ensinar e de aprender na educação básica.

Selecionadas as escolas, preceptores e residentes, o núcleo de Realeza conta com orientadores das três áreas do conhecimento envolvidas e com professores colaboradores de áreas conexas e específicas de formação. São três professoras preceptoras, duas de Biologia e uma de Física, de acordo com a área de formação dos 28 residentes envolvidos inicialmente com a proposta. Um grupo significativo e comprometido em buscar de atingir os objetivos almejados com o PRP.

O Desenvolvimento do Subprojeto

O acompanhamento das atividades pelos professores orientadores é realizado por meio de reuniões quinzenais na universidade, totalizando dois encontros mensais de quatro horas, com mais quatro horas semanais de atividades desenvolvidas pelos residentes nas escolas de atuação, sob apoio e supervisão das professoras preceptoras. As atividades desenvolvidas na escola são registradas em formulário específico e os encontros realizados na UFFS são registrados em atas. Além desses registros, os residentes, preceptores e orientadores realizam escritas reflexivas em Diário de Bordo. Os diários dos estudantes são lidos e analisados pelos orientadores com a intenção de incentivar uma maior reflexão em relação às situações vivenciadas no âmbito do projeto.

Durante o primeiro semestre de desenvolvimento do projeto, 2018/2, as atividades realizadas pelos residentes na escola consistiram na ambientação deles ao espaço escolar. Esse período consistiu em conhecimento dos espaços e forma de atuação, leitura e análise dos documentos e regimentos da escola, além do estudo e análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Trabalho Docente (PTD).

Durante os encontros quinzenais na universidade, foram realizadas discussões sobre diversas temáticas e os planejamentos das atividades dos residentes, sob orientação dos docentes orientadores e das professoras preceptoras. No que se refere aos planos de aula, os residentes buscaram desenvolver ações com diferentes estratégias pedagógicas que possibilitassem uma abordagem de ensino mais investigativa, com uso dos diferentes instrumentos culturais da pesquisa, como: textos literários, textos de divulgação científica, produção de histórias em quadrinhos, roteiros, filmes, jogos, experimentação, *folders*, *softwares* de animação, TICs, debates, entre outros,

contemplando as unidades temáticas da BNCC. Além disso, também houve participação em projetos, atividades extraclasse desenvolvidos pela escola, orientação de grupos dirigidos com alunos e preparação de materiais didáticos.

Assim, em dezembro de 2018, após desenvolverem as atividades citadas, os residentes foram convidados a problematizar uma das situações vivenciadas por eles. Entendemos que, com essa atividade, os residentes podem apresentar as suas principais concepções e compreensões a respeito do espaço escolar e que os professores preceptores e orientadores, ao reconhecê-las, poderão propor, desenvolver e fortalecer a articulação entre os saberes e as práticas oriundos das diferentes vivências formativas.

Portanto, com este trabalho, o objetivo será analisar as temáticas problematizadas pelos residentes e, a partir delas, refletir sobre a formação de professores envolvendo a articulação entre o contexto escolar e o universitário a partir do PRP.

Contexto da Investigação Metodológica

Como citado na seção anterior, o trabalho de sistematização realizado em dezembro de 2018 será utilizado como instrumento de investigação documental deste trabalho. O texto elaborado pelos residentes contou com quatro seções: 1) introdução e aporte teórico; 2) análise das situações investigada no decorrer do PRP; 3) problemática investigada no decorrer do PRP; e 4) considerações finais, com até 8 páginas. Portanto, dos 28 textos elaborados pelos residentes, 14 deles compõem o *corpus* de investigação deste trabalho. Os residentes, quando necessário, serão identificados pela letra R, seguido da numeração de 01 a 14, por exemplo: R-05 (Residente Cinco).

Para analisar essas produções, serão utilizadas as orientações da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi

(2016). Na primeira etapa, a desconstrução dos textos e a sua unitarização, são destacados excertos dos trabalhos conforme os objetivos deste capítulo e que representam as “unidades de análise”, de acordo com a técnica utilizada. Esse material, ao ser analisado, permite a aproximação entre os semelhantes e, com isso, emergem as categorias de análise, conforme a ATD, e representa a segunda etapa: o estabelecimento de relações. Por fim, as unidades de análise pertencentes a cada categoria, ao serem exploradas, analisadas, descritas e interpretadas, permitirão a redação do metatexto, que é a terceira etapa da ATD: captando o novo emergente.

Para Moraes e Galiazzi (2016), com a desconstrução do *corpus* em unidades de análise, aproximações pelas categorias e a reconstrução por meio do metatexto, teremos uma nova compreensão do fenômeno estudado: a formação de professores a partir da Residência Pedagógica.

O Que Dizem as Temáticas Problematicadas pelos Residentes?

Com o movimento da análise, foi necessário selecionar os excertos relacionados com o objetivo deste trabalho: investigar as temáticas problematicadas pelos residentes e refletir sobre a formação de professores. Da desconstrução do *corpus* e das aproximações entre as unidades semelhantes, emergiram categorias de análise relacionadas ao modo como agem e como se comportam os alunos da educação básica na sala de aula.

Dos 14 textos analisados, **cinco** deles enfatizaram a indisciplina dos alunos; **três** problematicaram o uso de uma ou outra ferramenta tecnológica como recurso para o processo de ensino e aprendizagem; e **dois** trabalhos foram realizados a partir do contexto do

ensino noturno. Além desses, a temática avaliação da aprendizagem foi investigada por um residente, as dificuldades de aprendizagem por outro, a representatividade da mulher negra foi explorada em outro trabalho e, também, identificamos a importância da formação para a autonomia dos alunos como temática de outro texto.

Com as unidades de análise, emergiram as seguintes categorias de análise: a primeira categoria, a “**Relação professor e aluno no contexto escolar**”, que envolve os excertos relacionados à indisciplina e à formação para autonomia dos estudantes. A segunda categoria, “**Diversidade na sala de aula**”, reúne as ferramentas tecnológicas, a avaliação, as dificuldades de aprendizagem dos alunos e a representatividade da mulher negra. E o “**Ensino Noturno**” representa a terceira categoria de análise.

No entanto, em razão do espaço deste trabalho, apresentamos a seguir uma análise da primeira categoria, mas finalizamos com as possíveis contribuições das três categorias para o desenvolvimento de atividades que buscam promover e aproximar a formação acadêmica e escolar, o espaço universitário e o escolar.

Relação Professor e Aluno no Contexto Escolar

Como citado anteriormente, identificamos que cinco residentes problematizaram e investigaram o comportamento dos alunos da educação básica. Inicialmente, ao se inserirem em uma sala de aula e observarem o comportamento dos alunos e a dinâmica daquele espaço, eles identificaram situações, interpretadas por eles, como inadequadas ou não coerentes com aquela situação.

*Durante as observações realizadas nas aulas, pode-se observar que **muitos alunos não estão interessados em aprender o que a professora está explicando, alguns conversam atrapalhando***

várias vezes essa explicação, outros dormem, outros ficam incomodando os colegas, fazendo com que várias vezes a professora tenha que parar o que está ensinando para chamar a atenção desses alunos (R-01, grifos nossos).

Durante as observações realizadas no espaço escolar, encontra-se, em diferentes locais, algumas indisciplinas que poderiam ser melhoradas naquele espaço. Em grande número, a dificuldade dos professores em ministrar suas aulas, onde a conversa, o levantar em sala, chegar atrasado, uso de celulares, entre outras, estão muito presentes (R-05, grifos nossos).

Observou-se que as professoras buscaram levar o melhor para dentro da sala de aula para que os alunos gostassem daquele momento, porém encontraram dificuldades pela falta de disciplina na questão de conversas paralelas durante a aula (R-12, grifos nossos).

A partir disso, os residentes se propuseram a investigar quais elementos podem fomentar as atitudes indisciplinadas dos estudantes. Afirmam inicialmente que se trata de uma situação complexa para ser investigada, pois são vários os fatores que podem influenciar nessa atitude e, também, no momento da investigação. Explorar, analisar e concluir quais fatores podem estar relacionados à indisciplina requer um movimento atento às particularidades dos estudantes e do modo como se estabelece a relação entre ele, o docente e o conteúdo científico.

R-01 continua seu relato descrevendo que em outros momentos da observação constatou uma aproximação do professor com os alunos e que avaliou essa estratégia como adequada e com potencial para o contexto escolar, uma vez que, na sua opinião, “[...] quanto maior a aproximação e afinidade da professora com os alunos, mais eles demonstram interesse em aprender”. Mas ressaltou que por serem muitos alunos em uma sala de aula pequena, muitas vezes, o professor não consegue se aproximar de todos.

Seu texto avança com reflexões que envolvem as metodologias de ensino, as responsabilidades e o respeito entre alunos e professores como atitudes que precisam ser discutidas. A residente ainda argumenta, com base em alguns referenciais, que a aproximação dos conteúdos científicos com o cotidiano dos alunos é uma estratégia importante para superar aulas tradicionais marcadas pela transmissão, memorização e desarticulação entre a realidade do aluno e os conhecimentos científicos. Ainda pondera que a sala de aula é espaço para que a autoridade, como sinônimo de respeito e de conhecimento, seja a marca para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem com qualidade.

Essa residente (R-01) ainda verificou que em uma sala de aula existem diferentes personalidades, que os alunos apresentam características diferentes e que essas situações influenciam no modo como eles participam, interagem e aprendem. Para ela, o professor precisa identificar essas diferenças e trabalhar com estratégias que sejam coerentes com o conteúdo, as características dos alunos e com os objetivos de aprendizagem.

Para R-12, problematizar o comportamento e os fatores envolvidos com o comportamento e a indisciplina dos alunos, nesta fase da formação acadêmica e profissional, é importante, uma vez que se trata de uma situação complexa do ambiente escolar.

*Uma das dificuldades encontradas pelos educadores em sala de aula é a **indisciplina**. Características como falta de limites e descumprimento de ordens, falar o tempo todo durante as aulas, não levar o material necessário, ficar em pé, interromper o professor, gritar, andar pela sala e jogar papéis nos colegas e também no professor, dentre outras atitudes, **dificultam o professor a ministrar suas aulas com qualidade** (R-12, grifos nossos).*

Para ela, observar essas atitudes e refletir sobre a situação foi uma oportunidade para compreender melhor as ações que podem

estar relacionadas com o fato investigado e quais são as responsabilidades dos alunos, professores e escola diante da indisciplina observada. Constatou, ainda, que o comportamento dos alunos passa pela confiança que eles estabelecem com os professores e com as metodologias utilizadas. Verificou que em momentos de ludicidade e discussão sobre temas relacionados à saúde, os estudantes foram mais participativos. Ou seja, percebe-se que quando os alunos são mais motivados eles podem aprender e se comportar melhor.

A R-05, por sua vez, continua seu texto abordando que o comportamento do aluno “[...] *é independente das aulas serem mais expositivas ou dinâmicas, [pois] eles realmente não respeitam os colegas que querem aprender e a professora que está explicando lá na frente*”. Enquanto para a R-09 há uma “[...] *diferença comportamental dos alunos de acordo com cada método de ensino usado por cada professor*”.

A compreensão de R-05 sobre a observação manifesta certo desânimo em relação ao contexto de muitas salas de aula, o que é o oposto na compreensão de R-09. Para essa residente, a situação relatada foi uma observação importante para que ela pudesse analisar e refletir sobre as metodologias de ensino utilizadas e de como os alunos se envolvem, ou não, com as atividades desenvolvidas no espaço escolar. E que, a partir disso, poderá selecionar com mais confiança as metodologias e as estratégias de ensino a serem utilizadas no momento da regência pedagógica.

Outras residentes (R-07 e R-11) exploram o comportamento dos alunos a partir dos conceitos de autonomia, permissividade, autoridade e afetividade. Para elas, esses são conceitos e valores implícitos que precisam ser questionados pelos dirigentes, professores, pais e alunos, quando se aborda o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas o comportamento dos alunos. No trabalho realizado por R-07, as justificativas iniciais para o desenvolvimento de seu texto têm como contextualização alguns dos dilemas da prática docente:

*Partindo da insegurança do professor **surgem vários “conselhos”** para que os alunos “respeitem” o professor, como: “**não mostre os dentes**”, “**as regras devem ser firmadas desde os primeiros dias de aula**”. Algumas estratégias utilizadas para o controle da turma se resumem em ameaças com bilhetes para os pais, encaminhamento a coordenação pedagógica dentre outras formas e estratégias para trabalhar com a turma (R-07, grifos nossos).*

Diante dessa constatação e de outras observações, a residente buscou compreender o conceito de autoridade a partir da diferença que existe entre práticas autoritárias e coercitivas no contexto escolar. De modo sucinto, R-07 compreende que a autoridade é oposta ao autoritarismo, uma vez que o primeiro está alicerçado no respeito mútuo, há liberdade de expressão, flexibilidade e tolerância entre os envolvidos. Em seu texto, ela se utiliza de referências que permitiram compreender que, quando as práticas docentes envolvem autoridade, *“Para que ocorra a construção da autoridade é necessário que o educador norteie, oriente e se necessário intervenha na atividade do aluno a ser educado”* (R-07), a possibilidade do aluno desenvolver autonomia e responsabilidades são maiores.

Após a construção teórica, a residente (R-07) se propôs a analisar como o PPP da escola em que realiza as atividades aborda a questão da autoridade e da autonomia na relação entre o professor e o aluno. Constatou que no documento não é abordada a questão da autoridade e do autoritarismo, mas que há alguns indicativos a respeito da afetividade. Porém, pela sua inserção na escola, ela compreende que é necessário que seja discutido com os professores o que é autoridade, o limite das práticas autoritárias e as possibilidades da afetividade para a relação entre os envolvidos e do desenvolvimento da autonomia docente e dos estudantes.

Com alguma semelhança, R-11, durante a observação das aulas, percebeu uma boa relação entre os professores e os alunos, o que

fez com que se questionasse sobre a importância dessa aproximação para a construção do conhecimento científico e para uma formação mais completa do sujeito na sociedade em que está inserido.

Durante o período de inserção na escola, proporcionado pelo Programa Residência Pedagógica, ficou nítido a proximidade entre alunos e professores. Uma relação que ia além de cordialidade. A questão que fica é: qual a importância dessa relação? (R-11, grifos nossos).

Essa residente explora em seu texto que há uma supervalorização da dimensão cognitiva em detrimento da dimensão afetiva em muitas situações escolares. Defende, a partir da teoria de Henri Wallon (1979), que essas duas dimensões precisam ser articuladas, pois a afetividade é um elemento importante para a construção do conhecimento. Na sequência, ela questiona a importância do professor e da afetividade para o processo ensino e aprendizagem. Os caminhos percorridos fazem com que a residentes aborde a diferença entre afetividade e permissividade, dentro do contexto educacional.

Com essa construção, a residente passa a questionar quem são os adolescentes de hoje e com isso recorre a definições psicológicas e biológicas a respeito da faixa etária e das fases de desenvolvimento. Argumenta que “[...] essa fase deve ser respeitada, não considerar o adolescente como um problema, mas como um indivíduo a ser respeitado em suas fases de vida” (R-11). Portanto, para a residente, a afetividade precisa ser considerada dentro do contexto educacional como uma das alternativas para que o comportamento dos alunos e também o respeito com si mesmo e com o próximo sejam valores presentes na formação escolar.

Emerge para nós que, no contexto das escolas participantes, o comportamento dos alunos e os fatores pessoais e intrínsecos a sua formação pessoal, também, são formados a partir do modo como

escola, os professores e os conteúdos se apresentam. Nos casos citados, o comportamento dos alunos, quando não adequado com o desenvolvimento da aula, estava relacionado, na perspectiva dos residentes, com duas condições essenciais: 1) práticas autoritárias; e/ou 2) falta de afetividade e autonomia entre os envolvidos. Observaram ainda que a utilização de metodologias e de estratégias mais adequadas aos conteúdos e às características dos alunos colabora para uma melhor resposta em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Palavras como autoridade, práticas autoritárias, afetividade e respeito estiveram presentes nos diferentes textos dos residentes. O olhar deles esteve voltado para um domínio que pode ser considerado pouco abordado nos cursos de formação de professores – as atitudes e os valores a partir dos conteúdos atitudinais, como são discutidos por Pozo e Crespo (2009).

Não de hoje, mas há décadas, já se sinaliza a necessidade de que os conteúdos atitudinais estejam presentes, não apenas como um conteúdo a ser teorizado, mas sim inserido e mobilizado na prática dos formadores. Essa situação não tem como objetivo diminuir os conteúdos conceituais, pelo contrário, o domínio desses conteúdos é essencial para que as relações interdisciplinares sejam estabelecidas e para que professores e alunos consigam identificar e problematizar conteúdos atitudinais e, dessa forma, juntos, possam desenvolver práticas com mais autonomia, responsabilidade, significados e respeito (COLL *et al.*, 1998; ZABALA, 1998; XAVIER *et al.*, 2017).

Com as demais categorias, que não foram abordadas neste texto, teríamos a oportunidade de contemplar outras questões atitudinais, como também o domínio procedimental. Não observamos nos 14 textos analisados menção aos conteúdos de natureza biológica – os residentes se inquietaram como um domínio transversal a todos os outros – a afetividade. O comportamento, as estratégias, a escolha do ensino noturno e as taxas de evasão, as

questões sociais, dentre outros, todos esses enfoques dialogam com a problemática da afetividade.

Entre Vivências e Saberes: a formação de professores a partir da Residência Pedagógica

Decorridos um ano entre a elaboração do projeto e o desenvolvimento das atividades, foi possível encontrar inúmeras respostas para as problematizações iniciais, bem como muitos outros questionamentos foram se agregando ao projeto. E com a construção anterior do metatexto, em que exploramos os excertos de alguns residentes, e buscamos enfatizar o modo de pesquisa, de interpretação, de análise e de argumentação realizado por eles, identificamos quais caminhos podem ser percorridos por este subprojeto e, também, potencializados nos cursos de licenciatura.

