

Saberes e Práticas Docentes na Residência Pedagógica da UFRB

REITOR

Fábio Josué Souza dos Santos

VICE-REITOR

José Pereira Mascarenhas Bisneto

SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lúcia Moreno Amor

Danillo Silva Barata

Josival Santos Souza

Luiz Carlos Soares de Carvalho Júnior

Maurício Ferreira da Silva

Paulo Romero Guimarães Serrano de Andrade

Robério Marcelo Rodrigues Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (presidente)

Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves

SUPLENTES

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Wilson Rogério Penteado Júnior

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Tatiana Polliana Pinto de Lima
(Org.)

Saberes e Práticas Docentes na Residência Pedagógica da UFRB



Editora UFRB
Cruz das Almas - Bahia
2021

Copyright©2021 by Tatiana Polliana Pinto de Lima

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica:

Antonio Vagno Santana Cardoso

Revisão e normatização técnica:

Tatiana Polliana Pinto de Lima

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

S115

Saberes e práticas docentes na residência pedagógica da UFRB / Organizadora: Tatiana Polliana Pinto de Lima. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2021. 250p.; il.

Este Livro é parte da Coleção 15 anos da UFRB - Vol. 5.

ISBN: 978-65-88622-93-3.

1.Educação básica – Prática de ensino. 2.Educação básica – Professores – Formação. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II.Lima, Tatiana Polliana Pinto de. III.Título.

CDD: 371.1

Ficha elaborada pela Biblioteca Central de Cruz das Almas - UFRB.

Responsável pela Elaboração - Antonio Marcos Sarmento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615).
(os dados para catalogação foram enviados pela usuária via formulário eletrônico)

Livro publicado em 12 de novembro de 2021.



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – Bahia/Brasil

Tel.: (75) 3621-7672

editora@reitoria.ufrb.edu.br

www.ufrb.edu.br/editora

www.facebook.com/editoraufrb

Não cobiço nem disputo os teus olhos
Não estou sequer à espera que me deixes
ver através dos teus olhos
Nem sei tão pouco se quero ver o que vêem
e do modo como vêem os teus olhos
Nada do que possas ver me levará a ver e a
pensar contigo
Se eu não for capaz de aprender a ver pelos
meus olhos e a pensar comigo

Não me digas como se caminha e por onde
é o caminho
Deixa-me simplesmente acompanhar-te
quando eu quiser
Se o caminho dos teus passos estiver
iluminado
Pela mais cintilante das estrelas que
espreitam as noites e os dias
Mesmo que tu me percas e eu te perca
Algures na caminhada certamente nos
reencontraremos
Não me expliques como deverei ser
Quando um dia as circunstâncias quiserem
que eu me encontre
No espaço e no tempo de condições que tu
entendes e dominas
Semeia-te como és e oferece-te
simplesmente à colheita de todas as horas

Não me prendas as mãos
Não faças delas instrumento dócil de
inspirações que ainda não vivi
Deixa-me arriscar o barro talvez impróprio
Na oficina onde ganham forma e paixão
todos os sonhos que antecipam o futuro
E não me obrigues a ler os livros que eu
ainda não adivinhei
Nem queiras que eu saiba o que ainda não
sou capaz de interrogar
Protege-me das incursões obrigatórias que
sufocam o prazer da descoberta
E com o silêncio (intimamente sábio) das
tuas palavras e dos teus gestos
Ajuda-me serenamente a ler e a escrever a
minha própria vida.

Ademar Ferreira dos Santos (2010).

Este livro é dedicado, especialmente, aos que almejam a docência, em especial aos nossos estudantes das licenciaturas de Pedagogia, Matemática, Educação do Campo, Biologia, Sociologia, História; bem como aos professores de toda a Educação Básica, e, em especial os preceptores das escolas públicas brasileiras que não desistem do seu ofício, sempre esperando uma educação de qualidade.

Ao chegar ao final da jornada que foi a organização desta obra, percebi o quanto caminhamos juntos durante dezoito meses para desenvolvermos e implantarmos na UFRB o Programa de Residência Pedagógica. Neste sentido, agradecemos aos atores e autores da UFRB, da CAPES, e das escolas públicas baianas, que junto conosco acreditam que é possível imaginar uma escola e uma educação laica, gratuita e de qualidade bem como fazê-la acontecer.

Apresentação

Tatiana Polliana Pinto de Lima

Ao indagarmos aos estudantes das licenciaturas sobre seus motivos para escolherem cursos que irão formá-los para a docência muitos são os motivos apresentados: o querer ser professor, o desejo de fazer outro curso, mas não ter como fazer por não ter em sua cidade, o fazer por ser desejo dos pais, ou mesmo o fazer por estar na profissão e necessitar progredir. Segundo Giesta (2005),

a decisão de *ser professor* [grifo original] representa para alguns a concretização de um ideal, para outros, a efetivação do desejo de contribuir na formação do “outro e de si mesmo” num processo dialógico, mas pode constituir também possibilidade de mobilidade social ou de emprego com “certa” estabilidade (p. 7).

Ora, existem inúmeros artigos e estudos sobre a formação de professores, seja inicial ou continuada, no Brasil. Muito se fala e se discute igualmente sobre o fazer-se docente em um país que não valoriza esses profissionais, ou mesmo, vivencia um momento atual de desconstrução da escola pública brasileira. Mas, quais são os saberes necessários para o constituir-se docente? Como são mobilizados e se efetivam na prática docente? Esta coletânea visa, desta forma, responder a esses questionamentos por meio das reflexões e relatos das experiências de sete subprojetos conectados ao Projeto Institucional da Residência Pedagógica (PRP) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Nos capítulos que se seguem, podemos compreender como foi construída a relação entre a universidade e as escolas de Educação Básica de alguns municípios do interior da Bahia, cuja maioria

localiza-se no Recôncavo Baiano, território de atuação da UFRB. Mas, não somente isso, podemos perceber como os estudantes de cinco licenciaturas adentraram as escolas, vivenciaram os cotidianos escolares em toda a sua potência, participaram de reuniões de planejamento, organizaram oficinas, aulas, se fizeram presentes cotidianamente durante dezoito meses nas escolas campo para imergirem nelas e delas saírem diferentes, diversos em toda a potência que é (con)viver com estudantes de muitos universos, diferenciados por si só, os quais são indivíduos, mas também são coletivos. Foi um tempo dedicado a inovar, experienciar, errar, consertar, se (re)fazer com toda a complexidade que cerca as relações existentes nas escolas de Educação Básica, e na sociedade de forma mais ampla.

Ao longo do tempo de imersão nas salas de aula, os futuros docentes em formação puderam se indagar se queriam mesmo ser professores, ou mesmo, (re)afirmar seu querer e paixão docentes, sem, contudo, romancear a profissão. Ao contrário, foi um tempo de contextualizar a profissão, problematizar o ensino, o aprendizado, reconhecer a incompletude da formação e aprender com as experiências vividas por quem está na docência há alguns anos. Período de perceber que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p. 96).

Dezoito meses em que a esperança foi renovada e o diálogo se fez presente em cada um dos sujeitos que integraram o projeto do Programa Residência Pedagógica na UFRB, recém-lançado pela Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Contudo, para nos fazermos docentes, precisamos de paixão, esperança e conhecimento. Afinal, ninguém ensina o que não sabe e os conhecimentos, quaisquer que sejam eles, são complexos, diversos. Tardif (2011) nos coloca que: “os saberes de um professor

são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele* [grifo original]" (p. 16). Dessa forma, são saberes plurais, estratégicos, mas ao mesmo tempo desvalorizados pela sociedade, que ao mesmo tempo coloca sobre o professor uma responsabilidade imensa quanto ao ensinar, quanto ao cuidar, quanto ao formar para o trabalho.

Isto gera no(a) professor(a) conflitos pessoais e sentimentos profundos de autolimitação, pois ele(a) não consegue ser tão dinâmico(a), criativo(a) e "competente" para cumprir todos os papéis que lhe são atribuídos, o que acarreta uma imensa sensação de baixa estima – sente-se desvalorizado(a), desatualizado(a), muitas vezes inadequado(a) e incompetente profissionalmente (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998, p. 97).

Diante de uma sociedade permeada pela fluidez e efemeridade das relações sociais, em que as redes sociais demonstram uma felicidade eterna, cabe ao professor, para além de suas angústias, lidar com todas as questões, dúvidas, problemas e revoltas de crianças e jovens, os quais no contexto das escolas públicas são oriundos das classes trabalhadoras, de famílias socialmente e economicamente vulneráveis, muitas delas, vivendo em condições de extrema pobreza ou quase extrema pobreza. Nesse sentido, "ser um professor apaixonado pelo ensino todos os dias, todas as semanas, todos os períodos e anos escolares é uma possibilidade assustadora" (DAY, 2004, p. 39). Impossível? Não. Difícil? Sim. Ainda assim, com todos os problemas que permeiam e rodeiam as escolas públicas, podemos comprovar a paixão pelo ensino nos relatos contidos nos capítulos deste livro e que reverberam as práticas dos docentes da Educação Básica, parceiros dos professores da UFRB no compromisso e na ética de formar futuros professores.