Ainda que neste trabalho tenha sido analisada apenas uma parte dos trabalhos produzidos, podemos afirmar que em todos eles há relevância com a temática investigada. Ressaltamos, ainda, que as situações observadas por eles podem ser consideradas lacunas e desafios para a formação de professores a partir do contexto dos cursos de licenciatura do nosso campus, mas também nos demais cursos do país. Com o desenvolvimento dos projetos, as pesquisas acadêmicas nacionais e internacionais, a avaliação das escolas e das universidades, a partir do desempenho dos alunos, mas também em um cenário mais amplo das questões educacionais, é recorrente identificar lacunas na formação de professores, como também no exercício profissional dos professores universitários e da escola de educação básica.

Práticas alicerçadas em metodologias tradicionais, desconforto e falta de conhecimento sobre o uso dos mais diferentes recursos e estratégias de ensino, práticas avaliativas, classificatórias e excludentes, ainda que a legislação oficial pontua e defenda um modelo

qualitativo de avaliação, são questões de caráter pedagógico que precisam ser mobilizadas na formação de professores. Mas há, ainda, as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem dos alunos e, com isso, a diversidade nas suas diferentes acepções e percepções que também precisam ser discutidas.

Consideramos que o exercício de pesquisar, refletir e escrever sobre o campo do PRP possibilitou aos residentes olhar para as situações do espaço escolar e interpretá-las com base em diferentes estudos e não apenas no discurso do senso comum. Tais problematizações poderão fomentar momentos de reflexão crítica em conjunto com os preceptores e orientadores, com vistas a uma formação inicial e continuada que atenda algumas das demandas vivenciadas no âmbito do projeto.

Assim, com o desenvolvimento da escrita, residentes, preceptores e orientadores têm a oportunidade de vivenciar a escola, indagar sobre o que acontece lá e, a partir disso, problematizar, discutir, refletir e sistematizar a presença de importantes temáticas que sinalizam possibilidades de um trabalho de formação inicial de professores. Acreditamos, ainda, que, para os envolvidos em projetos, como o PRP, as atividades colaboraram para complementar as ações realizadas pelos cursos de licenciatura e não para substituir as existentes. Os residentes, autores dos textos analisados, já realizaram os estágios supervisionados e, com isso, puderam avançar nas reflexões mais sistematizadas e menos ingênuas da prática docente.

A atividade de reflexão e de análise das situações escolares já é realizada pelos cursos de licenciatura citados neste texto, e, portanto, as práticas do PRP colaboram para o fortalecimento da formação inicial e para a aproximação e consolidação da relação entre a Instituição de Ensino Superior e a escola. Além disso, tal prática promove sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura, estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

Os resultados indicam, portanto, que os caminhos, não apenas do PRP, mas os dos cursos de licenciatura devem continuar investindo em práticas que problematizam o contexto escolar, promovam o registro e a análise das situações a partir de um posicionamento crítico e reflexivo a respeito da docência. Também indicam que práticas e atividades formativas voltadas para a docência não devem ser substituídas, mas sim ampliadas, tanto na perspectiva das ações como da inserção de um número maior de estudantes, do contrário promoveremos uma formação complementar para um grupo restrito de futuros professores.

Referências

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, Pelotas, FaE/PPGE/UFPel, n. 46, p. 62-82, 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Revisada e Ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. G. **Aprendizagem e o ensino de ciências:** do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico, Porto Alegre: Artmed, 2009.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento.** Lisboa: Moraes, 1979.

XAVIER, R. A. et al. Conteúdos procedimentais e atitudinais no ensino de Ciências: uma revisão de literatura em publicações brasileiras (1998-2015). **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 7, n. 2, 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A CAMINHADA FORMATIVA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO CIÊNCIAS DA NATUREZA: reflexões pedagógicas em construção

.....

CHERLEI MARCIA COAN¹

MARCIANE MARIA MENDES²

VANDERLEIA DARTORA³

Introdução

O processo formativo que apresentamos neste capítulo ocorreu no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), vinculado ao subprojeto da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Para o desenvolvimento deste trabalho foi estabelecida uma parceria entre os *campi*

¹ Mestre em Educação, professora da UFFS, coordenadora de núcleo do Programa Residência Pedagógica em Educação do Campo, campus Erechim. Contato: cherlei.coan@uffs.edu.br.

² Doutora em Educação pela UFPR, professora-adjunta pela UFFS, coordenadora-adjunta do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias, coordenadora do núcleo do Programa Residência Pedagógica, campus Laranjeiras do Sul. Contato: marciane.mendes@uffs.edu.br.

³ Mestre em Geografia, professora substituta do UFFS, colaboradora de núcleo do Programa Residência Pedagógica em Educação do Campo, campus Erechim. Contato: vanderleia.dartora@yahoo.com.br.

Erechim, RS, e Laranjeiras do Sul, PR, que ofertam na LEdoC a habilitação em Ciências da Natureza. No Paraná, o curso acontece em regime regular noturno, já no Rio Grande do Sul, o curso é ofertado em regime de alternância, com aulas quinzenais e intensivos nos meses de julho e janeiro.

Considerando os desafios da formação de educadores do campo na LEdoC, destacamos a formação por área do conhecimento para a docência multidisciplinar, a criação de vínculos com as escolas existentes nos territórios de origem dos educandos que estão cursando a LEdoC e a prioridade no acesso dos sujeitos do campo ao ensino superior público, por isso, o PRP se constitui mais um importante espaço de formação docente, fortalecendo a articulação da universidade e de seus docentes e discentes ao trabalho nas escolas de Educação Básica e com os professores da área de Ciências da Natureza.

Para pensar o PRP na LEdoC, alguns pressupostos centrais foram estruturantes na organização da nossa proposta: a) os conhecimentos acadêmicos são imprescindíveis para a formação profissional, mas são insuficientes quando considerados prontos como um fim em si mesmos, já que eles precisam dialogar com questões da realidade concreta dos estudantes; b) é preciso um ensino de Ciências que dialogue com a cultura dos sujeitos do campo e, nesse processo, seja possível valorizar saberes científicos e tradicionais; e c) uma leitura mais atenta e crítica da realidade vivida pela comunidade escolar possibilita construir caminhos para superar um ensino meramente propedêutico e a fragmentação disciplinar. É importante ressaltar que não se trata de negar ou diminuir os conhecimentos acadêmicos, nosso argumento tenciona criar a hierarquização dos conhecimentos. No contexto do programa se faz necessária a reflexão acerca da organização e da validação dos conhecimentos das Ciências, sobretudo das Ciências da Natureza, por meio de uma

proposta de tomar como ponto de partida os conhecimentos de cada realidade escolar e aprofundar sua compreensão crítica no encontro com a cultura acadêmica.

Diante desse contexto apresentado, temos a intenção de analisar a primeira fase do PRP denominada, em Erechim, de Levantamento Preliminar da Realidade Local e, em Laranjeiras, de Inventário da Realidade. O esforço nessa fase foi coletar informações e imergir na comunidade buscando conhecer e reconstruir elementos históricos, sociais, culturais, ambientais e econômicos das realidades investigadas, assim como entender as potencialidades e as fragilidades de propor uma intervenção pedagógica estruturada por temas identificados junto à comunidade escolar na perspectiva de formar professores que possam construir currículos de Ciências da Natureza contextualizados nas suas realidades socioculturais.

Ao longo do texto, faremos uma breve análise da caminhada até o momento percorrida na organização das ações do programa em andamento, assim como a reflexão acerca das compreensões dos bolsistas residentes e docentes preceptoras acerca do papel de reunir informações, depoimentos, fotos, vídeos, dados estatísticos e referenciais teóricos, da realidade local para o planejamento pedagógico das ações de intervenção que constituirão a segunda fase do processo formativo de docência na área de Ciências da Natureza em escolas do campo e indígenas.

A Formação de Professores de Ciências da Natureza na Licenciatura em Educação do Campo e as Ações do Programa Residência Pedagógica

As Licenciaturas em Educação do Campo, implantadas a partir de meados da primeira década do século XXI, surgiram com o nobre propósito de combater às desvantagens educacionais históricas

sofridas pelas populações rurais e valorizar a diversidade nas políticas educacionais, sobretudo, na formação superior. Sendo uma conquista dos movimentos sociais, demandada como prioridade durante a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004, o desenho curricular da LEdoC considera as especificidades da vida no campo. Para isso, foram fundamentais as referências dos cursos desenvolvidos no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Com a implantação de 42 novos cursos de Educação do Campo em IES públicas (MOLINA; HAGE, 2016), tem-se permitido o acesso de parte da população que antes era excluída da formação superior, como os sujeitos do campo. O Decreto n. 7.352/2010, em seu artigo 1º, define os sujeitos do campo a partir de sua sociodiversidade:

Para os efeitos deste decreto entende-se por: [...] I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010, art. 1º)

Tem-se como propósito tratar da formação de professores do campo, reconhecendo suas especificidades, em contraposição a um projeto de formação generalizada e homogeneizadora, que não considera a diversidade dos sujeitos do campo, fato que nos estimula a refletir também sobre as especificidades da docência e de seus processos formativos na LEdoC. Assim, a formação de educadores do campo não pode tomar como referência um modelo tradicional de formação, ao contrário disso, é necessário um processo formativo no qual os docentes reconheçam sua responsabilidade na articulação da escola com os projetos sociais e econômicos do campo (ARROYO, 2011), bem como um educador que adquira uma atitude reflexiva

acerca de suas práticas para que possa se assumir como uma liderança na transformação das realidades das comunidades.

A Educação do Campo tem como ponto de partida de seus processos formativos a realidade concreta das pessoas que vivem e produzem a sua existência no campo. Procura compreender as relações históricas, sociais e culturais que se consolidam nos diferentes contextos a fim de planejar seus processos formativos. Freire (2008, p. 11) argumenta sobre o movimento ação-reflexão-ação, quando propõe que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, assim como o ato de ler palavras implica, necessariamente, uma contínua releitura do mundo.

Quando Freire (2014) defende a educação como um ato político, entende-se que é um esforço de denunciar muitas das contradições sociais da nossa realidade e, ao mesmo tempo, anunciar um outro papel para a escola, que vai muito além do mero papel de transmissora do conhecimento acumulado pela humanidade. Nas palavras de Freire (2016, p. 109),

E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo **apenas** ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões favela, no cortiço ou numa zona feliz dos “Jardins” de São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas, ao fazê-lo, não posso seccioná-lo daquela trama.

Contrapõe-se a uma concepção de conhecimento que intenciona apenas transferir ou depositar uma “verdade” aos sujeitos. Freire (2011, p. 28) argumenta que o processo de conhecer exige a “presença curiosa do sujeito em face do mundo”, já que conhecimento não é sinônimo de depósito de conteúdos em “consciências ocas” (FREIRE, 2011). O conhecimento se constrói nas relações homem-mundo e vai se aperfeiçoando na problematização crítica dessas relações.

O diálogo se inicia na busca pelo conteúdo programático, antes mesmo da situação pedagógica que envolve educador e educandos no processo da investigação temática. Freire defende que não há diálogo se não há a convicção da inconclusão humana e a possibilidade do *ser mais*. Assim, um dos primeiros diálogos que se coloca na docência dos licenciandos é a definição da temática que contextualiza os conteúdos de Ciências da Natureza a serem trabalhados. Esse tema precisa emergir do contexto investigado, daquilo que foi entendido ao longo do levantamento preliminar da realidade local como importante de ser problematizado sobre a realidade da escola, a fim de que os estudantes compreendam melhor a realidade que estão vivendo para atuar nela, buscando sua transformação e a humanização dos sujeitos.

Com isso, Freire (2014) argumenta que o tema também precisa ser definido de forma horizontal, dialógica, buscando compreender como os educandos percebem sua realidade, qual sua visão de mundo, quais são suas aspirações. Ou seja, o “[...] conteúdo do quefazer educativo nasce dos camponeses mesmos, de suas relações com o mundo, e vai-se transformando, ampliando, na medida em que este mundo se lhes vai desvelando” (FREIRE, 2011, p. 123). Nesse sentido, vamos delineando uma concepção de educação e de ensino de Ciências da Natureza bem distante da pura transmissão de conhecimentos, em que a própria escola estabelece o seu conteúdo a partir de referências do campo disciplinar.

Conhecer e valorizar o pensar do outro não significa permanecer nele, é necessário oportunizar novas formas de pensar. Apreender as distintas visões sobre a situação significativa que está sendo desvelada, bem como compreender a visão que a comunidade tem acerca dessa situação, está próximo do papel de professor como “educador-educando”. Aquele que ao mesmo tempo ensina, também aprende o modo como o outro explica a situação investigada.

Portanto, um dos possíveis caminhos a trilhar na formação de professores para a Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza é o diálogo entre os saberes populares e o conhecimento científico de maneira dialética. Todos os sujeitos sociais (movimentos sociais, lideranças comunitárias, professores, comunidade escolar, estudantes, entre outros) precisam fazer parte da construção dessa proposta curricular, pois esse processo deve atender às necessidades e às especificidades dos povos do campo.

Caminhos Metodológicos

Na LEdoC enfrentamos o desafio da formação de professores, articulada à diversidade cultural de nossos alunos. Entre os acadêmicos do curso, temos indígenas da etnia kaingang e guaranis, bem como representantes de movimentos sociais (Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), entre outros), filhos de pequenos agricultores e alguns professores que já atuam nas escolas do campo ou escolas indígenas e procuram aprimorar sua formação para exercer a função docente. Essa diversidade cultural é uma potencialidade do curso, mas também sinaliza novos desafios e muitas demandas inéditas ao grupo de docentes formadores da LEdoC.

O grupo de bolsistas residentes é formado por 16 estudantes do campus Erechim, RS, e oito do campus Laranjeiras do Sul, PR. Fazem parte do grupo de residentes de Erechim 14 indígenas kaingang, cinco deles já atuam como professores na escola da aldeia, uma estudante filha de agricultores familiares e outra produtora rural que também compõem o coletivo do Movimento das Mulheres Camponesas. No caso de Laranjeiras do Sul, dos oito bolsistas que compõem o PRP, uma estudante é filha de pequenos agricultores

assentados, outra é produtora rural, temos ainda uma filha de pequenos agricultores da comunidade de Passo Liso e duas estudantes residem no município de Cantagalo, PR. Do total de estudantes residentes, cinco vivem no meio urbano de Laranjeiras do Sul, PR.

É importante dizer que o grupo de acadêmicos residentes dedicou-se no primeiro semestre à realização do que chamamos de levantamento preliminar da realidade local ou inventário da realidade. Então, a partir do Edital do Programa, pode-se dizer que a metodologia constitui-se na pesquisa-ação qualitativa, que, segundo Demo (1992 *apud* TOZONI-REIS, 2010, p. 49), é uma alternativa de pesquisa que coloca a ciência a serviço da emancipação social, trazendo duplo desafio: o de pesquisar e o de participar, o de investigar e educar, realizando a articulação entre teoria e prática no processo educativo.

Ainda merece destaque o planejamento, o acompanhamento e a avaliação permanentes das ações do PRP de um grupo de docentes formadoras da LEdoC e pelas docentes preceptoras que atuam nas escolas cadastradas. Em Charrua, atuamos na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Fág Mág, localizada na Aldeia Ligeiro, e na Escola Estadual de Ensino Médio Inglês de Sousa, situada na área urbana do município. Já em Laranjeiras do Sul, atuamos no Colégio Estadual do Campo Joany Guilherme de Lima – Ensino Fundamental e Médio, localizado no distrito de Passo Liso. Sendo esse o único distrito de Laranjeiras do Sul, o qual agrega várias comunidades rurais vizinhas que compõem uma heterogeneidade camponesa. Um dos desafios que os povos do campo encontram é o reconhecimento e a valorização de sua cultura, em especial no espaço educacional.

Consideramos que a escola se constitui em um dos principais espaços na vida dos jovens, é nela que o processo de reflexão se desenvolve pela prática dialógica e problematizadora, favorecendo diferentes leituras de mundo e possibilitando condições para que “[...]”

sejam produzidas as bases de uma nova sociedade que se contraponha ao modelo gerador de desigualdades e exclusão social que impera nas políticas educacionais de inspiração neoliberal” (PARANÁ, 2008, p. 11).

Buscando inverter a perspectiva de construção curricular, que, tradicionalmente, parte de conteúdos disciplinares preestabelecidos, propomos partir da realidade e do contexto dos estudantes. Para isso, foi organizado coletivamente um roteiro de perguntas estruturado a partir de quatro eixos: aspectos históricos, sociais, culturais e pedagógicos das comunidades investigadas. Os bolsistas foram divididos em grupos para atender a cada um dos eixos e reunir uma espécie de diagnóstico da realidade local que seria a base para o levantamento dos temas a serem abordados na fase seguinte do PRP que sinaliza para a intervenção junto aos estudantes da escola. O conjunto de dados coletados foi organizado na forma de um texto e compôs o dossiê. Além desse documento, são tomados como fontes de análise as respostas de bolsistas e de docentes preceptoras a um questionário.

Foram organizados dois momentos avaliativos formais com o grupo do programa: uma roda de conversa com o intuito de descobrir os avanços e as dificuldades vivenciados e socializados pelo grupo no 1º Seminário Multicampi de Avaliação do Programa Residência Pedagógica, e a aplicação de um questionário de avaliação dessa primeira fase, enviado por *e-mail* às três preceptoras e aos 24 bolsistas residentes. Apenas dois bolsistas residentes não retornaram com o instrumento respondido. Tanto o roteiro de tópicos a serem avaliados quanto o instrumento aplicado buscavam entender as concepções do grupo acerca da importância e do papel do levantamento preliminar da realidade local; as potencialidades do programa na formação docente de cada sujeito; as sugestões que poderiam qualificar o trabalho em desenvolvimento e as dificuldades enfrentadas nessa vivência. Foram criados códigos para identificar os sujeitos,

sendo que a letra E identifica os entrevistados da comunidade local, a letra P identifica as preceptoras e a letra R identifica os residentes.

Apontamentos e Reflexões na Formação de Professores de Ciências da Natureza – Novos Conhecimentos, Outras Ações

O processo formativo voltado para a docência na área de Ciências da Natureza proporcionado pela primeira fase do PRP foi essencialmente produtor de sentidos a todos os sujeitos envolvidos nesse movimento. Contamos com a participação direta de três docentes formadoras da UFFS, três professoras preceptoras que atuam nas escolas de Educação Básica vinculadas ao programa e 24 bolsistas, acadêmicos da LEdoC.