As práticas docentes dos professores das escolas públicas denominados preceptores são permeadas pela responsabilidade não em transmitir conhecimentos, mas em construir saberes, saberes estes que são construídos e consolidados no interior e dia a dia das escolas e muitas vezes desconsiderados pelos pesquisadores acadêmicos das universidades, os quais não reconhecem a produção e a pesquisa realizadas pelos professores da Educação Básica. Ora, “o ensino é uma profissão orientada por valores, relacionando-se, no seu sentido mais profundo, com a mudança, de uma forma directa, no crescimento dos alunos e, de uma forma indirecta, na melhoria da sociedade em geral” (DAY, 2004, p. 44).

Nesse contexto, podemos perceber o fazer-se docente não somente por parte dos estudantes das licenciaturas que participaram deste Programa, mas o re(fazer)-se docente por parte dos professores preceptores e dos docentes orientadores que estiveram juntos dialogando e fazendo-se na ação – reflexão – ação enquanto professores reflexivos e pesquisadores de suas práticas pedagógicas. Vale a pena salientar a importância da parceria e do diálogo horizontalizado construído entre todas as escolas campo e a universidade, rompendo com a ideia de que os docentes da UFRB iriam levar receitas prontas para resolver os problemas das escolas e que caberia a estas receber o conhecimento produzido externamente, o que reiteraria o sentimento de sentirem-se usadas pela universidade como um campo de estágio, como campo de pesquisa, mas cujas defesas, pensamentos e práticas não seriam considerados a partir de seus lugares de fala: o ser professor(a) de uma escola pública no interior da Bahia. Acredita-se que:

A formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores. Esse paradigma colaborativo baseia-se em uma série de pressupostos:

- 1) A escola como foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria [...].
- 2) Para uma reconstrução da cultura escolar como objetivo não apenas final, mas também de processo, pois a escola deve aprender a modificar sua própria realidade cultural.
- 3) Aposta em novos valores [...].
- 4) A colaboração, mais que uma estratégia de gestão, é uma filosofia de trabalho.
- 5) Não é uma tecnologia que se pode aprender, e sim um processo de participação, envolvimento, apropriação e pertença.
- 6) Respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores (IMBERNÓN, 2011, p. 85-86).

Isso posto, salientamos que no Programa da Residência Pedagógica da UFRB houve a valorização dos saberes escolares, dos experienciais, dos profissionais, dos disciplinares, dos curriculares, considerando-os como históricos e temporais, relacionados ao processo de aquisição e formação de quem o detém (LIMA, 2019), buscando perceber a instituição educativa e seus sujeitos como agentes de mudança, autores de sua própria formação, e formadores de futuros professores. Considerando como estrutural da formação inicial e continuada os saberes experienciais, Alarcão (2011) nos sinaliza:

Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo, poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala... (p. 49).

A intenção foi conhecer as escolas públicas, *locus* de atuação dos professores preceptores, em suas diversas dimensões culturais, políticas, sociais, para que os futuros docentes constituíssem auto-

nomia e paixão pela futura profissão. Disso resultam oito capítulos que juntos compõem o panorama do PRP na UFRB. O primeiro capítulo intitulado *Residência Pedagógica na UFRB: reflexões sobre a formação docente* apresenta o Projeto Institucional do PRP/ UFRB submetido e aprovado no edital 06/2018 da CAPES, trazendo ao leitor as percepções dos docentes orientadores e professores preceptores sobre o programa.

Na sequência temos o segundo capítulo, denominado *Afetividade e educação para além das dicotomias*, onde poderemos ler acerca das experiências desenvolvidas no Subprojeto de Pedagogia, em escolas do município de Amargosa. O terceiro, quarto e quinto capítulos, cujos respectivos títulos são: *O PRP e a Formação do Educador do Campo*; *Matemática e Ciências Naturais na Educação do Campo*; *Percepções dos Residentes acerca do PRP na Educação do Campo*, nos apresentam as vivências dos dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) que possuíram três núcleos. O primeiro núcleo foi implantado na LEDOC/ Ciências Agrárias, cujos relatos estão contidos no terceiro capítulo desta coletânea. O segundo e terceiro núcleos foram implementados na LEDOC/ Matemática e Ciências da Natureza, dos quais são relatadas nos quarto e quinto capítulos as atividades, oficinas e reflexões feitas em escolas do campo por estudantes da educação do campo.