No processo de levantamento preliminar da realidade local, muitos foram os diálogos estabelecidos. Merecem destaque as rodas de conversas com os kofás, os indígenas mais velhos, identificados pelos acadêmicos kaingang como sendo a memória viva da comunidade, responsáveis pelos relatos das histórias antigas e dos modos de vida do seu povo, propagando assim a cultura de uma geração a outra.

O espaço de diálogo com a equipe da Unidade de Saúde, formada por enfermeiras, dentista, agentes de saúde e, na época, por um médico cubano, evidenciou com muita força a relação entre a cultura local e as formas de tratamento convencionais da saúde, ou melhor, da falta dela. Chamou atenção do grupo as estatísticas relacionadas a enfermidades como a hipertensão e diabetes, as doenças sexualmente transmissíveis, sobretudo a sífilis, o abuso de bebidas alcoólicas destiladas e a resistência em realizar exames periódicos preventivos e usar medicação contínua. Ainda foram canais de comunicação outras lideranças comunitárias, entre elas, destacamos os sujeitos identificados pelos residentes como conhecedores das plantas medicinais

e práticas alternativas, além da equipe diretiva das escolas, professores aposentados e em exercício, bem como a seleção e o estudo de textos sobre o local (teses, dissertações, artigos).

Se, por um lado, esses “confrontos” de saberes geram tensões, silêncios, desconfortos; por outro, a acolhida, a compreensão e o desejo por novos conhecimentos fortalecem vínculos entre o coletivo, facilitando o espaço de fala, a apresentação de ideias e a exposição de fragilidades pessoais. A fala de uma residente nos mostra elementos em direção à superação de dificuldades pessoais: “[...] *através do programa eu consegui melhorar na escrita como acadêmica. E aprendi a me expressar de forma mais clara no diálogo, a defender minhas opiniões sobre o que penso*” (R 8).

Os encontros e diálogos entre os residentes, as preceptoras, as professoras da UFFS e a comunidade em geral reafirmaram os diferentes olhares sobre a realidade, distintas explicações e sentimentos envolvidos, formas diversas de construir conhecimentos, como pode ser exemplificado pela fala de uma moradora local “[...] *quando eu nasci os meus pais já faziam o artesanato, daí foi com eles que eu aprendi a fazer, porque isso passa de geração para geração [...]*” (E 3). O conhecimento indígena é construído coletivamente, nas atividades cotidianas, com a participação de todas as pessoas da comunidade. Com o programa foram ficando evidentes diferentes crenças, tradições e práticas socioculturais e econômicas que retratam formas distintas de ver o mundo e compreender os fenômenos que envolvem a vida e o ensino de ciências.

Para os residentes, o levantamento preliminar da realidade local possibilitou conhecer melhor aspectos culturais, históricos, sociais, econômicos e ambientais da comunidade, permitindo um “[...] *olhar de forma diferente para esta mesma realidade*” (R 1). Foi um momento de descobrir e de aprender “[...] *muitas coisas do passado, que nós residentes não sabíamos e mesmo assim esses aprendizados e histórias faziam parte da nossa vida e dos nossos antepassados*”

(R 7). Essa imersão com um novo olhar para a comunidade gerou uma “[...] aproximação maior de todos, tanto de alunos, professores, quanto de pessoas da comunidade envolvidas no tema, trazendo uma confiança maior” (R 13). Confiança que se transforma em segurança no momento de planejamento das atividades docentes e colabora nas discussões acerca dos conhecimentos tradicionais, dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos escolares.

A identificação e o estudo de temas que surgem da realidade local têm despertado nos residentes um maior envolvimento na identificação de situações contraditórias vividas pela população. Como exemplo, podemos citar as mudanças nos hábitos alimentares, antes tendo como base a coleta do mel, do pinhão, das folhas e frutos nativos; o consumo de espécies cultivadas como milho, feijão, moranga; a pesca, como retrata a fala dos entrevistados E4 e E 5

Antigamente a cultura era muito valorizada e respeitada, desde as comidas típicas até as tradições. A refeição da comunidade era a base de caça, do Ègóró e do Èmĩ. A caça era feita através da flecha e armadilhas [...]. Os Ègóró eram colhidos no mato, tais como kumĩ, fuva (fuá), krunun, jóho, pého fėj, pyrfėj, grã. As plantas eram colhidas, lavadas e cozidas ou refogadas na banha de porco [...]. O Èmĩ era feito com a farinha de trigo ou milho verde, a massa era preparada com água e farinha e alguns colocavam sal e sovada com as mãos e o Èmĩ de milho verde era ralado e depois socado no pilão em seguida era assado na brasa (E 4).

Cada família tinha uma pequena roça para comer. Criava galinha, porco, vacas, tiravam leite. Banha não faltava, o porco matava para fazer a banha. Sempre fazia salada do mato, polenta, pão na cinza, massa, carne de galinha e porco das criações. A salada era radiche do mato, caraguatá que dá na água, mistura com o feijão, folha de urtigão, broto de abóbora, moranga (E 5).

Atualmente, está muito presente o consumo de alimentos industrializados, como refrigerantes, salgadinhos, enlatados, leites e

derivados, o que, por um lado, eleva os índices de cáries nas crianças e desestimula a alimentação típica; e, por outro, gera acúmulo de lixo e todos os transtornos advindos dele. Assim, nos perguntamos o que nos leva a deixar de lado alimentos típicos para consumir outros que podem causar danos a nossa saúde e ao meio onde vivemos? O que pode ser feito para minimizar os problemas oriundos dessa nossa opção? Como o ensino de ciências pode contribuir com a reflexão acerca desse cenário e construir ações transformadoras?

Outra situação se refere ao modelo de organização das moradias na forma de “vilas”, iniciado na época do Serviço de Proteção ao Índio, que dificulta a “[...] implantação de pequenas lavouras e criação de pequenos, médios e grandes animais para subsistência” (EMILIANO, 2015, p. 85). Contrário a essa lógica, segundo entrevista com um dos anciões da comunidade, as casas costumam ficar espalhadas pelo território, eram as nascentes de água que determinavam os lugares e a quantidade de famílias que poderiam se estabelecer no local, e o acesso à água permitia usá-la “[...] para o consumo da família e para as plantações de milho, mandioca, feijão e para a criação de animais” (E 1).

Reunidos no coletivo de uma das escolas cadastradas no PRP, junto aos demais professores, com membros da equipe do Posto de Saúde, socializamos o dossiê, resultado do trabalho da primeira fase do PRP. A partilha dos dados e dos conhecimentos foi mais um momento importante para se somar às percepções do grupo e eleger o tema para o projeto a ser desenvolvido. As três questões codificadas pelo grupo dos residentes nessa escola girou em torno da falta de água (atribuída à falta de consciência no uso desse bem pela população); do abuso de bebidas alcoólicas destiladas (entendido como um problema individual e que ajuda na desinibição); e o resgate dos elementos culturais vinculados à alimentação típica e ao artesanato, com ênfase nas cestarias e pinturas (nesse eixo, os sentidos primeiros

é que a alimentação contém muitos produtos industrializados que têm causado sobrepeso e problemas de saúde, além disso, são poucas famílias, sobretudo as mulheres mais idosas, que ainda se dedicam à confecção de artesanatos para sustento familiar, existem objetos ou pinturas que são feitos somente quando acontecem festividades, podendo ser melhor explorada a reflexão do significado das marcas para o povo kaingang).

Após os diálogos estabelecidos se definiu o tema “Educação e Cultura” como norteador do projeto das intervenções pedagógicas na próxima fase do PRP. A escolha do tema considerou as seguintes questões: quais os fatores que influenciam a perda de elementos culturais do povo kaingang pela própria comunidade? O que pode ser feito para promover a valorização e o resgate desses elementos que identificam nossa comunidade? Como pensar o ensino de ciências a partir desses elementos norteadores? A fala de um residente demonstra que ele compreendeu a caminhada proposta e o papel do levantamento preliminar da realidade: “[...] *através das informações dadas pela comunidade local, estaremos propondo estudos e fazendo projetos junto com a comunidade, principalmente escolar [...]*”, *refletindo sobre a própria prática docente*” (R 11). Outro argumento que reforça a importância da escrita do dossiê pelos residentes é que “[...] *deixando em materiais escritos, o trabalho realizado, para que futuras gerações, indígenas e não indígenas, possam pesquisar sobre a comunidade indígena*” (R 3). Ainda é importante frisar que neste trabalho estamos enfatizando a primeira fase do PRP que tem o foco de chegar ao tema, pois a etapa da redução temática que consiste na definição das ações do programa a ser desenvolvido para compreensão do tema já é fruto da preocupação da segunda etapa do trabalho. Entender os conhecimentos da realidade local não pressupõe permanecer neles, isso Freire (2016, p. 97-98) bem esclareceu:

[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do 'saber de experiência feito' para superá-lo não é ficar nele.

Cabe destacar que, por questões formais do programa, o movimento de reunir um coletivo maior para os diálogos descodificadores foi realizado em apenas uma das escolas cadastradas, nas outras duas escolas, o diálogo para definição do tema do projeto envolveu apenas os sujeitos diretamente participantes do programa. Entre os residentes, em alguns momentos, tensões se mostraram como dificuldades a serem enfrentadas, demonstradas por algumas falas representativas do grupo:

[...] relação com uma cultura diferente da minha, onde as vezes fui repreendida por colegas residentes, por ser diferente da cultura dos mesmos (R 7).

Aprender a ter responsabilidade sobre as tarefas que nos são propostas e aprender a trabalhar em grupos. (R 8)

Uma das dificuldades levantadas pela preceptora de uma das escolas se relacionou ao fato de não conseguir participar de todos os momentos dos trabalhos do programa, mesmo nos encontros que ocorriam na escola, tendo em vista que precisava atender às suas turmas. Esse aspecto traz à tona a inexistência de condições para acontecer a formação dos professores em exercício nas escolas.

No diálogo entre os docentes formadoras, as docentes preceptoras e os residentes, as tensões foram expressas em silêncios, ou, por vezes, ocorria a não realização de atividades combinadas, sobretudo as que exigiam o ato de escrever. Quanto à resistência com a escrita,

pensamos que poderia estar relacionada à tradição oral, muito mais presente na cultura kaingang, como também as dificuldades encontradas por serem bilíngues. Com o auxílio de estudos de referenciais que retratam a cultura local e uma postura acolhedora que resultou na criação de vínculos de amizade e respeito, foram se contornando as dificuldades. A fala do residente exemplifica esse aspecto:

Estudo Educação do Campo na UFFS, Erechim, e o projeto [se refere ao Programa Residência Pedagógica] é a realidade de tudo aquilo que a gente vem estudando no curso, nos auxilia ao máximo na nossa formação acadêmica, os nossos professores do Projeto Residência Pedagógica são verdadeiros mestres, são não indígenas, mas seus conhecimentos relatam tudo aquilo que acontece na nossa comunidade, parece que conviveram muito tempo, junto com o nosso povo, a orientação é excelente. A organização de nossos estudos junto da comunidade, feitos pelas nossas orientadoras do programa Residência, nos ensina que devemos ser organizados para atingirmos os nossos objetivos, como futuros professores de nossas comunidades. Essa estratégia é de fundamental importância na nossa formação (R 3).

Somado a esse depoimento, a diretora da escola também se pronunciou surpresa com a dinâmica construída nesse projeto, conforme expressa sua fala: “[...] na minha graduação não havia essa preocupação com a realidade, com nossa cultura” (E 4). Percebemos que nos encontros e diálogos interculturais, há vozes que são silenciadas e esse processo não é alheio às propostas formativas em escolas e universidades. Denunciar essa forma de opressão, trabalhar para entender as razões e possibilitar outras formas de relações com grupos étnicos distintos são práticas essenciais na LEdoC. Sabemos que ainda é preciso avançar muito, pois, por mais que entendemos a ciência como uma das formas de conhecimento válido para conhecer a realidade, em muitas situações, hierarquizamos ou menosprezamos compreensões distintas da ciência hegemônica, nos

aproximando do que Freire (2014) denomina de educação bancária, que em nada contribui para a ampliação e o aprofundamento na leitura da realidade pelos sujeitos.

Considerações Finais

Buscamos neste trabalho argumentar acerca das potencialidades de conceber currículos na área de Ciências da Natureza, estruturados a partir de temas identificados junto à comunidade escolar, sobretudo ao trabalharmos com sujeitos do campo que foram historicamente excluídos do acesso a uma educação de qualidade e da permanência nela.

Ao narrar e avaliar a experiência da primeira fase do PRP, buscamos argumentar em favor de alguns pressupostos que acreditamos serem fecundos na formação de nossos licenciandos: a) a decisão de sair do âmbito da universidade e da escola e ouvir o que a comunidade tem a dizer, fato que permitiu a oferta de aprendizagens essenciais aos licenciandos, conhecimentos em vias de se perder com a morte dos mais idosos; b) o entendimento da escrita como um processo que auxilia a organização das ideias e a autoria na defesa daquilo que acreditamos para o nosso processo formativo; e c) as mudanças na concepção do currículo e a importância de construir currículos que tenham sentido para os sujeitos, para além da introdução de novas técnicas de ensino.

Enfim, um dos principais destaques é a respeito da docência como profissão, que se manifestou durante a atuação desses professores, como bolsistas do PRP, deflagrando o processo de construção e de reelaboração da identidade docente. Certamente, os desafios são muitos e, com isso, caminhamos com as circunstâncias históricas que nos levam a inquietações nascidas no interior da práxis humana,

buscando um diálogo com o conhecimento necessário e em dívida com os sujeitos do campo, suas lutas e seus direitos!

Referências

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 65-86.

BRASIL. **Decreto n. 7.352**, de 4 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 31 jan. 2018.

EMILIANO, D. **Revitalização dos saberes e práticas Kaingang sobre as plantas tradicionais como proposta de educação ambiental na Terra Indígena Ligeiro**. 2015. 163f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, FURG, Rio Grande, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23 ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **RBPAE**, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 805-828, set./dez. 2016.

PARANÁ. (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. **Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos**. Curitiba: SEED-PR, 2008.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: um olhar sobre a escola a partir da educação do campo no Estado do Paraná

ANA CRISTINA HAMMEL¹

FERNANDA MARCON²

Introdução

O texto que ora sistematizamos é resultado do trabalho do núcleo de Educação do Campo do Programa Residência Pedagógica desenvolvido na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Laranjeiras do Sul, PR. A Educação do Campo abrange três núcleos compostos por acadêmicos/as de Laranjeiras do Sul e Erechim. Nesses três núcleos são atendidos aproximadamente 70 acadêmicos/as e 12 escolas do campo. No núcleo sob nossa responsabilidade, atuam 20 acadêmicos/as de diferentes regiões do estado do Paraná, com diferentes características e especificidades que serão debatidas no decorrer do trabalho.

O Programa é uma ação governamental desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

¹ Doutoranda em História na Unioeste, Campus Marechal Cândido Rondon. Mestre em Educação pela UNIOESTE. Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Laranjeiras do Sul. Contato: ana.hammel@uffs.edu.br.

² Doutora em Antropologia Social, professora-adjunta da UFFS, coordenadora de núcleo do Programa Residência Pedagógica em Educação do Campo, campus Laranjeiras do Sul. Contato: fernanda.marcon@uffs.edu.br.

(CAPES) desde 2018. A partir da adesão institucional, a UFFS passa a organizar subprojetos nos diferentes colegiados dos cursos e *campi* nos três estados da sua abrangência. Em Laranjeiras do Sul, os Cursos de Licenciaturas Interdisciplinares em Educação do Campo apresentam um subprojeto na área de Educação do Campo.

A partir da formulação de um subprojeto, e considerando a diversidade dos cursos de Educação do Campo na UFFS, foram formados os núcleos para atuação em diferentes escolas, que são também os campos de estágios dos acadêmicos desses cursos. A vinculação com o estágio, que a princípio foi entendida como uma oportunidade de qualificação do Programa e dos próprios estágios, apresentou uma série de limites, os quais não poderiam ser esgotados neste artigo, mas que trazemos como reflexão inicial de nossas práticas no Programa Residência Pedagógica.

Neste texto, portanto, elencamos alguns elementos observados durante seis meses de ação do Programa nas escolas caracterizadas na sequência. Esses elementos são centrais para se pensar a qualidade da execução do subprojeto em andamento e os objetivos já descritos. Assim, priorizamos adentrar nos elementos centrais que constituem a singularidade, a especificidade e a particularidade da Educação do Campo e dos cursos de formação inicial de professores para o campo, sendo a alternância pedagógica a articuladora de reflexões mais amplas sobre a escola e o processo de residência pedagógica.

As Condições da Residência Pedagógica em Cursos de Alternância

Como docentes em um curso de Educação do Campo em regime de alternância, entendemos que o processo e a orientação de pensar a educação – e a escola – “em movimento”³ é ainda mais

³ Sobre a “pedagogia do movimento”, ver Caldart *et al.* (2012).

urgente. As/os estudantes do curso vêm de diferentes comunidades dos estados do Paraná e de Santa Catarina e circulam por universos culturais e socioeconômicos muito distintos. Os desafios em sua formação se apresentam a cada etapa do tempo universidade, requerendo das/dos docentes um olhar sensível e atento às especificidades de estudantes indígenas, camponeses/as, acampados/as, assentados/as e agricultores/as familiares. As/os estudantes que participam do PRP trazem para a experiência da residência pedagógica todos esses desafios e uma vivência muito próxima daquela vivida pelos estudantes com os quais se relacionam nas escolas do campo. Isto é, as mesmas dificuldades de se manterem estudando e participando ativamente da vida da escola/universidade atravessam o processo de residência e as vivências de estudantes das escolas do campo. A especificidade da educação do campo nos direciona a pensar a escola a partir de seu diálogo permanente com a vida, com a realidade que a constitui. A escola como produtora de uma leitura aprofundada e crítica da realidade, aliada às lutas e aos anseios da comunidade transformadora e emancipadora.

Nesse sentido, os núcleos do PRP na UFFS Laranjeiras do Sul foram constituídos pensando nas especificidades dos/as estudantes do curso, procurando contornar as inúmeras dificuldades para desenvolver as atividades do subprojeto, estreitar os laços com as escolas e suas comunidades e seguir com as atividades do curso de graduação. O tempo comunidade representa um afastamento físico da universidade, que pode ser ainda mais simbólico se não há de nossa parte, como coordenadoras do PRP e por parte dos/das estudantes residentes, a preocupação em manter a conexão necessária entre os diferentes espaços que constituem nossas práticas e reflexões (a universidade, as escolas e suas comunidades, as comunidades e as vivências dos/as estudantes). É essa conexão que nos faz tomar os inventários da realidade produzidos pelo Programa como

resultado de um complexo lugar de observação, isto é, uma observação e uma reflexão também em movimento. Esse processo todo se dá a partir da compreensão da Educação do Campo como lócus específico de forma de ser escola e que exige um professor/educador que dialogue com a especificidade. Assim, consideramos fundamental a compreensão desse processo a partir da construção feita no Estado do Paraná.

A Especificidade da Educação do Campo no Estado Paraná

O processo de constituição da Educação do Campo no Paraná tem data recente e remete ao processo de luta e de organização dos trabalhadores do campo por escola e políticas de formação para os educadores do campo. Embora seja uma característica do estado, as pequenas comunidades e a diversidade de produção e organização dos/as trabalhadores/as do campo, a educação sempre ocupou um lugar marginal, com pouco investimento público, mas com grande significado dentro das comunidades. A escola sempre foi um espaço aglutinador, espaço de convivência, de encontros e de debates sobre questões importantes. O/a professor/a, mesmo aqueles/as com pouca formação se tornam referência e frequentemente exercem papéis de liderança na comunidade.

A política de modernização da agricultura da década de 1970/1980, com aposta na maquinaria pesada, uso de agroquímicos e a substituição da mão de obra dos trabalhadores, acabou por expulsar milhares de pessoas para Curitiba e região metropolitana em busca de trabalho nas indústrias recém-criadas. Ao final dos anos de 1980, com o processo de redemocratização e de abertura democrática, a expressão de pobreza e miserabilidade foi denunciada pelos

movimentos sociais que estavam em processo de reorganização. São dessa época as primeiras ocupações de terras como forma de denunciar o latifúndio e a violência no campo.

Entre as denúncias feitas pelos movimentos e organizações sociais do campo está a precariedade e o fechamento das escolas no campo. As ocupações e a retomada dos territórios levavam famílias inteiras novamente para o campo exigindo uma série de estruturas nas áreas da saúde, educação, infraestrutura e acesso em diferentes regiões do estado, onde boa parte dos municípios não dispunha de estrutura para atender a esse contingente de pessoas que da noite para o dia chegava a esses espaços (HAMMEL, 2013; JANATA, 2012).

Em nível nacional, a partir do I Encontro dos Educadores da Reforma (I ENERA), que ocorreu em 1997, as denúncias da precarização e da negação de escolas no meio rural ganhou dimensões nacionais e internacionais. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, mobilizou vários países – entre eles o Brasil – e as organizações que se mobilizavam para elevar os índices de escolarização. Isso teve certo impacto na I Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1998, tendo entre os participantes organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e também foram entidades participantes a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Universidade de Brasília (UnB). A síntese feita pelos promotores denunciou a não existência de políticas em educação e a precária situação da educação rural no Brasil, mas anunciava as transgressões que fazem vivas inúmeras experiências de escolas e de propostas pedagógicas que ultrapassam as políticas ou a não política destinada aos trabalhadores e aos povos do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

A conferência teve uma repercussão nacional e, a partir dela, vários estados passam a organizar as conferências estaduais. O Paraná, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o MST assumiram a frente de organizar a conferência (PEREIRA, 2013). No ano de 2000 ocorreu na pequena cidade de Porto Barreiro, PR, a II Conferência Estadual por uma Educação do Campo, com a participação de 600 educadores/as, sendo 200 organizações representadas, entre elas, movimentos dos trabalhadores do campo, associações, sindicatos, escolas e universidades (PEREIRA, 2013, p. 41).

Algumas definições importantes foram sistematizadas e passaram a ser pauta de luta dessas entidades no estado, além de também ser criada a Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo, que desde então vem tendo espaço de atuação e reunião dos diferentes sujeitos que lutam pela Educação do Campo no Paraná. Os anos 2000 foram decisivos para constituição da Educação do Campo no estado, com a criação da Coordenação de Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Essa coordenação foi um importante espaço de negociações das pautas estaduais e da criação de uma legislação que normatizava as ações e os princípios políticos e pedagógicos para as Escolas do Campo no Estado. Entre os documentos, destacamos as diretrizes curriculares de 2006/2008, a Resolução n. 4.783/2010 que reconhece a Educação do Campo como política pública do Estado do Paraná e o Parecer CEE/CEB n. 1.011/10, que instituiu normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Soma-se a isso um vasto processo de formação inicial e continuada dos educadores, desencadeado por várias universidades, movimentos e organizações sociais e pela própria SEED.

Entre 2003 e 2010 foram vários encontros, seminários, conferências e grupos de estudos sobre as especificidades e singularidades das escolas e da Educação do Campo. Desse processo, além das

diretrizes, destacamos os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Itinerantes do Paraná⁴ e das Escolas das Ilhas e em territórios Quilombolas, também do Estado do Paraná. No âmbito da formação inicial, destacam-se a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades estaduais e federais no estado. Em 2009, foram criados os cursos na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNIOESTE), da Universidade Federal Tecnológica (UTFPR) de Dois Vizinhos, PR, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e na Universidade Federal do Paraná (UFPR) – setor litoral. Cabe ainda destacar os Cursos de especialização *lato sensu* desenvolvidos pela UFPR em 2007 e pela Unicentro a partir de 2010. Vale ressaltar que essas experiências formativas foram constituindo uma concepção e uma forma escolar que perpassa a organização curricular dos processos educativos, parte deles sistematizados nas diretrizes. A organização por área do conhecimento e a perspectiva da interdisciplinaridade, associadas à conexão com a realidade e com a identidade de cada comunidade, foram os elementos estruturais da proposta.

Nesse sentido, a especificidade e a singularidade da Educação do Campo e da Escola do Campo no Paraná estão intrinsecamente articuladas ao seu papel dentro das comunidades camponesas. Por isso, concordamos com Martins (2012, p. 121), quando ele diz que:

As comunidades do campo apresentam singularidades. A principal é que a escola, além de uma instituição educativa, é também um “símbolo cultural”, uma instituição de convergência na vida comunitária, que, ao contrário dos conglomerados urbanos,

⁴ As escolas itinerantes são localizadas em áreas de ocupação/acampamentos do MST no Estado do Paraná, os educandos são matriculados em uma escola estadual, chamada escola Base (HAMMEL, 2013). Até 2017, essa escola era o colégio estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado no assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu, PR.

mantém elementos de coletividade, estreitos laços de solidariedade e participação, que podem solidificar o processo de gestão democrática da escola.

Assim, escola é mais do que o prédio escolar, são as relações construídas, a vida que pulsa com todas as suas contradições e possibilidades de emancipação. Convergir para a vida comunitária exige a disponibilidade de tempo para entender a fundo o significado e as consequências que o estudo, a ciência e a cultura colocam no cotidiano das famílias. Uma escola conectada com esses elementos avança na medida em que passa a ser mais um espaço de organização, luta e formação dos trabalhadores e povos do campo.

O singular nesses espaços é também o que materializa a sua especificidade, pois, como já evidenciamos até aqui, o processo organizativo e de luta dos movimentos e das organizações sociais do campo pautam a política para essas escolas. Nesse sentido, não é possível compreender a Educação do Campo sem sua natureza de luta e recorte de classe, no caso os trabalhadores e os povos do campo com toda sua especificidade e particularidade, sejam eles Sem Terras, quilombolas, pequenos agricultores, ribeirinhos, ilhéus, agricultores familiares, indígenas, faxinalenses, entre outros espalhados nos 399 municípios paranaenses. Martins (2012, p. 126) considera necessário, ao abordar a especificidade das escolas do campo, tê-las

[...] como sujeito social e político vinculado a demandas populares [...] a especificidade da educação do campo e do movimento que a circunda, exige pensar para além do que foi frisado sobre a função da escola e o desenvolvimento local, é também compreender a ação escolar em si, como colaboradora desse desenvolvimento, concomitante à formação do sujeito educando.

A partir das eleições de 2011, há uma nova configuração da política de educação estadual, e as especificidades da Educação do

Campo passaram a ser elementos secundários. A preocupação com os índices, sem considerar as estruturas dessas escolas e comunidades, acaba por exigir uma reconfiguração do próprio movimento da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo. O fechamento de escolas no campo, os processos forçados de multisseriação e a negação da legitimidade dos cursos de licenciatura em Educação do Campo passam a exigir uma concentração maior em assegurar espaços conquistados na concepção e nos princípios construídos até então.

Nesse contexto é que emerge e se torna pressão política a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nos espaços de debate da Educação do Campo, nas universidades, nos grupos de estudos e pesquisas, nos fóruns e, sobretudo, na Articulação Paranaense, além da luta por garantir a especificidade, a particularidade e a singularidade das organizações da Escola do Campo, por isso, têm sido denunciado veementemente o caráter “privatista” da BNCC. Algumas análises ainda não aprofundadas levantam também uma retomada dos antigos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), derrotados na década de 1990, apresentando a BNCC como uma novidade antiga. O fato é que há um profundo descontentamento com a BNCC e, também, com todas as políticas estabelecidas para a educação nesse último período (2013- 2019), mas também há uma firme consciência e disposição para a luta dos sujeitos coletivos. No âmbito da política de formação inicial e da própria reformulação das licenciaturas, a partir de 2015, foram anunciadas mudanças que vão se consolidando nas universidades e que buscam adequar os currículos às novas exigências. O Programa Residência Pedagógica está no bojo dessas mudanças.

A Universidade Federal da Fronteira Sul aderiu ao Programa e, desde então, no coletivo dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, tem se discutindo como garantir a especificidade, a singularidade e a particularidade da Educação do Campo frente às

mudanças empreendidas com a BNCC, e também com as demais políticas do Ministério da Educação (MEC) para a Educação Básica. Cada núcleo tem realizado estudos sistemáticos sobre a BNCC, mas também sobre o currículo, as diretrizes e outros documentos que aglutinam elementos sobre o que está em jogo diante da nova política nacional. Outra ação fundamental priorizada no plano de ação na escola é a pesquisa da realidade, feita por meio do inventário da realidade, que será detalhado no próximo item deste trabalho. O inventário tem sido fundamental não apenas para caracterizar as escolas, mas para identificar questões fundamentais para o trabalho pedagógico nesses espaços. Na sequência, vamos adentrar em alguns elementos suscitados na experiência desses seis meses de residência pedagógica do núcleo de Educação do Campo.

A Diversidade de Escolas Atendidas e o Processo de Pesquisa e de Docência por meio do Inventário da Realidade

O inventário da realidade é uma metodologia fundamental dentro dos princípios pedagógicos e filosóficos da Educação do Campo e se apresenta como “ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade”, de acordo com o guia metodológico para uso das escolas do campo discutido e compartilhado a partir do Seminário *Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo*, Veranópolis, RS (IEJC), 16 a 18 de junho 2016. A partir da observação e da descrição da realidade, as escolas do campo podem fundamentar suas práticas pedagógicas qualificando a produção de conhecimento. Embora o sistema educacional, por si só, tente constantemente homogeneizar as escolas, o currículo e as práticas de ensino-aprendizagem, sabemos que a

escola não pode ser pensada de maneira descolada da realidade com qual se confunde. Nesse sentido, negar a importância de conhecer a realidade escolar é negar a própria natureza da escola, configurando um amplo processo de alienação do trabalho pedagógico.

O inventário da realidade das escolas fez parte do subprojeto dos núcleos do PRP no campus da UFFS em Laranjeiras do Sul e contribuiu de maneira importante na qualificação da atuação dos/as estudantes residentes. Cada uma das escolas participantes do Programa construiu um inventário por meio da atuação dos/as estudantes residentes em suas observações, registros fotográficos e pesquisas documentais. Ao final do processo – que obviamente não produz um inventário definitivo da realidade escolar – os dados foram socializados em um seminário reunindo residentes, professores/as preceptores/as, coordenadoras/es de núcleo e comunidade acadêmica e regional. Os/as residentes apontaram diferentes aspectos da produção do inventário e refletiram sobre os dados coletados com o propósito de fazer o planejamento seguinte do subprojeto, qual seja, o de sintetizar essas reflexões em artigos científicos.

O inventário da realidade escolar demonstrou, como já apontado, que os desafios vivenciados por estudantes de licenciatura que realizam sua formação a partir do regime de alternância são compartilhados com os/as estudantes das escolas do campo onde realizam a residência. Os desafios do transporte, da participação da comunidade na escola/universidade, da infraestrutura (bibliotecas, espaços de vivência), da evasão escolar, da gravidez compulsória ou precoce e da conciliação da vida escolar/acadêmica com o trabalho e a organização familiar são apenas alguns exemplos de como a produção do inventário da realidade representou uma reflexão mais ampla sobre a iniciação à docência de jovens estudantes de licenciatura que são também sujeitos do campo, transpassados por suas especificidades e contradições.

Se partirmos do pressuposto de que a realidade é um instrumento fundamental para a formação dos sujeitos, ela precisa ser apreendida por todos para que possa fundamentar o processo pedagógico vinculado às questões da atualidade. Neste sentido, há necessidade de inventariar a realidade e buscar nela os elementos que contribuirão para a construção do conhecimento. (HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015, p. 74)

Da perspectiva da antropologia e das ciências sociais, essa “realidade” a que se está disposto a inventariar precisa ser problematizada no próprio olhar do observador. Isto é, na pesquisa etnográfica, a chamada “descrição densa” (GEERTZ, 2013), não se propõe – nem poderia fazê-lo – a realizar uma descrição “fiel da realidade”. Trata-se de, a partir da relação entre os sujeitos da pesquisa/inventário e os sujeitos pesquisados, estabelecer um diálogo entre categorias de pensamento, modos de ver e sentir. É a própria *relação entre os sujeitos* que se apresenta como objeto de análise, para além de uma “representação da realidade”. Isso significa que a realidade material e imaterial dos sujeitos é compreendida pela própria materialidade dos significados produzidos nas relações sociais estabelecidas entre eles. Com isso, enfatizamos que a reflexão oriunda da produção dos inventários pelos/as residentes – estudantes de licenciatura em regime de alternância – refletiu a relação e a identificação complexa desses sujeitos com os sujeitos das escolas do campo, escolas estas que alguns residentes até já frequentaram.

A seguir, apresentamos um quadro das escolas participantes do PRP a partir de alguns dados trazidos pelos inventários realizados:

Quadro 1 – Lista das escolas

Escolas	Municípios	Número de Estudantes	Perfil da Comunidade e da Escola
Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak	Rio Bonito do Iguaçu	458	Escola do Campo localizada em assentamento da reforma agrária. Seu projeto educativo dialoga com os princípios da Educação do Campo e da Pedagogia do MST. Sua primeira estrutura foi construída pela comunidade e sua intencionalidade pedagógica traz um forte vínculo com a realidade. Além das aulas, oferece uma série de outros processos formativos para os educandos, materializados na auto-organização dos coletivos. Oferta Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Formação de Docentes e Educação de Jovens e Adultos (EJA).
Escola Itinerante Herdeiros do Saber	Rio Bonito Iguaçu	500	Escola do Campo, localizada no acampamento Herdeiros da Terra do Primeiro de Maio em Rio Bonito do Iguaçu. A escola está vinculada ao Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, que responde legalmente pela documentação escolar, contratação de funcionários, repasse de recursos e prestação de relatórios, certificações e contas junto à SEED. A escola itinerante traz com especificidade a forte conexão com o processo de luta vivido pelas famílias acampadas, participando nas lutas, enfrentamentos e, também, nas conquistas empreendidas. A comunidade garante todas as estruturas físicas necessárias para a existência e participação dos espaços pedagógicos. São ofertadas todas as etapas da Educação Básica e, também, a EJA.

Escolas	Municípios	Número de Estudantes	Perfil da Comunidade e da Escola
Colégio Estadual Indígena Kokoj Ty Han	Mangueirinha	350	Escola indígena que atende à comunidade Sede na Terra Indígena de Mangueirinha, traz a especificidade da comunidade e busca uma conexão com a cultura nas festas e eventos promovidos pela escola. Além disso os educandos têm aulas de língua materna, com professora da comunidade. Há uma forte presença das lideranças na escola, inclusive na seleção dos professores que precisam ter a anuência delas lecionar.
Colégio Estadual do Campo Tereza Cristina	Cândido de Abreu	250	Escola do Campo, localizada em comunidade de pequenos agricultores às margens do Rio Ivaí. A Educação do Campo é conhecida e incentivada sobretudo pela direção da escola, que busca incentivar processos de diálogos com a comunidade e realidade local. Tem sofrido com o processo de esvaziamento do campo, principalmente com a saída dos jovens que não veem perspectiva de continuar na comunidade.

Fonte: Inventários da Realidade

Considerações Finais

A partir da experiência adquirida com os inventários nas escolas do campo e a observação das especificidades e dos desafios da realização do Programa em cursos de alternância, entendemos que, ao qualificar a iniciação à docência dos estudantes, o Programa também reflete sobre si mesmo a partir das contradições que a política educacional atual impõe, fundamentalmente à Educação do Campo.

A alternância é a base de uma educação verdadeiramente atrelada à especificidade dos contextos camponeses. Mas, como conciliar a temporalidade da Educação do Campo e a temporalidade da BNCC das novas diretrizes curriculares e do novo Ensino Médio? Desafios que aceitamos ao mergulhar no universo de reflexões que o Programa Residência Pedagógica insere em nossas práticas como docentes e coordenadoras de núcleo. Reflexões que os/as estudantes residentes têm desenvolvido em seu movimento constante em solo um tanto irregular. Reflexões iniciais, mas com potencial expressivo no movimento mais amplo de compreender a escola e a educação hoje.

Referências

CALDART, Roseli S. *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

HAMMEL, Ana C. **Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak**. 2013. 162f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

HAMMEL, Ana C. FARIAS, Maria Isabel; SAPELLI, Marlene L. S. Complexos de Estudo: do inventário ao Plano de Estudos. *In*: SAPELLI, Marlene L. S.; FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli S. **Caminhos para a transformação da escola 3**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

JANATA, Natacha E. **Juventude que ousa lutar: trabalho, educação e militância dos jovens assentados do MST**. 2012. 278f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

KOLLING, Edgar J.; NERY, I.; MOLINA, Mônica C. **Por uma educação básica do campo**: Memória. Brasília: UnB, 1999.