A seguir temos o capítulo *O Programa de Residência Pedagógica em Biologia da UFRB: estágios e BNCC*, que apresenta como objetivo a investigação e análise das percepções e dificuldades vividas pelos estudantes da Licenciatura em Biologia e as contribuições desse subprojeto para os componentes curriculares de estágio supervisionado, constantes na matriz curricular desse curso.

Como sétimo capítulo temos *Residência Pedagógica em Sociologia: entre o relato e o balanço*, cujo autor apresenta aos leitores reflexões sobre a formação dos professores de sociologia no estado

da Bahia, relacionando com o Subprojeto do PRP desenvolvido na Licenciatura em Sociologia da UFRB, com ênfase na importância desse programa para a formação inicial e continuada em uma área carente de docentes com formação específica.

Por fim, temos o último capítulo intitulado *Residência Pedagógica em História: relatos e reflexões*, que visa trazer um panorama sobre a formação dos professores de História a partir do curso de Licenciatura em História da UFRB, tecendo relações com as atividades e a imersão dos estudantes residentes nas escolas campo parceiras do Subprojeto de História.

Diante do exposto, afirmamos que em todos os capítulos perpassa a ideia da formação como direito, da formação docente como uma ação a qual será desempenhada por sujeitos os quais possuem a tarefa de educar, ensinar, aprender, pesquisar, avaliar a partir de perspectivas inovadoras, diversificadas, éticas, compromissadas, autônomas, humildes, tolerantes, respeitosas, esperançosas.

Referências

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

DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

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

LIMA, T. P. P. de. **Entrelaçando saberes e práticas**: a história ensinada no 5º ano do Ensino Fundamental. Curitiba: CRV, 2019.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor (a) – pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SANTOS, A. F. dos. Prefácio: as lições de uma escola: uma ponte para muito longe. In: ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 12. Ed. Campinas: Papyrus, 2001. P. 7-8.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Sumário

Prefácio

Lorena Damasceno Lins21

Residência Pedagógica: tecendo reflexões sobre formação docente

Tatiana Polliana Pinto de Lima,
Mariana Gomes Fontes Bethônico..... 27

Afetividade e educação para além das dicotomias

Irenilson de Jesus Barbosa..... 55

O PRP e a formação do educador do campo

Terciana Vidal Moura, Clemilda Rosa Souza,
Josimário Marques dos Santos 85

Matemática e Ciências Naturais na Educação do Campo

Anderon Melhor Miranda 115

Percepções dos residentes acerca do PRP na Educação do Campo

Maricleide Pereira de Lima Mendes,
Klayton Santana Porto..... 137

A Residência Pedagógica em Biologia da UFRB: estágios e BNCC

Rosana Cardoso Barreto Almassy,
Lenon Lima de Santana 163

Residência Pedagógica em Sociologia: entre o relato e o balanço

Luis Flávio Godinho 185

Residência Pedagógica em História: relatos e reflexões

Sérgio Armando Diniz Guerra Filho.....209

Olhares retrospectivos das travessias de desbravadores

Daniela Santana Reis..... 235

Sobre os autores..... 245

Prefácio

Lorena Damasceno Lins

O reconhecimento da importância do professor e de sua formação para a qualidade da educação é um consenso no âmbito dos discursos acadêmicos e políticos, e tem sido cada vez mais enfatizado no escopo das legislações concernentes à política educacional brasileira. Sabemos, entretanto, que essa formação é um processo contínuo e complexo e que, para que um professor atinja uma expertise sofisticada, são necessárias múltiplas aprendizagens ao longo de sua vida profissional, além de anos de experiência. Há quem defenda, inclusive, que a formação do professor se inicia muito antes do seu ingresso em um curso de licenciatura. Afinal, antes mesmo de escolher ingressar na carreira docente, o futuro profissional já conviveu por muitos anos com a figura do professor no ambiente escolar, durante seu próprio percurso de escolarização como aluno da Educação Básica.