MARTINS, Fernando J. Gestão democrática e Educação do Campo. **RBPAE - v. 28**, [S.l.], n. 1, p. 112-128, jan./abr. 2012.

PEREIRA, Amarildo N. **Territorialidades da Educação do Campo no sudoeste do Paraná na última década (2000-2010)**. 2013. 121f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2013.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FILOSOFIA E DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO: contribuição do Programa de Residência Pedagógica

CELSO EIDT¹

GUSTAVO GIORA²

O programa da Residência Pedagógica constitui um desafio acadêmico novo no interior do processo de formação de professores. Não apenas por ser o programa lançado em sua primeira edição e com alguns percalços, mas, acima de tudo, pela natureza e complexidade de sua concepção. Por propor ações que abrangem e contemplam instituições educacionais de distintos sistemas de ensino, a organização e o desenvolvimento dos Projetos nele contemplados têm exigido e continuam demandando um trabalho conjunto e articulado entre as instituições educacionais, os núcleos escolares e os sujeitos diretamente envolvidos. Essa é uma perspectiva de contribuição positiva e promissora do Programa no que diz respeito à formação do futuro profissional em educação, já que pretende integrar

¹ Doutor em Filosofia, professor-adjunto da UFFS, coordenador do núcleo do Programa de Residência Pedagógica Multidisciplinar (Filosofia e Sociologia) campus Erechim. Contato: celso.eidt@uffs.edu.br.

² Doutor em Ciência Política, professor-adjunto da UFFS, colaborador do núcleo do Programa de Residência Pedagógica Multidisciplinar (Filosofia e Sociologia) campus Erechim. Contato: gustavo.giora@uffs.edu.br.

os acadêmicos dos cursos de licenciatura da universidade com as instituições da educação básica, oportunizando desafios e experiências práticas nas escolas, tarefa antes delegada às disciplinas de estágio ou a ações pontuais.

É em relação à dinâmica do processo de formação do futuro professor para o exercício profissional na educação básica que o Subprojeto da Residência Pedagógica na área de Filosofia e Sociologia encontra os maiores desafios e potenciais. O tema da formação do professor de filosofia e de sociologia para a educação básica foi um dos pontos que, nas décadas de 1990 e 2000, foi pauta de encontros e eventos ligados ao retorno obrigatório dessas disciplinas ao Ensino Médio e oportunizou algumas transformações significativas no interior da revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura na área.

Não é desconhecida a justa crítica à tradicional dicotomia nos Cursos de Licenciatura entre a formação acadêmica *stricto sensu* e a formação pedagógica *lato sensu*. Ou seja, historicamente, a formação filosófica e sociológica era tributada ao núcleo duro do rol de disciplinas das grades curriculares desses Cursos, ao passo que a formação pedagógica e o tratamento dos assuntos do ensino eram de responsabilidade dos professores da área da educação. Dicotomia essa que equacionava a formação pedagógica por uma didática geral e externa à formação específica de cada área do saber. Ou seja, a formação para o ensino era algo externo, quase que anexo, à formação propriamente filosófica ou sociológica.

O debate acerca da formação filosófica e sociológica para o ensino, a especificidade da formação de professores nessas áreas, avançou muito, operou mudanças nos Cursos de Licenciatura na área e equacionou vários problemas, mas ainda constitui um desafio para todos aqueles que se ocupam com a educação básica. Construir, a partir do Programa da Residência Pedagógica, um Projeto comum

na área de Filosofia e Sociologia, reforça o compromisso dos Cursos de Licenciatura da UFFS com as condições e possibilidades do ensino e constitui mais um passo importante para qualificar a formação do professor e, assim, preparar profissionais qualificados para atuar na educação básica.

Um dos avanços significativos operados pelos Cursos de Graduação em Filosofia e Sociologia da UFFS foi a redefinição da relação entre a formação teórica básica na área teórica específica e a formação didático-pedagógica, articulando a integração curricular entre o núcleo teórico duro e o fazer pedagógico que lhe é próprio. As exigências da formação do professor se tornaram exigências filosóficas e sociológicas. Nessa perspectiva, a área da formação pedagógica deixou de ser pensada como apêndice, algo externo ou anexo à formação específica para se converter em dimensão essencial da formação do graduando nessas áreas. A integração orgânica dos componentes didático-pedagógicos e aqueles da formação básica, na integralização curricular das áreas, vão dando um novo perfil aos futuros professores. Embora seus resultados ainda sejam incipientes no interior das instituições escolares, dados os limites do contexto educacional brasileiro e das circunstâncias adversas e, historicamente avessas à presença dessas áreas do conhecimento nos currículos escolares, não se pode desconhecer a relevância desse passo na qualificação da formação do professor.

No interior desse cenário acadêmico positivo para consolidar a formação dos professores de Filosofia e de Sociologia, o Programa da Residência Pedagógica, devido à sua natureza e concepção, agrega novo potencial, focado na valorização da dimensão prática, da inserção ativa e organizada dos acadêmicos no espaço da educação básica. Ou seja, a formação do professor da educação básica como propósito maior do Programa da Residência Pedagógica vai ao encontro da política de formação de professores da UFFS e também está próximo

de várias iniciativas ainda recentes no marco da legislação brasileira e das políticas de governo voltadas ao sistema da educação básica.

O programa da Residência Pedagógica apresenta entre suas diretrizes aquela voltada 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 diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (BRASIL, 2018)

O Subprojeto do Programa da Residência Pedagógica em vigor nos Cursos de Filosofia e Sociologia tem como objetivo geral propiciar espaços de aprendizagem docente aos acadêmicos participantes. Aprendizagem docente que vai ao encontro da Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Política traduzida em princípios que orientam as licenciaturas para conceber a “docência como atividade profissional intencional e metódica” e promover a “a articulação com a educação básica pública e outros espaços educativos escolares e não escolares”. Aos estudantes é dada a oportunidade de vivenciar e de pensar a docência não apenas como atividade profissional, mas como formação acadêmica, como apropriação da experiência no interior das instituições educacionais, como projeto de construção de perspectivas e alternativas para o ensino na área das ciências humanas.

A formação para o ensino, um desafio ainda recente, tem um significado particularmente relevante nos Cursos de Filosofia e Sociologia, dada a peculiar situação do seu ensino na educação básica. Como já referido, é bastante recente o movimento político-pedagógico focado no retorno das disciplinas de filosofia e sociologia ao currículo do Ensino Médio. Fato que merece registro pelo caráter dessa decisão e pelas implicações de sua consolidação.

Não é fato desconhecido que as áreas de Filosofia e de Sociologia têm uma trajetória de descontinuidades no interior dos currículos escolares dos níveis de formação escolar que antecedem a academia. Descontinuidade diretamente relacionada aos fatos e às determinações políticas brasileiras e sua força e disposição para tratar a educação como política de governo. Um exemplo marcante, devido ao lastro de suas consequências negativas, é o fato de a Filosofia e a Sociologia terem sido banidas das grades curriculares com a Reforma do Ensino Médio, doravante focando na Formação Profissional (Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971). O fato é que um regime de poder autoritário e fechado impôs um modelo de educação restritivo, unilateral e avesso às humanidades. Com a abertura política, a partir dos anos de 1980, uma nova proposta de educação, laica, democrática e republicana ganhou força e no seu interior se confere cidadania escolar ao saber filosófico e sociológico, cujo retorno obrigatório ao ensino médio gerou um lastro de expectativas e dúvidas.

O propósito aqui não é o de examinar controvérsias acerca do sinuoso caminho pelo qual se deu o retorno dessas áreas ou disciplinas ao ensino escolar, mas sim refletir sobre as contribuições que o Programa da Residência Pedagógica pode dar para qualificar o seu lugar na escola.

É preciso considerar, no entanto, no contexto da educação escolar brasileira, a fragilidade que gera a dependência de políticas governamentais, a ausência de políticas de Estado, o caráter negativo que em certos contextos históricos se imprime à formação de professores nas áreas das Ciências Humanas e da presença dessa área na educação básica. Visões autoritárias, pragmáticas, tecnicistas ou imediatistas costumam dispensar as contribuições das Humanidades no processo de formação das crianças e jovens. Em outros contextos históricos, o processo pode ser revertido pela abertura de espaços e pela promoção de relações democráticas no processo de ensino-aprendizagem.

O contexto político constitui um marco forte na concepção e na determinação do lugar da área de Filosofia e Sociologia no ensino básico. Vejamos aspectos dessa problemática: não foi de pouco significado o movimento de mobilização e discussão acerca da relevância e da pertinência de uma proposta de educação escolar que contemple a formação integral das crianças e de jovens, promovendo, assim, uma revisão curricular que contemplasse áreas antes dela excluídas, como é o caso da filosofia e da sociologia.

Na esfera da legislação federal não é desconhecido o papel que os diversos movimentos e organizações da comunidade filosófica e sociológica assim como distintas frentes de educadores e estudantes exerceram para o retorno da filosofia e da sociologia ao currículo das escolas. Movimento político educacional que deu suporte e legitimidade às decisões que surgiram no marco da legislação para avançar na reformulação da educação básica e na democratização dos saberes.

Um marco importante no tratamento das questões relativas à formação de professores foi a criação de documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC 1998) e a Lei CNE/CP n. 2/2002, que estabelece 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio curricular obrigatório. Outro momento importante para o ensino de filosofia e sociologia foi o surgimento dos debates promovidos pela Diretoria de Ensino Médio do MEC nos anos de 2004 e 2005, em torno dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para essas disciplinas no Ensino Médio (PCNEM), assim como a elaboração das *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (OCEM). Também cabe registrar a relevância dos debates promovidos em eventos voltados ao retorno da filosofia e da sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio.

Em 7 de julho de 2006, o Conselho Nacional de educação (CNE) aprovou um parecer exigindo a presença da filosofia e da sociologia

como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio das escolas públicas e privadas do Brasil (assegurada pela Lei n 11.683, de 2 de junho de 2008). Também as orientações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia contribuem para pensar a especificidade da formação dos professores de filosofia. As Diretrizes sustentam a tese de que

O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. (BRASIL, 2001, p. 39)

A perspectiva positiva em relação à formação do professor de Filosofia e Sociologia veio acompanhada, depois de suas inclusões como disciplinas obrigatórias, de um conjunto de expectativas, preocupações e necessidades por parte das escolas acerca das condições de seu ensino. O que singulariza o ensino nessas áreas no interior de uma instituição escolar laica, democrática, fundada na ideia republicana de educação? O que são e quais são as competências e habilidades próprias para o exercício do ensino de Filosofia e Sociologia? Que habilidades e competências especificamente filosóficas e sociológicas são necessárias e podem contribuir para a formação dos estudantes?

Vale ressaltar que, conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, esse ensino não mais é concebido como fase preparatória para o vestibular ou para o mercado do trabalho, mas como fase conclusiva do ensino fundamental, que tem como objetivo central a formação integral dos estudantes, e que tem uma proposta político-pedagógica menos focada no acúmulo de conhecimentos do que no domínio dos recursos necessários ao aprender e a continuar aprendendo. Trata-se de uma educação centrada no ser humano, que

não busca a mera preparação técnica, mas sim o desenvolvimento pleno do estudante como pessoa, sua formação ética, a promoção da autonomia intelectual e do pensamento crítico, sua preparação para o trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar aprendendo.

Um diagnóstico bastante comum alerta sobre as resistências que as disciplinas de filosofia e sociologia, ou das Humanidades de forma geral, enfrentam no espaço escolar. Dificuldades oriundas não apenas do momento histórico de sua consolidação, mas também da falta de professores com formação específica, carência de materiais bibliográficos e didáticos adequados, de problemas metodológicos, de referências em experiências de ensino, assim como das condições e da especificidade dos saberes na área das humanidades e a postura diante dela. Ou seja, na escola da educação básica, o ensino de Filosofia e Sociologia é precário. O seu lugar ainda é periférico. Parece cumprir mais uma exigência burocrática do que compor um ideal de formação. Ainda não foi construído um lugar apropriado, com profissionais qualificados que possam ministrar um programa de ensino elaborado a partir do que é próprio das referidas áreas. Essa é uma exigência para possibilitar um ensino significativo que contribua para a formação dos jovens da educação básica.

As atividades do Subprojeto da Residência Pedagógica na área de Filosofia e Sociologia tem relevância para reforçar ações no contexto escolar, mapear potenciais e dificuldades e pensar perspectivas novas para suprir as demandas. A inserção, a partir e durante a formação acadêmica, no contexto escolar, e a imersão na vida cotidiana da escola permitem aos estudantes que participam do Programa conhecer a realidade, incorporar a formação acadêmica à experiência prática na escola, formar uma consciência clara dos desafios, das potencialidades e das necessidades da educação básica.

Na tarefa da inserção dos Residentes na escola da educação básica, é notório o desafio de promover um trabalho conjunto entre

os acadêmicos dos Cursos de Filosofia e Sociologia e isso não diz respeito apenas aos acadêmicos ou ao exercício profissional na educação básica, mas aponta para a necessidade de promover debates e de buscar uma maior articulação dos cursos de formação no interior das instituições acadêmicas. Na academia, a formação do professor continua focada na tradicional organização curricular disciplinar estanque, dos Cursos centrados em seu próprio campo teórico, pensados na perspectiva da divisão dos saberes e voltados ao exercício disciplinar específico no interior da educação básica.

O trabalho conjunto dos Residentes nas três escolas da Educação Básica em que o Subprojeto da área de Filosofia e Sociologia aponta a problemática de um projeto de formação do professor em dissonância com as exigências e as condições de trabalho. Os profissionais da educação atuam não apenas na área específica em que realizaram seus Cursos de Licenciatura, mas assumem atividades segundo as exigências e as necessidades da escola, ou seja, lecionam diferentes disciplinas, por exemplo, Filosofia, Sociologia, Religião e mesmo História, o que imediatamente aponta para a dissonância entre a formação acadêmica e o real contexto escolar. Não se consolida uma área do saber sem apresentá-la em sua especificidade e de maneira qualificada para que possa estimular os estudantes, despertar seus interesses pelas questões e pelos debates que a área propõe e, assim, contribuir para promover uma formação significativa e plena das capacidades e dos potenciais dos jovens. Embora o Projeto da Residência em questão esteja contemplado qualificadamente com Professores Preceptores com formação filosófica e longa experiência no ensino – nas escolas, não há professores formados em Sociologia (ou mesmo Ciências Sociais) – essa não é uma regra das escolas que pertencem ao sistema da Rede Estadual de Ensino. Inclusive cabe lembrar que os últimos concursos públicos já não fizeram a seleção dos professores por Cursos, mas, por áreas. Esse é um cenário real que se impõe no cotidiano escolar e na vida profissional dos professores.

Em relação aos aspectos positivos que o Programa da Residência Pedagógica possibilita, destacamos a opção pelos estudantes já na segunda metade dos seus respectivos Cursos de Licenciatura. Esses estudantes **já têm boa formação acadêmica, resolveram eventuais dúvidas acerca da pertinência de suas opções e estão decididos** a obter sua conclusão. Muitos têm a meta clara de atuar como professores na educação básica e manifestam preocupações no que se refere aos desafios que a escola e os educadores enfrentam no cotidiano da vida escolar. Ou seja, o foco no ensino os acompanha durante a formação e encontra resposta positiva nas atividades da Residência Pedagógica. É marcante a forma com a qual os Núcleos dos Residentes apostam na valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar que está sendo desenvolvido tanto no interior do grupo, por seus membros participantes, quanto pela interação deste no interior das instituições escolares.

O compromisso dos acadêmicos com o Programa é reforçado pelas exigências desse programa no sentido da realização integral do Plano de Atividades e do cumprimento do montante das horas contratadas. Há pouca desistência por parte dos estudantes, o que dá maior estabilidade e continuidade às ações e às intervenções nas escolas.

O aproveitamento por parte dos Cursos de Licenciatura da UFFS do tempo e das atividades dos Residentes nos CCRs de Estágio igualmente merece registro. Não se trata de simples troca de funções, mas do reconhecimento da relevância e da pertinência das atividades realizadas durante a participação na Residência Pedagógica. A imersão na escola com o acompanhamento de um Preceptor, assim como a orientação por parte da equipe de Coordenação do Subprojeto na UFFS, **dá suporte teórico e legitimidade às atividades.**

A reflexão sobre o ensino de Filosofia e de Sociologia aponta grandes desafios e, igualmente, enormes potencialidades no processo de formação dos jovens da educação básica. Ampliar e aprofundar

as atividades voltadas ao ensino e à formação do professor contribui para a promoção e a qualificação profissional, consolida a política de formação acadêmica articulada com o sistema educacional como um todo.

Ao concluir, podemos afirmar que o Programa da Residência Pedagógica vem contribuindo para promover a qualificação do professor de Filosofia e de Sociologia por meio do intercâmbio teórico e do exercício da mediação pedagógica na vivência prática do processo de ensino aprendizagem nas escolas da educação básica.

Reconhecer e apontar as perspectivas positivas, os potenciais e as contribuições que as ações lançadas pelo Programa da Residência Pedagógica, uma ação pontual das políticas de governo, possibilitam, em relação ao processo de formação do professor e da qualificação do ensino na educação básica, e exigem, ao mesmo tempo, atenção e alerta para a inversão da relação entre políticas de governo e políticas de estado para a educação e suas implicações na consolidação de uma educação laica, democrática e autônoma. Cabe destacar as manifestações e as iniciativas recentes do atual governo em relação às políticas educacional, já que mais uma vez se lançam dúvidas sobre o lugar e a legitimidade da formação de professores na área de Filosofia e Sociologia, assim como o ensino nessas áreas na educação básica. É a face sombria das políticas do atual governo. O olhar avesso e adverso sobre os saberes filosóficos e sociológicos na educação brasileira, a desconfiança e o arbítrio em relação à presença da Filosofia e da Sociologia no Ensino médio têm sombreado os esforços e os alcances na inserção e na consolidação de um ensino significativo nessas disciplinas na etapa final da formação na educação básica. Novamente, os rumos da educação escolar brasileira estão entregues às políticas governamentais, suas descontinuidades e determinações ideológicas. Decisões arbitrárias e informações desencontradas de governos estão em choque com as necessidades e os interesses da

comunidade de educadores e das instituições escolares que precisam de políticas de Estado que possibilitem a organização e a consolidação da educação em princípios laicos, democráticos e científicos.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ARANHA, Maria Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: uma introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1995.

ARANTES, Paulo *et al.* **A filosofia e seu ensino**. São Paulo; Petrópolis; Educ; Vozes, 1995.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, Senado Federal, 1971.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia**. Parecer CNE/CES 429/2001. Brasília: Ministério da Educação, 04/07/2001.

BRASIL. Capes – Edital n. 06/2018. [2018]. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 3 jun. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CORDI, Armando *et al.* **Para Filosofar**. São Paulo: Scipione, 1995.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas**. São Paulo: Sarairva, 2008.

FÁVERO, Altair Alberto, RAUBER, Jaime José & KOHAN, Walter Omar(org). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

KANT, Immanuel, O que é Ilustração. *In*: WEFORT, F. (org.). **Os clássicos da política**. São Paulo: Ática, 2011. v. 2. p. 83-85.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998.

NETO, Henrique Nielsen. (org.). **O Ensino da Filosofia no 2º grau**. São Paulo: Sofia Editora SEAF, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação dos professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1994.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: entre passar um estágio e habitar a escola

ADRIANA MARIA ANDREIS¹

CRISTINA OTSUSCHI²

GISELE LEITE DE LIMA³

Introdução

Neste texto, apresentaremos elementos teóricos e metodológicos relacionados ao Núcleo Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó, e sua atuação em duas escolas de Educação Básica, nos municípios de Chapecó e Guatambu. O objetivo é problematizar os desafios e as possibilidades relacionados com a qualificação do Estágio Curricular Supervisionado, realizado por meio da modalidade de Residência Pedagógica.

O Estágio Curricular Supervisionado: Práticas de Ensino em Geografia, no curso de Licenciatura em Geografia, na UFFS campus

¹ Doutora em Educação: Concentração Geografia, professora-adjunta da UFFS, coordenadora de núcleo do Programa de Residência Pedagógica (Geografia) Campus Chapecó, SC, e Erechim, RS. Contato: adriana.andreis@uffs.edu.br.

² Doutora em Geografia, professora-adjunta da UFFS, docente orientadora voluntária do núcleo do Programa de Residência Pedagógica Multidisciplinar (Geografia), campus Chapecó. Contato: cristina.otsuschi@uffs.edu.br.

³ Doutora pela UFSC (2010), professora do Curso de Graduação em Geografia, Licenciatura, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Chapecó, está organizado em quatro etapas, totalizando 420 horas. Apreende atividades que envolvem movimentos de aprendizagem da docência em Geografia, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Dialogar e conviver com o contexto curricular e entender a gestão da unidade escolar e dos sistemas de ensino, entre outros movimentos realizados com a escola, também, são desenvolvidos como movimento de ensino da atividade de ensinar na escola, realizado pelo professor da universidade.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), com 440 horas de atividades, ou seja, 20 a mais do que prevê o estágio o amplia quantitativamente. Destaca-se, especialmente por abraçar o processo de estágio, complexificando a interação efetiva com a escola-campo, indo além de um sentido de passagem de *um período na escola*, pois, assume um tom fortemente relacionado à ideia de residir, ou melhor, ao significado *de habitar com a escola*.

A par desse movimento, trazemos elementos para refletir acerca do processo construído, organizando o texto em partes: inicialmente, apresentaremos os elementos do Estágio Curricular no curso de Licenciatura em Geografia da UFFS, campus Chapecó; na segunda parte, comentaremos as especificidades do subprojeto Geografia da UFFS e refletiremos sobre a relação entre o Estágio e a Residência; e, nas considerações finais, discutiremos as aprendizagens construídas no decorrer do processo.

O Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFFS, Campus Chapecó

Para melhor compreensão da articulação entre o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Geografia da UFFS com o Programa Residência Pedagógica, faz-se necessário esclarecer a configuração e as principais características desse tipo de

estágio. As considerações a seguir sobre o estágio obrigatório tem como base o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia de 2013, campus Chapecó.

O Estágio Curricular Supervisionado é fundamental para a formação de professores no curso de licenciatura, foi definido pela Lei n. 11.788/2008, assim como pelas posteriores medidas regulamentadoras. Tem como objetivo principal oportunizar ao estudante experiências com o ambiente profissional, possibilitando a ele vivenciar, discutir e refletir de forma sistemática o seu papel na educação básica e nas modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA); a Educação de nível técnico; e a sua profissão.

Destacamos que o estágio obrigatório no curso de Licenciatura em Geografia da UFFS, campus Chapecó estrutura-se como uma atividade intrinsecamente articulada com a prática de ensino e com as demais atividades acadêmicas. A organização caracteriza-se com a presença do coordenador de estágio, o professor da disciplina de estágio e, quando necessário, o orientador para acompanhar o estagiário em suas atividades na escola-campo, auxiliando o professor de estágio. Nas escolas, há o supervisor externo para melhor organização dos estágios obrigatórios dos diferentes cursos.

O *Estágio Curricular Supervisionado: Prática de Ensino em Geografia* é dividido em quatro estágios, que são ofertados a partir da metade do curso e possuem abordagens diretas, teórica e conceitualmente, com as demais disciplinas, por exemplo, a Didática Geral e a Didática em Geografia.

Os Estágios I e III possuem seis créditos cada equivalendo a 90 horas, e são realizados nos Ensinos Fundamental e Médio, respectivamente. Nesses estágios, os estudantes têm a possibilidade de observar os diferentes processos educativos escolares, assim como os subsídios conceituais, didáticos e metodológicos, tendo a noção da importância do professor-pesquisador para o ensino da Geografia.

Já nos Estágios II e IV, os estudantes elaboram propostas pedagógicas para aulas de Geografia, exercitando a prática docente nas turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. Os estágios com regência possuem oito créditos cada e correspondem a 120 horas. É assim que os estágios obrigatórios totalizam 420 horas, possibilitando experiências em diferentes fases no âmbito escolar.

Essa divisão em quatro estágios possibilita as etapas de: apreensão da realidade da escola campo de estágio; elaboração de plano de aula; e a execução da proposta de ensino na escola, relatório final de estágio e participação de seminário para socialização e avaliação do estágio realizado. Prioriza-se o estágio de forma individual, principalmente a regência.

O estagiário precisa conhecer e compreender o futuro ambiente profissional, sendo previstos, nos estágios obrigatórios, a participação em reuniões pedagógicas e nos intervalos dos professores e dos alunos. Sendo fundamental conhecer os diferentes ambientes, o Projeto Político Pedagógico e a estrutura, a organização e o funcionamento da escola campo. As diferentes fases do estágio curricular obrigatório, como planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação, são coordenadas pelos professores das disciplinas de estágio.

Ressaltamos o que foi mencionado anteriormente, o contato com o ambiente escolar é fragmentado em experiências no Ensino Fundamental com os Estágios I e II, como no Ensino Médio, por meio dos Estágios III e IV. Sendo que há separação em observação e a prática supervisionada, ou seja, a regência.

Para a formação do professor, caracterizada pela análise sustentada pedagogicamente, assim como pela observação dos processos educativos escolares, subsídios conceituais, didáticos e metodológicos, evidenciamos a importância de ampliar a vivência escolar e a imersão possibilitada pelo Programa Residência Pedagógica. A observação e a regência nos Ensinos Fundamental e Médio nesse

Programa possuem outra dinâmica em relação ao estágio obrigatório. Portanto, vamos nos dedicar, agora, a essa discussão.

A Experiência do Núcleo Geografia da UFFS, Campus Chapecó no PRP

O PRP compreende um total de 440 horas, ou seja, tem um alcance temporal que abarca as atividades de Estágio Curricular, implicando maior proximidade entre escola e universidade e, concomitantemente, oportunizando uma ressignificação da concepção de estágio. Envolve atuação de professores da universidade (coordenador e voluntários) e professores da escola (coordenador, nominado como Preceptor e apoiadores) que, em diálogo, ensinam e coordenam os Residentes (acadêmicos estagiários) nas atividades de aprender e exercitar o ensinar Geografia na Educação Básica.

No contexto do PRP da UFFS, estabelecemos objetivos como horizontes que compreendem a relação entre o ensino e a aprendizagem do professor, envolvendo aspectos conceituais e metodológicos da área da Geografia. Consideramos, nesse processo, as discussões dos pesquisadores que oferecem elementos para afirmar a importância da *práxis* nas aprendizagens formativas do professor de Geografia.

A relação de aprendizagem da docência envolve elementos conceituais e saberes dos professores. Tardif (2005, p. 245) menciona esse entrecruzamento como essencial, afirmando a fundamentalidade do diálogo entre os saberes profissionais dos professores e os conhecimentos universitários como “elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores” e seus efeitos para a formação do docente. Encontra-se essa perspectiva do estudioso da educação, com a ideia analisada pelo pesquisador da educação geográfica, Dr. Marcelo Garrido Pereira (2012, p. 174), quando chama a atenção para o movimento de “busca de um lugar negado” às

relações entre universidade e escola, no processo de formação do professor de Geografia. Esse lugar é o reconhecimento de que a escola e o professor têm saberes profissionais importantes e que os formadores da universidade precisam reconhecer e considerar na formação do professor de Geografia. Trata-se de um entendimento de diálogo multilateral com a escola.

Callai (2013) fala sobre a formação do **profissional da geografia** apresentando o professor e as suas aprendizagens formativas sempre em diálogo com a escola. Essa perspectiva é apontada há muitos anos pelos pesquisadores da Educação, da Geografia e de outras áreas do conhecimento. Em outros estudos realizados (ANDREIS, 2012; 2015), argumenta-se acerca da importância desse reconhecimento e do respeito à escola e aos saberes dos professores como determinantes do lugar da universidade na escola.

Para essas discussões, tomamos como elo fundamental o encaminhamento de atividades para o aperfeiçoamento da formação dos discentes no curso de Licenciatura em Geografia, por meio do desenvolvimento de projetos na escola, para fortalecer o campo da prática. Os licenciandos exercitam de forma interativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar. Para tanto, tencionam os conhecimentos da mediação pedagógica e a experimentação de diferentes metodologias de ensino, utilizando também diferentes recursos.

Esse movimento permite um processo de reformulação do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia, tendo por base a experiência da residência pedagógica, também como meta importante. O fortalecimento, a ampliação e a consolidação da relação entre a UFFS e as escolas de Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), promove a sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimula o protagonismo

das redes de ensino na formação de professores. Ao encontro disso, promovemos um processo de reflexão para a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica com relação às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse processo relacional entre universidade e escola, com vistas à formação do professor de Geografia, está presente a compreensão da dimensão formativo-educativa implicada nos pressupostos teóricos e metodológicos da educação geográfica. Pois, o desenvolvimento de atividades, envolvendo docentes e discentes da escola pública e da UFFS, relacionadas às aprendizagens da docência em Geografia (Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio), vinculadas ao ensino e aprendizagem, considera as perspectivas dos conhecimentos conceituais e categorias da Geografia (lugar, paisagem, território, região, redes, cidade e área urbana, de campo e rural, escalas etc.), e da mediação pedagógica dialógica, assumida como didática em Geografia.

Também, nessa implicação com as escolas de Educação Básica, ocorre o estudo de textos que contemplam os pressupostos teórico-metodológicos para ensinar geografia na perspectiva da educação geográfica nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Estes materiais se baseiam em análises sustentadas geograficamente, considerando pressupostos de mediação pedagógica e científico-didática à constituição do professor-pesquisador de Geografia, na Educação Básica.

Cabe então, um processo conjunto para elaborar propostas pedagógicas para o ensino de Geografia na Educação Básica, exercitando a prática docente por meio de atividades de observação, monitoria e desenvolvimento de atividades educativo-geográficas com a escola. Também é preciso construir, pela análise sustentada pedagogicamente e pela observação dos processos educativos escolares,

subsídios conceituais, didáticos e metodológicos, para a constituição do professor-pesquisador. Marques (2006, p. 18) alega que se trata de “aprender a pesquisar ensinando a pesquisar”. Nagle (*apud* MARQUES, 2006, p. 134) afirma que

[...] é preciso começar a pensar, de forma sistemática e produtiva, nos modos de articulação – nas suas diversas dimensões – entre o ensino e a pesquisa, em lugar de decretar, de forma simplista, que essas duas funções são, por natureza, indissociáveis. Se elas têm de ser associadas, a associação precisa ser construída. Esta é, ainda, uma tarefa que cabe à Universidade realizar.

A relação de ensinar a ensinar tem esse elemento que permite assumir concretamente a aproximação entre ensino e pesquisa. Além disso, cabe à universidade o compromisso de promover essa interlocução, pois ela tem seu papel na realização de ensino, incorporando pesquisa e extensão.

Outro aspecto presente no PRP Geografia envolve acompanhar aulas, elaborar propostas pedagógicas e exercitar a prática de regência em Geografia com a escola. E um aspecto importante é a compreensão da instituição escolar, sua organização e funcionamento, relações, processos de gestão, coordenação pedagógica, suas práticas curriculares, formativas, de produção do conhecimento e inclusivas. Para essa compreensão, apoiou-se em Marques (1993, p. 110), pois, segundo o autor, “[...] não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo [...]”. A sequência dos argumentos do referido Filósofo da Educação apreendem nosso empenho, pois o processo relacional não prevê “[...] chegar a soluções dadas às questões/problemas, mas de inventar em cada situação e por cada comunidade de sujeitos, os conceitos com os quais irão operar sobre os temas que analisam”. Trata-se de entender que na relação entre Estágio e Residência,

Os estágios durante o curso todo devem oportunizar ao estudante as aprendizagens das práticas que se desenvolvem. Não vai o aluno à realidade vivida para ensinar algo ou levar-lhe soluções, mas para percebê-la na concretude do dia-a-dia e aprender das práticas em desenvolvimento naquele concreto campo empírico. (MARQUES, 2006, p. 137)

Essa abertura e essa qualificação do estágio permitem que possamos pensar o estágio como um processo de morar ou habitar, residindo na escola.

Passar um Estágio na Escola ou Habitar a Escola

A diretora de uma das escolas comentou em um encontro no qual analisávamos os caminhos que vínhamos realizando: *“No início, preocupava-me em preparar toda a escola (deixar tudo limpinho e arrumado), para os dias nos quais receberíamos a visita dos residentes”*. *“Depois”, diz a gestora, “[...] entendi que como eles estariam conosco quase todos os dias e turnos da semana, então, não são mais visitas; moram na escola e irão entender os desafios e as possibilidades de ensinar, nesse contexto complexo”*.

Nesse modo de estagiar com a escola, partimos do pressuposto de que: *“aprende-se a ser professor de Geografia com a escola”*, não para a escola e pela escola. Aprende-se com a escola e com os seus sujeitos, considerando sempre que todos somos produtos e produtores de espaço geográfico.

Nos diálogos com as escolas, notamos o apoio e o auxílio entusiasmado das equipes diretivas das escolas ao PRP, colocando as instalações e os documentos delas à disposição da universidade e colaborando na organização dos horários de trabalho entre preceptores, acadêmicos e professores. Também os professores das diferentes áreas e os alunos se mostraram sempre animados com esse processo

relacional com a universidade, pois viam nisso a abertura da escola e de outras possibilidades, paralelamente à qualificação dos futuros professores que atuarão nas escolas.

Há renovação na escola e na formação do professor de Geografia na universidade. Pois, a interlocução ocorre de modo mais intenso e denso, por meio do PRP, tendo em vista, também, a construção de aprendizagens emancipatórias durante o aperfeiçoamento da formação dos discentes/residentes do curso de Licenciatura em Geografia.

Por meio do programa, as práticas fortalecem a *práxis*, mobilizando toda a comunidade escolar e exercitando de forma ativa a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores de Educação Básica para as orientações da BNCC.

A especificidade de incluir o estágio como parte de um processo mais complexo, menos passageiro, tem fundamentalmente um tom de convivência com a escola. Trata-se sim da realização de estágio curricular supervisionado, mas não apenas visitando esporádica e rapidamente a escola, e sim habitando a escola. O que pode se aproximar da ideia de residência médica, na qual o professor da universidade dialoga e acompanha mais proximamente um grupo de alunos a uma unidade de ensino, potencializando aprendizagens mútuas da escola e da universidade e, especialmente, entre ambas. Pela sua aproximação com a concepção da residência médica⁴, o Programa Residência Pedagógica prevê o acompanhamento do estagiário por um professor experiente, concomitantemente à formação do acadêmico e em permanente interlocução com o professor da universidade.

⁴ Além das singularidades temáticas e de tipos de atividades, a diferença principal é que a residência médica ocorre após a formação inicial, enquanto a residência pedagógica, na nossa proposta, implica acompanhamento ainda durante o curso de licenciatura.

Esse movimento se justifica porque nos diálogos reflexivos que mantemos com as escolas em geral (professores, coordenadores de estágio e gestores), com os colegas professores e servidores da Gerência de Educação (GERED), e destes em interlocução com os estudos dos referenciais teóricos na universidade, vêm se demonstrando ser importante ressignificar as aprendizagens com os estágios, aproximando mais esses âmbitos (universidade e escola) de formação dos professores de Geografia. Assim, experimentando essa “aprendizagem de professor da Educação Básica”, podemos concentrar esforços com os estagiários em um menor número de escolas.

Considerações Finais

No encontro das discussões dos pesquisadores da Geografia e da Educação, entendemos que alguns avanços qualificam a formação do professor de Geografia, pois tem como ponto forte o respeito ao saber do professor e da escola. Como afirma Tardif (2005), há o entendimento de que o conhecimento do professor é sempre provisório (ANDREIS, 2015) e que isso é válido, também, para o professor da universidade.

Nesse contexto, entre os avanços que compreendemos envolver a **Residência Pedagógica**, destacamos:

- a) A aprendizagem mútua, nos âmbitos da universidade e da escola, do ensino de saberes e conhecimentos do professor de Geografia, assumindo efetivamente a reunião entre ensino, pesquisa e extensão.
- b) O acompanhamento mais focado e organizado pelo professor da universidade para ensinar a aprender a ser professor de Geografia, em diálogo com as vivências dos professores de Geografia, gestores e alunos e estudando os documentos da unidade escolar e os modos de gestão.