Em que pese essa compreensão mais ampla do processo formativo que prepara o professor, no Brasil, a habilitação para o exercício da docência nas diversas etapas da Educação Básica ocorre mediante a realização de formação inicial específica, em curso de licenciatura plena, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Esses cursos são oferecidos por instituições de ensino superior que, no uso de sua autonomia, são responsáveis por seus próprios programas e projetos pedagógicos, construídos e pensados a partir de Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores e das normatizações dos Conselhos Estaduais de Educação.

A pesquisa internacional sobre a formação para o ensino aponta que os programas de formação de professores de qualidade têm como característica comum o estabelecimento de fortes parcerias com o meio escolar¹. Nesse sentido, universidades e escolas compartilham responsabilidades na complexa tarefa de preparar os novos profissionais para o ensino, nos cursos de formação inicial. Essa concepção aponta para uma formação baseada na profissão docente, segundo a qual a prática profissional não é vista como um mero campo de aplicação de teorias, de abordagens, de métodos e de inovações que foram elaborados fora dela².

Nessa perspectiva, a formação inicial deve considerar as escolas como espaços privilegiados de produção (e não apenas de aplicação) de conhecimentos, superando o discurso prescritivo que historicamente tem situado nas universidades, e somente nelas, a fonte dos saberes necessários para o exercício da docência. Além disso, é imprescindível que os professores universitários reconheçam os colegas que trabalham nas escolas de Educação Básica como parceiros importantes na formação dos futuros professores, de tal modo que as situações reais e complexas que permeiam a escola e a sala de aula possam ser discutidas conjuntamente, e que ambas as instituições se beneficiem desse modelo compartilhado de formação³.

No campo das políticas públicas houve avanços no incentivo à profissionalização dos futuros professores, sobretudo na última década, a partir da implementação pelo governo federal de progra-

1 TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: EGGERT, Edla et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 17-46.

2 Ibid.

3 DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, Edla et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 253-267.

mas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), criados pelo Ministério da Educação em 2007 e em 2018, respectivamente. Ambos os programas são geridos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e se caracterizam como ações que promovem a aproximação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica.

Por meio do PIBID, os estudantes de licenciatura são inseridos na realidade escolar desde o início da sua formação, participando ativamente de projetos orientados e acompanhados, conjuntamente, pelos docentes das instituições de Ensino Superior e do Ensino Básico. Cabe destacar que, atualmente, o PIBID é direcionado aos estudantes que estão na primeira metade do curso e que, portanto, o programa não tem como ação direta a realização de atividades didáticas ou de regência de classe. Nesse sentido, os projetos têm muito mais o intuito de permitir a vivência da cultura escolar pelo estudante do que necessariamente prepará-lo para “ministrar aulas” (o que demandaria que ele já tivesse alcançado certa maturidade no curso e que possuísse conhecimentos didático-pedagógicos específicos).

O Programa Residência Pedagógica, por sua vez, é voltado aos estudantes que já estão na segunda metade do curso de licenciatura, tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando nas escolas básicas de ensino. O Programa contempla, entre outras atividades, a regência de sala de aula e a intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando, e orientadas por um docente da sua Instituição Formadora⁴.

4 CAPES/MEC. **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

Concordando com Antônio Nóvoa (2001), estou certa de que o melhor lugar para aprender a lecionar é a própria escola, e de que "a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas"⁵. A partir dessas afirmações, compreendo que o fundamento do Programa de Residência Pedagógica vai ao encontro das concepções aqui já mencionadas, tendo a escola como espaço formativo privilegiado. Nele, professores da universidade, professores da escola pública e futuros professores estão conectados em torno de um objetivo comum: a formação em prol do ensino de qualidade nas escolas brasileiras.

As experiências vivenciadas pelos diversos atores envolvidos na Residência Pedagógica, bem como seus impactos e resultados, têm provocado a produção de uma quantidade substancial de estudos e de publicações científicas, em que pese haver apenas dois anos desde que essa política foi lançada. Nesse período, os vários trabalhos desenvolvidos (livros, artigos, eventos, materiais didáticos, entre outros) vêm demonstrando a influência positiva que esse programa tem exercido no aprimoramento da formação inicial dos futuros professores, fortalecendo os laços entre o Ensino Superior e a Educação Básica, e ampliando a articulação entre a teoria e a prática docentes.

Na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) não tem sido diferente. Sua inserção no programa revelou uma profusão de experiências exitosas e de produções acadêmicas que estão contidas neste livro — o qual tenho o prazer de prefaciar. Essa obra procura socializar uma pequena parte do profícuo trabalho realizado pelos corpos docente e discente da IES e pelas escolas campo participantes, retratando a responsabilidade e o zelo pela formação de excelência de futuros professores e professoras da Educação Básica.