- c) A potencialização de aprendizagens dos professores das escolas, com os estudos e as vivências dos estagiários e, paralelamente, a coadunação de modo mais organizado e focado tanto na coordenação de horários, atividades e participações quanto na contribuição na formação do estagiário.
- d) A facilitação dos diálogos da universidade com os professores da escola e o acompanhamento mais interativo dos estágios na Educação Básica.
- e) A convivência em um formato laboratorial entre universidade e escola, permitindo tanto para a escola como para a universidade a atualização dos debates e das reflexões, aproximando-se da noção de formação continuada para os atores implicados.
- f) O fortalecimento do diálogo acerca das aprendizagens entre os estagiários e deles com todos os sujeitos da escola.
- g) A reunião de diferentes contextos de aprendizagem para assumir, efetivamente, que o campo de estágio compõe parte da aprendizagem de professor de Geografia na Educação Básica.
- h) A abertura para a pesquisa, pois compreende reflexão e sistematização, entendidos como avanços científico-acadêmicos.
- i) A presença efetiva e mais continuada do professor da escola no contexto universitário (inclusive nas aulas e nos seminários de estágio).
- j) A formação continuada para os professores da escola e da universidade, envolvidos no processo.
- k) A interação no processo de avaliação dos residentes.
- l) A aproximação desafia os professores da escola para a pós-graduação *stricto sensu*.
- m) A experimentação de estratégias metodológicas com a escola e com seus recursos.

Esses entrelaçamentos permitem entender e propor que residir não é apenas ser visita na escola, como mencionou a gestora da escola. Assume sim um papel de que se aprende a ser professor de Geografia com a escola, reconhecendo suas construções históricas e estendendo a mão para com ela construir caminhos de mãos dadas. Trata-se de atitude e de postura abertas e hermenêuticas, assumidas por todos os envolvidos, como um elo da qualificação na formação do professor de Geografia apreendendo. Infere, ainda, reconhecer que essa *práxis* é um exercício de conexão entre ensino, pesquisa e extensão.

Referências

ANDREIS, Adriana Maria. **Ensino de Geografia: fronteiras e horizontes**. Porto Alegre, RS: ComPasso, 2012.

ANDREIS, Adriana Maria. Ser professor: uma (auto) aprendizagem provisória. In: CALLAI, H. C.; TOSO, C. I. **Diálogos com professores**. Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 2015. p. 59-78.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013.

CURSO DE GEOGRAFIA. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Geografia - licenciatura**. Chapecó, SC: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2013. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclgch/2013-0002>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 1993.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 2006.

PEREIRA, Marelo Garrido. O imperativo situacional do ensino geográfico: em busca do lugar negado e do território perdido. *In*: CASTELLAR, S.; CAVALCANTI, L.; CALLAI, H. **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 173-185.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e saber profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: núcleo de Licenciatura em História do Campus Chapecó da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

EVERTON BANDEIRA MARTINS¹

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a implementação do Programa de Residência Pedagógica, mais especificamente o Núcleo de Licenciatura em História do campus Chapecó da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Em um primeiro momento, vamos apresentar brevemente a instituição (e sua vocação para a formação e professores), o curso de Licenciatura em História (e a perspectiva dos Estágios Supervisionados no curso), em seguida, vamos apresentar as duas escolas na quais o projeto do núcleo de História de Chapecó da Residência Pedagógica está presente, a saber: EEB Tancredo de Almeida Neves e a EEB Coronel Ernesto Bertaso.

¹ Mestre em Educação, professor-assistente da UFFS, coordenador do núcleo do Programa de Residência Pedagógica História, campus Chapecó. Contato: everton. Contato: martins@uffs.edu.br

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma instituição de ensino superior pública que foi criada pela Lei n. 12.029/2009, dentro das ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)² (Decreto n. 6.096, de 2007)³. A UFFS, atualmente, conta com seis campi⁴ e abrange mais de 400 municípios da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul. A UFFS conta com seis campi nos três estados da região Sul.

A UFFS desde sua criação tem como um dos focos a formação de professores para a rede básica de ensino. Na área de licenciaturas, a UFFS foi instituída com onze cursos de licenciatura em seus cinco campi originais. O Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul tem como um dos princípios norteadores:

Atendimento às diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, estabelecidas pelo

² “Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O Reuni foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).” Este texto está disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 14/10/2019.

³ Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes: I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno. (O caso dos cursos de Licenciatura oferecidos pela UFFS) e VI – articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (Articulação essa, com a Educação Básica na qual o PRP contribui de sobremaneira.

⁴ Cerro Largo, RS; Chapecó, SC; Erechim, RS; Laranjeiras do Sul, PR; Passo Fundo, RS; e Realeza, PR.

Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cujo principal objetivo é coordenar os esforços de todos os entes federados no sentido de assegurar a formação de docentes para a educação básica em número suficiente e com qualidade adequada. (UFFS, 2012a, p. 14)

Levando-se em consideração a vocação da própria instalação da UFFS, que diz respeito ao atendimento das diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores, desde a sua implementação, a UFFS conta com a oferta do curso de Licenciatura em História tanto no campus Erechim, RS, quanto no campus Chapecó, SC. A criação do curso de Licenciatura em História, além do atendimento da demanda da formação docente, também se justifica pela falta de oferta desse curso de forma presencial na região de abrangência da Universidade Federal da Fronteira Sul⁵.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História – Licenciatura, o objetivo geral do curso é “Formar professores-pesquisadores para atuarem nas mais diversas esferas do ensino e da pesquisa em História” (UFFS, 2012b, p. 25). Sendo que, segundo esse mesmo documento norteador do curso, ao tratar sobre o perfil do egresso,

O licenciado em História deverá ser capaz de atuar como docente na Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como na pesquisa acadêmica, considerando que o exercício do magistério tem uma dimensão que ultrapassa a mera tarefa pedagógica de transmitir o conhecimento. (UFFS, 2012b, p. 26)

⁵ “Atualmente, no curso de História de Santa Catarina, somente são ofertadas vagas públicas pelas Universidade Federal de Santa Catarina e pela Universidade do Estado de Santa Catarina, sendo os dois cursos na cidade de Florianópolis, que fica a quase 600 km da cidade Chapecó.” (UFFS, 2012b, p. 18).

O currículo do curso de Licenciatura em História da UFFS estará organizado em nove semestres, devendo o formando cumprir um número total de no mínimo 2.820 horas entre as oferecidas na matriz curricular do Curso, distribuídas entre componentes curriculares dos domínios comum, conexo e específico, optativas, estágio curricular supervisionado e seminário do trabalho de conclusão de curso. No que diz respeito aos Estágio Curricular Supervisionado, eles são realizados a partir do 4º semestre do curso e são divididos em Estágio I e II⁶, 90 horas, o equivalente a seis créditos, e está relacionado à experiência no Ensino Fundamental (Anos Finais); e em Estágio III e IV⁷, 120 horas, o equivalente a oito créditos, e está relacionado à experiência no Ensino Médio. Nesse contexto, “[...] o Estágio Curricular Supervisionado em História caracteriza-se pela produção de conhecimentos, elaboração de estratégias de ensino e pela prática efetiva de intervenção docente em ambientes escolares.” (UFFS, 2012b, p. 26).

⁶ Ementa: “Fundamentação teórica e metodológica para a realização de pesquisa de campo didático-histórica e para a formulação de projetos em Ensino de História no ensino fundamental. Pesquisa de campo didático-histórica nos dois últimos ciclos do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Os parâmetros e diretrizes para a disciplina de História em nível fundamental. Os materiais didáticos para o ensino fundamental. Realização de pesquisa de campo didático-histórica. Elaboração de projeto de pesquisa e intervenção em Didática da História. Elaboração de relatório de estágio”. Objetivo: “Preparar os discentes para a realização de pesquisa de campo e para o exercício das práticas docentes em Ensino de História no ensino fundamental” (UFFS, 2012b).

⁷ Ementa: “Fundamentação teórica e metodológica para a realização de pesquisa de campo didático-histórica e para a formulação de projetos em Ensino de História no ensino médio. Pesquisa de campo didático-histórica no ensino médio. Os parâmetros e diretrizes para a disciplina de História em nível médio. Os materiais didáticos para o ensino médio. Realização de pesquisa de campo didático-histórica. Elaboração de projeto de pesquisa e intervenção em Didática da História. Elaboração de relatório de estágio”. Objetivo: Preparar os graduandos para a elaboração de projetos de pesquisa e intervenção e para planejamento de práticas de intervenção docente em Ensino de História no ensino médio. (UFFS, 2012b).

O Estágio Curricular Supervisionado é considerado parte importante na formação dos futuros licenciados em História, dessa forma, o Projeto Pedagógico do Curso prevê que “[...] o Estágio Curricular Supervisionado em História é atividade obrigatória, que privilegia a formação integral do profissional de História, com desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão.” (UFFS, 2012b, p. 170). Assim sendo, o espaço dos estágios não é percebido como um momento estanque, mas sim como um espaço privilegiado de articulação entre os componentes curriculares, embora não só como um espaço importante para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, porém, mais que isso, o Projeto Pedagógico do Curso prevê que

O Estágio Curricular Supervisionado em História caracteriza-se pela produção de conhecimentos, elaboração de estratégias de ensino e pela prática efetiva de intervenção docente em ambientes escolares. (UFFS, 2012b, p. 170)

Conforme Delgado (2011, p. 221), a vivência no período do estágio supervisionado de História é um marco na trajetória profissional dos graduandos, visto que, para muitos, é a primeira experiência em sala de aula com a visão docente.

A normativa reguladora do estágio prevê que a prática é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (LEI n. 11.788, de 25 de setembro de 2008). Assim, o estágio funciona como uma experimentação das futuras atividades de um docente em um espaço escolar, seja ele na educação regular, profissionalizante ou de jovens e adultos.

Tendo em vista a importância dos Estágios Curriculares Supervisionados, no ano de 2018, o colegiado do curso de Licenciatura em história do campus Chapecó dedicou-se a debater a adesão do curso ao Programa de Residência Pedagógica. Segundo a Portaria GAB n. 38, de 28 de fevereiro de 2018, a Capes, que institui o Programa de Residência Pedagógica, tem como objetivo:

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 entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018)

A Residência Pedagógica como projeto constituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) prevê na sua proposta que os professores residentes frequentem um centro de excelência da educação básica no qual realizam atividades teórico-metodológicas como fundamento do conceito de “imersão” e de parceria na atividade prática entre diferentes instituições. Sendo assim, o programa não se limita somente à vivência em sala de aula, mas busca constituir uma interação entre pesquisa acadêmica e teoria-prática docente (SILVA; CRUZ, 2018, p. 236).

Em um primeiro momento, ocorreu um debate entre os membros do Colegiado do Curso de História⁸, que gerou uma grande apreensão em aderir ao PRP, por receio de descaracterizar os Estágios do Curso; de uma possível falta de demanda por parte dos acadêmicos e/ou por receio de a PRP servir unicamente para a implementação da BNCC sem qualquer debate. Após debates e estudos de demandas, o Colegiado decidiu aderir ao PRP e criar um núcleo no campus de Chapecó, tendo em vista a demanda apresentada. Assim, o PRP vem para contribuir nas dinâmicas dos Estágios Supervisionados. Dessa forma, os acadêmicos ao se matricularem nos Estágios Supervisionados, podem participar como bolsistas do PRP ou não. Contudo, cabe destacar que as ações são em paralelo, buscando desenvolver uma formação que, enfim, seja de caráter emancipador (SILVA; CRUZ, 2018). Percebe-se aqui na conjunção entre os Estágios Supervisionados e a Residência pedagógica um espaço de reflexão e ação, uma ação coordenada entre universidade e escola, entre orientador-receptor-residente, pois, caso contrário, percebe-se que o estágio;

[...] reduz-se a observar os professores em aula e imitar os modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processo. Assim, a observação, se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36)

Buscando romper com essa lógica apresentada por Pimenta e Lima (2004), buscou-se pesar o PRP. De acordo com Schmidt e Cainelli (2004, p. 33), a metodologia do ensino de História baseada na repetição dos conteúdos, utilizada pela prática docente como se

⁸ O colegiado de Curso é considerado o órgão máximo do curso e é composto de representantes dos docentes, discentes e Técnicos-Administrativos em Educação do curso.

o “professor fosse uma enciclopédia”, detentor do saber, foi sendo substituída por uma nova forma de pensar o ensino de História. A prática docente deve se empenhar na construção e no compartilhamento de conteúdo por professores e alunos, então, o professor de História será responsável por ajudar o aluno a aprender a pensar historicamente, oferecendo condições para que ele participe do processo de construção do conhecimento histórico.

Dessa forma, o objetivo geral do PRP na UFFS é fortalecer e qualificar o trabalho de Estágio Curricular Supervisionado, por meio de estudos pertinentes ao exercício da docência, da imersão coletivamente planejada e sistemática do aluno de licenciatura visando a promover a vivência e a experimentação de situações concretas do cotidiano escolar, da sala de aula e do estreitamento permanente da relação entre os Cursos de Licenciatura da UFFS e a Educação Básica. Além disso, cabe ressaltar que no caso do Estado de Santa Catarina, o Programa de Residência Pedagógica vai ao encontro da sétima meta do Plano Estadual de Educação que prevê uma melhoria na qualidade da educação básica a partir da seguinte estratégia: estimular a articulação entre a graduação, a pós-graduação, os núcleos de pesquisa e de extensão e os cursos de formação continuada para profissionais da educação básica, de modo a garantir a elaboração de currículos e de propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais (SANTA CATARINA, 2014, p. 119).

Nesse contexto, devemos refletir sobre o papel da escola, apontado por Martins (2009, p. 11.165), quando ele afirma que:

[...] servir como um espaço de aprendizagem prática para o dia a dia, e não apenas um espaço para repassar conhecimentos fragmentados, que em muitos momentos parecem ser sem qualquer valia para a vida profissional e pessoal dos que este ambiente frequentam, com o objetivo de acrescentar algo a mais do que um certificado de conclusão do Ensino Médio em suas vidas.

Aqui cabe refletir sobre o assunto tratado, partindo das contribuições de Schmidt e Cainelli (2004), quando alertam que tanto os docentes quanto os discentes devem ser tratados como sujeitos da história e da produção do conhecimento histórico, e como sujeitos produtores da história, e não apenas como receptores passivos e espectadores de uma história de heróis e de personagens dos livros didáticos. É importante que exerçamos um exercício de reflexão acerca dos conteúdos presentes nesses materiais didáticos e utilizemos nossa capacidade intelectual e nosso conhecimento da área para analisar se o que está presente ali é de fato plausível e verídico e se, de alguma forma, não fará mal para os alunos que, porventura, vierem a se identificar com os indivíduos presentes naquele conteúdo.

Levando-se em conta tais reflexões, o projeto institucional intitulado “Residência Pedagógica: uma estratégia de fortalecimento e qualificação do Estágio Curricular Supervisionado na UFFS” abrangeu oito Subprojetos, em um total de 15 núcleos. Há, pelo menos, sete princípios articuladores desses subprojetos com o projeto institucional:

1 – A docência como atividade profissional intencional e metódica; 2 – O currículo como produto e como processo histórico; 3 – O conhecimento como práxis social; 4 – A formação Integral e a processualidade dialógica na organização pedagógica; 5 – A gestão democrática e o planejamento participativo; 6 – A articulação com a educação básica pública; 7 – O egresso (residente) como docente da educação básica pública. (Residência Pedagógica: uma estratégia de fortalecimento e qualificação do Estágio Curricular Supervisionado na UFFS, 2018, p. 1)

O núcleo de Licenciatura em História do campus Chapecó, o PRP, foi organizado para ter 24 bolsistas remunerados, seis bolsistas voluntários (sendo que apenas uma vaga foi preenchida), três preceptoras e um orientador. O projeto está presente em duas escolas

do município de Chapecó, a saber: EEB Tancredo de Almeida Neves (dois grupos com duas preceptoras e oito bolsistas remunerados e um bolsista voluntária); e a EEB Coronel Ernesto Bertaso (uma preceptora e oito bolsistas remunerados). Apresentar emose de forma mais adequada as escolas nas próximas etapas do texto.

No núcleo de Licenciatura em História do campus Chapecó, a dinâmica do acompanhamento pelo docente orientador e pelo preceptor vem ocorrendo a partir de fichas de controle disponibilizadas pela coordenação institucional do PRP da UFFS, além de contar com reuniões entre todos os envolvidos no programa. Durante a realização do PRP, foram reservados espaços no momento inicial do programa para preparação dos alunos e a participação deles no programa, além de momentos dedicados para orientação conjunta (coordenador/supervisor), ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da residência, assim como imersão na Escola, contendo no mínimo 100 horas de regência de classe, produção do relatório final e, após, espaço para avaliação e socialização dos resultados.

Levando-se em conta a articulação entre as atividades previstas no PPC dos cursos e o PRP, ao longo do desenvolvimento das atividades da PRP, buscou-se dar especial atenção à fundamentação teórica e metodológica para a realização de pesquisa de campo didático-histórica e para a formulação de projetos em Ensino de História no ensino fundamental e no ensino médio, além de pesquisa de campo didático-histórica nos dois últimos ciclos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e para o Ensino Médio. Conjugada as ações citadas anteriormente, as ações da Residência Pedagógica prevêm a construção de materiais didáticos para o ensino fundamental e médio e a realização de pesquisa de campo didático-histórica. Elaboração de projeto de pesquisa e intervenção em Didática da História. Elaboração de relatório de estágio, e, por fim, a prática de ensino supervisionada nas escolas.

A Residência Pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar, visando à vivência e à 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 sobre sua prática e a avaliar a relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório, contribuindo 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, pois entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Como campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, o que é catalisado pelo PRP que é compreendido como um tempo-espço de formação teórico-prática orientada e supervisionada, que mobiliza um conjunto de saberes acadêmicos e profissionais para observar, analisar e interpretar práticas institucionais e profissionais e/ou para propor intervenções para o fortalecimento e a qualificação das reflexões acadêmico-profissionais, de iniciação à pesquisa, de reconhecimento do campo de atuação profissional e de redimensionamento dos projetos de formação inicial de professores, respeitando a trajetória e a especificidade do curso e suas bases teórico-conceituais, epistêmicas e metodológicas.

O primeiro semestre da Residência Pedagógica (2018.2) serviu para o diagnóstico da realidade escolar e do Projeto Político Pedagógico da Escola-Campo, foi elaborado diagnóstico a respeito das escolas-campo, contribuindo na revisão dos PPPs das Escolas e na qualificação da abordagem dos conhecimentos escolares na relação com a realidade dos alunos, da escola e da comunidade. Somado a

isso, foram produzidos, em conjunto, os Planos de intervenção dos residentes, elaborando os planos de trabalho que visem a proporcionar as vivências laboratoriais, a produção de sequências didáticas, os planos de ensino, os projetos multidisciplinares, com o intuito de organizar e de participar de atividades culturais e/ou feiras do conhecimento proporcionadas pela escola. Além de estudos da BNCC e seus desdobramentos na organização do plano de trabalho docente e do plano de aula, somada à leitura/estudo dirigido da BNCC. Tal ação teve por objetivo potencializar reflexões acerca das relações entre BNCC, os conhecimentos específicos de cada área do conhecimento e o diagnóstico da realidade escolar.

Após apresentar brevemente nossa instituição (e sua vocação para a formação de professores), o curso de Licenciatura em História (e a perspectiva dos Estágios Supervisionados no curso), vamos apresentar duas escolas na quais o projeto do núcleo de História de Chapecó está presente, a saber: EEB Tancredo de Almeida Neves e a EEB Coronel Ernesto Bertaso.

A Escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso

Escola de Educação Básica Coronel Ernesto Bertaso está situada na Rua Castro Alves, Bairro São Cristóvão, na cidade de Chapecó, Estado de Santa Catarina. O bairro São Cristóvão abrange cerca de 16% da população de 183 mil habitantes (IBGE, 2010) e se constitui ao longo das indústrias Cooperativa Central Aurora Alimentos e Cooperativa Agroindustrial Alfa, que estão nos limites Leste do bairro próximo ao centro da cidade e moldam a dinâmica em que o bairro se organizou, influenciando na sua organização cultural. A região em que a escola se insere é marcada por indústrias, logo, os estudantes são em sua maioria filhos desses trabalhadores, o bairro

se situa próximo ao centro da cidade. A escola foi fundada no ano de 1960 em um terreno doado pela Empresa Bertaso Ltda.⁹ Em 1960, ano de sua fundação, a escola funcionou em uma única sala de aula, como extensão da E.E.B. Marechal Bormann. Em 1961, já no terreno doado, passou a ser denominada Escola Reunida José Motta Pires e, em 1966, passou a ser Ginásio Escolar Ernesto Bertaso, contando com apenas três salas de aula. No ano de 1973, foi autorizado o funcionamento da 5ª série do ensino fundamental e, assim, sucessivamente até a 8ª série. Em 1974, foi inaugurado o prédio onde se encontra a escola atualmente. Em 1985, foi transformada em Escola Básica e autorizado o funcionamento do Ensino Médio.

Figura 1 – Fachada da EEB Ernesto Bertaso.

Fonte: Acervo Pessoal do autor deste capítulo

⁹ A Empresa foi uma das primeiras colonizadoras de Chapecó, fundada por Ernesto Francisco Bertaso e os irmãos Agilberto Atílio e Manoel dos Passos Maia, em 1918, e se instalou no antigo povoado de Passo dos Índios (atual cidade de Chapecó) com um escritório. Essa colonizadora tornou-se proprietária de vasta área e responsável por qualquer iniciativa comercial e colonizadora dentro de seu patrimônio.

No ano de 2017, foi implementado na escola o Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), sob regência do Instituto Ayrton Senna, que toma o Ensino Integral como chave para preparar as novas gerações para viver no século XXI.

Acrescentamos ainda o perfil dos discentes, pois, segundo o Plano Político Pedagógico (PPP) da instituição, a “[...] maioria dos alunos da escola mora no Bairro São Cristóvão que é formado pela classe operária das agroindústrias, moveleiras, pequenas empresas, prestação de serviços” (E.E.B. CEL. ERNESTO BERTASO, 2017, p. 4). A percepção de alunos oriundos de “classes operárias” pode ser creditada à filiação filosófica explicitada no PPP, o materialismo histórico-dialético, definindo que, a partir dessa perspectiva, a escola tenha a “[...] função de entender o homem como um ser social e histórico” (E.E.B. CEL. ERNESTO BERTASO, 2017, p. 4). A apresentação do contexto social da escola e dos indivíduos que dela participam é também aspecto relevante para problematizar diversos aspectos que são inerentes ao processo educacional e que, por vezes, permanecem silenciados pelos enfoques teóricos desconectados da realidade observada, o objetivo da unidade é “[...] a formação de um aluno crítico, autônomo e participativo” (E.E.B. CEL. ERNESTO BERTASO, 2017, p. 3).

A unidade escolar E.E.B. Cel. Ernesto Bertaso é um prédio de dois pisos com duas entradas, a principal com escadaria, sem acessibilidade, e a outra secundária sem escadas, “[...] podendo dar acesso aos portadores de necessidades especiais (apenas 1º piso) (E.E.B. CEL. ERNESTO BERTASO, 2017, p. 18). Possui uma extensão de 6 mil metros quadrados, cercado por muros e grades, contém 2.200 metros quadrados construídos, disponibiliza 13 salas no total, sendo que 11 se encontram no segundo piso do prédio, e as outras na parte do primeiro piso, além de também se encontrar na parte inferior, a secretária, a sala da direção, a sala dos professores, a sala da coordenação pedagógica, a sala de Atendimento Educacional Especializado

(AEE), o depósito de materiais de limpeza, a área de serviço, o refeitório, a cozinha dos alunos (sendo as refeições terceirizadas), a cozinha dos professores, os banheiros femininos e masculinos e os banheiros dos professores. A escola também conta com uma biblioteca localizada ao lado externo do prédio.

Um dos diferenciais da E.E.B. Cel. Ernesto Bertaso é que ela aderiu ao Ensino Médio Inovador. Tal adesão se deu em parceria com o Instituto Ayrton Senna. O programa surgiu pela necessidade de ressignificar o ensino médio na perspectiva de possibilitar o acesso, o progresso e as aprendizagens esperadas para adolescentes de 15 a 17 anos nessa etapa da educação básica, de forma a atender às metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei n. 13.005/2014. A proposta pedagógica teve por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada dos estudantes, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, de acordo com os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. A partir desse programa, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina propôs um redesenho curricular pautado no conceito de educação integral, no protagonismo juvenil, em uma matriz para desenvolvimento de competências para o século XXI e estratégias de organização integradas e flexíveis para o currículo. Para que esses conceitos chegassem até os estudantes, trilhou-se um caminho formativo com as práticas dos gestores e dos professores para que os resultados fossem apurados e a implementação do programa pudesse ser avaliada continuamente, no sentido de manter o alinhamento das ações sempre que necessário. Todo esse processo visa à institucionalização do programa na rede e a expansão ano a ano (SED, 2017, p. 8). Tais perspectivas estão em consonância com o PPP da escola quando afirma que:

A educação deve ser de boa qualidade, com *relativo poder de transformação social*, que contribua para construção de uma

sociedade que preze pela inclusão humana transformadora, para ser justa democrática, solidária, coletiva, crítica e consciente, participativa, ativa e que valorize o ser, instrumentalizando os alunos pelo conhecimento científico para exercer sua cidadania. (E.E.B. CEL. ERNESTO BERTASO, 2017, p. 4)

Figura 2 – Visita ao laboratório e Anatomia da UFFS da turma de 3º ano do Ensino Médio da E.E.B. Cel. Ernesto Bertaso

Fonte: Imagem de Eliriane Ana Tonatto dos Santos

Dentro dessa perspectiva, os residentes em conjunto com a preceptora e o docente orientador buscaram ações que contribuíssem com o projeto pedagógico da escola e com as perspectivas do EMI. Tendo em vista a carga horária ampliada do Ensino Médio, foi possível desenvolver ações com maior duração, aproveitando a colaboração de todos os professores da escola, optou-se por trabalhar em alguns momentos com projetos de intervenção, em que a turma passava um período (matutino ou vespertino) todo com os residentes e

eram tratadas temáticas previamente definidas e organizadas. Além disso, foi possível, graças ao PRP e à disponibilização de recursos da UFFS, a visita guiada da turma de 3º ano do Ensino Médio ao campus da UFFS em Chapecó, como atividade de conclusão da intervenção no primeiro semestre de 2019.

A Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves

A E.E.B. Tancredo de Almeida Neves está localizada no Bairro EFAPI, local em que estão inseridas duas universidades: a UFFS e a Unochapecó, além de empresas da agroindústria, do comércio diverso, do posto de saúde, da delegacia policial, do posto de polícia militar e da penitenciária agrícola. A escola é a única da rede estadual que oferta Ensino Médio na região.

Como consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola possui uma estrutura física bastante ampla, com um terreno de 7.259,54 m² e uma área construída de primeiro piso de 14.446,10 metros quadrados; segundo piso de 1.404,10 metros quadrados e ginásio de 1.150,00 metros quadrados. A escola possui 13 salas de aula, quatro laboratórios (Biologia, Física, Matemática e Química), dois Laboratórios de Informática, uma sala de Artes, uma sala de Violão, uma sala de Percussão, uma sala para o SAEDE, uma sala do antigo PENOA, Cozinha, Refeitório, três conjuntos de sanitários, Biblioteca, Secretaria, sala Pedagógica, sala de Professores e sala de Direção. Anexo à Escola há um Ginásio Poliesportivo. A biblioteca é ampla, arejada, com acervo razoável, mas não possui bibliotecário/a. O espaço administrativo é apropriado. As salas de aula são insuficientes, com problemas de manutenção, assim como os sanitários. As salas de laboratórios e as salas de tecnologias são apropriadas, mas não possuem equipamentos e instrumentos suficientes, além de ter custo

de manutenção muito alto, impossibilitando a renovação ou aquisição de outros instrumentos. As condições de acessibilidade são condizentes com as regras da ABNT e segundo as vistorias anualmente feitas na escola (E.E.B. TANCREDO NEVES, 2018, p. 77)

Figura 3 – Fachada da E.E.B. Tancredo Neves

Fonte: Imagem de André Luiz Paz e Thais Gandolfi

A partir do PPP, é possível perceber que uma parcela significativa dos alunos advém de famílias de classe baixa e média, cujos pais, em sua maioria, não conseguiram completar o Ensino Médio. Isso pode ser entendido, por um lado, pelo fato de que apenas em 1996 o bairro Efapi conseguiu obter uma escola que ofertasse Ensino Médio, sendo essa escola a própria E.E.B. Tancredo de Almeida Neves. Antes disso, na década de 1980, só era oferecido o ensino de 1ª a 4ª série, dessa forma, as famílias que tinham condições de pagar o transporte, enviavam seus filhos para estudar em escolas de outros bairros, sendo importante lembrar que, na época, nem

todos conseguiam arcar com essa despesa, o que explica o motivo de uma parcela significativa de pais não terem conseguido terminar o Ensino Médio. Foi por meio das reivindicações da comunidade que o bairro Efapi conseguiu criar e ampliar suas escolas e oferecer um ensino mais acessível para os seus habitantes, o que resultou, em parte, em uma escola engajada com seu contexto e com a população que a construiu. De acordo com o PPP da escola, os alunos que frequentam a E.E.B. Tancredo de Almeida Neves, em sua maioria, compõem a classe baixa e média da sociedade, são moradores dos arredores da escola e a maior porcentagem dos pais possuem, no máximo, a formação completa no Ensino Médio, como é apresentado. A Renda Familiar de 48,5% é de um a dois salários mínimos; 24,5% é de três a quatro salários mínimos; 15% é acima de quatro salários mínimos; 12% é de até um salário mínimo. O Grau de escolaridade do pai; 25% Ensino Fundamental completo (1º a 4º ano); 18% Ensino Fundamental completo (5º a 8º ano); 12,5% Ensino Fundamental incompleto (5º a 8º); 21% Ensino Médio completo; 13,5% Ensino Médio incompleto; 1,5% Ensino Superior (cursando); 8,5% Ensino Superior completo (E.E.B. TANCREDO NEVES, 2018, p. 5).

Apesar da insuficiência de salas, a escola adotou a utilização de salas ambientes, em que os alunos trocam de sala de acordo com seus horários e as disciplinas que estudam no dia. Essa iniciativa mostra-se satisfatória nesta unidade escolar, visto que tanto os professores quanto os alunos integram-se melhor ao ambiente por terem a liberdade de organizar suas salas de acordo com a disciplina trabalhada. Assim, os professores e os alunos podem pintar as paredes e decorarem as portas das salas de acordo com a disciplina, não ficando condicionados à divisão do espaço com as demais. Na sala de História que foi observada, existe em uma das paredes diversas pinturas que representam personagens e tempos históricos.

Figura 4 – Parede interna da sala de aula de
História da E.E.B. Tancredo Neves

Fonte: Acervo pessoal de Izadora Parckert

Essa pintura busca representar um templo maia, uma múmia egípcia, uma representação indígena (não é possível perceber qual grupo étnico a figura representa), Frida Kahlo, um homem de indumentária gaúcha e uma bruxa queimando em uma fogueira. As pinturas foram feitas pelos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) em 2017.

No entanto, apesar de não terem sido produzidas pelos próprios alunos, segundo as professoras, a partir do momento em que as paredes foram pintadas, eles passaram a cuidar melhor do espaço de sala de aula e diminuíram a frequência com que riscavam as mesas. Posto isso, podemos perceber que iniciativas como essas promovem uma melhor interação entre docente, aluno e escola. Além disso, a sala é equipada com um ar-condicionado, um projetor multimídia fixo, um computador e materiais de uso coletivo (fita, tesouras, grampeadores, etc.).

Reflexões Finais

Partindo dessas breves considerações sobre o Programa de Residência Pedagógica, mais especificamente o núcleo de História da Universidade Federal da Fronteira Sul, podemos afirmar que a RP possibilitou um maior contato com as escolas, além de estabelecer uma relação mais próxima entre as escolas e a universidade. A possibilidade do acadêmico realizar todo seu estágio na mesma instituição, somado à presença de uma receptora que pode acompanhar o residente durante todo seu processo, além da possibilidade da realização dos estágios de forma remunerada (o que não ocorre com os acadêmicos que não participam da RP), só vem a qualificar e valorizar esse momento de formação dos futuros professores.

O contato com a unidade escolar permite tomar consideração dos problemas reais que a educação brasileira enfrenta, tal como vivenciam diariamente os discentes e docentes da educação básica, além de possibilitar uma inovação pedagógica. Para Leite, Genro e Braga (2011), inovação pedagógica está na capacidade de mobilizar e reconstruir, reorganizar a realidade, produzindo efeitos e rearranjos entre os saberes e os poderes. Uma inovação é pedagógica porque reconfigura ou favorece disputa entre saberes e poderes na sala de aula, porque convive e dá guarida às descontinuidades e incertezas do conhecimento, porque entra em conflito com os paradigmas tradicionais e acolhe o pensar e o fazer democrático (LEITE; GENRO; BRAGA, 2011, p. 38). Compreende-se que o envolvimento dos residentes nas escolas de educação básica contribui tanto para uma formação mais completa aos futuros docentes como beneficia as escolas que recebem esses alunos, uma vez que eles trazem consigo novos projetos e novas ideias.

Referências

BRASIL. **Lei n. 12.029, de 15 de setembro de 2009.** Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e dá outras providências. [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12029.htm. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 14 de out. 2019.

BRASIL. CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria Gab. n. 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. [2018]. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf. Acesso em: 14 de out. 2019.

DAL PIVA, Elisabete do Carmo. **Ensino Médio Inovador:** a vida política educacional em diálogo com a palavra das escolas de Santa Catarina. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

DELGADO, Andréa Ferreira. Do currículo formal ao currículo em ação: o Estágio Supervisionado como experiência de pesquisa. In: SILVA, Cristiani Bereta da *et al.* (org.). **Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado.** Florianópolis: Udesc, 2011. p. 221-245.

E.E.B. CEL. ERNESTO BERTASO. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Chapecó, SC, 2017.

E.E.B. TANCREDO DE ALMEIDA NEVES. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Chapecó, SC, 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. e S. Inovações pedagógicas e demandas ao docente na universidade. In: LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. e S. (org.). **Inovação e pedagogia universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 19-48.

MARTINS, Everton Bandeira. Estágio Supervisionado em Ensino de História: uma análise a partir das experiências em sala de aula conjugando teorias e prática. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCARE. 2009, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: estágio – diferentes concepções**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Katia A. C. Pinheiro; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: Diálogos em Educação**, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago., 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

UFFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012-2018**. Chapecó, SC: UFFS, 2012a.

UFFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História – Licenciatura**. Chapecó, SC: UFFS, 2012b.

O presente livro é resultado de um trabalho coletivo e tem como propósito registrar vozes, reflexões, vivências e experiências adquiridas na formação inicial de professores no âmbito de cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) que aderiram ao Programa de Residência Pedagógica (PRP). Na UFFS, diante de um cenário político bastante conturbado no campo educacional, marcado por inúmeras controversas acerca do processo de elaboração, aprovação, publicação e ações de implementação, sobretudo da atual versão da BNCC para a Educação Básica, a adesão ao programa não ocorreu sem debate. As contradições se instalam quando análises e pesquisas do campo educacional apontam que reformas ancoradas nos pressupostos da linha empresarial-financeiro-neoliberal de educação tendem a submeter princípios e diretrizes da escolarização e da formação de professores aos seus únicos, exclusivos e pragmáticos interesses.

No entanto, este livro reúne um conjunto de capítulos que, entre limites encontrados e potencialidades apreendidas com o desenvolvimento do referido programa na atual conjuntura, procuram registrar contribuições para o fortalecimento dos estágios curriculares supervisionados nas licenciaturas. A compreensão do coletivo de coordenadores que atuaram no PRP desenvolvido no âmbito da UFFS sempre foi de que não há estágio de um lado e programa de outro, ou ainda, a substituição de um pelo outro. O que sempre se almejou foi a oferta de estágio fortalecido e qualificado pelo programa.

Willian Simões
(Organizador)

GRÁFICA
Copiar
EDITORA