5 GENTILE, P. "Antonio Nóvoa: professor se forma na escola". In: **Associação Nova Escola**, 01 mai. 2001. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novo>.

O livro *Saberes e Práticas docentes na residência pedagógica da UFRB* traz, em seu todo, importantes contribuições sobre a relação desse programa com as diversas temáticas caras ao âmbito das políticas de formação inicial de professores. Em outro sentido, mais específico, a obra se debruça sobre questões relacionadas aos estágios supervisionados, à abordagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos cursos de licenciatura e à formação de educadores do campo.

Por fim, afirmo que, mais do que se constituírem apenas como uma publicação endógena, as produções reunidas neste livro se somam aos importantes trabalhos realizados e divulgados pelo Brasil afora, nos quais as centenas de instituições de ensino superior revelam as experiências, os avanços e os desafios enfrentados durante sua participação no Programa de Residência Pedagógica. Esses elementos contribuem não só para o aprimoramento dessa política pública, como também para a elevação da qualidade da Educação Básica brasileira, por meio da formação de professores.

Brasília, primavera de 2020.

Residência Pedagógica: tecendo reflexões sobre formação docente

*Tatiana Polliana Pinto de Lima
Mariana Gomes Fontes Bethônico*

Introdução

O Projeto institucional de Residência Pedagógica (PRP) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi classificado e habilitado no Edital Capes nº 06/2018 para implementação de 192 (cento e noventa e duas) cotas de bolsas para residentes. Este programa à época estava recém-criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em fase de implantação nas instituições de ensino superior no Brasil, por meio do edital supracitado. Dessa forma, o projeto teve início em agosto de 2018 e duração de 18 (dezoito) meses, sendo concluído em janeiro de 2020, implantado em escolas dos municípios de Cruz das Almas, Muritiba, Governador Mangabeira, Cachoeira, Amargosa, Laje, Antônio Cardoso, Central, Feira de Santana, Irará, Iraquara, Maragogipe, todos municípios baianos, atendidos seja por meio de seus *campi* ou de projetos diversos, tais como extensão e pesquisa, pela UFRB.

Nesse contexto, o projeto foi composto por 6 (seis) subprojetos e 8 (oito) núcleos de residência, desenvolvidos em 11 (onze) escolas estaduais e 12 (doze) escolas municipais, dentre instituições localizadas nas sedes dos municípios e as da zona rural. De acordo com o Edital Capes nº 06/2018, em cada núcleo de residência participa um docente orientador (professor da UFRB), 3 (três) preceptores (docentes das escolas de Educação Básica), mínimo de 24 (vinte e quatro) e o máximo de 30 (trinta) residentes (estudantes das licenciaturas), sendo admitidos participantes com e sem bolsa, necessitando

cumprir ao longo dos dezoito meses 440h de atividades divididas em: 60h destinadas à ambientação escolar; 220h de imersão na escola campo; 100h de regência, incluindo planejamento e execução das intervenções pedagógicas; 60h destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização das atividades.

Os subprojetos foram implementados no âmbito da UFRB, conforme apresentado na tabela abaixo:

Tabela 1 – Configuração do projeto de residência pedagógica da UFRB

Subprojeto	Quantidade de núcleos implementados	Quantidade de escolas atendidas
Biologia	1	3
História	1	3
Educação do Campo	3	9
Matemática	1	3
Pedagogia	1	3
Sociologia	1	3

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

Conforme descrito no edital, os projetos apoiados foram estruturados em quatro partes. A primeira etapa consistiu na preparação dos preceptores e dos residentes para as atividades do projeto; a segunda etapa versou sobre a fase de orientação conjunta na qual o docente orientador e preceptores acompanharam a elaboração do plano de atividades e a ambientação dos residentes nas escolas; em seguida o projeto desenvolveu-se propriamente com a imersão na escola, com atividades de observação e de regência e, por último, a etapa de finalização com a elaboração de relatórios, avaliação e socialização das experiências.

Nesse contexto, pretendemos apresentar, ao mesmo tempo em que tecemos reflexões, o Programa de Residência Pedagógica desenvolvido na UFRB. Para isso não podemos perder de vista que este programa possui por objetivo maiores a aliança entre teoria e prática; articulação entre formação inicial e continuada; a formação dos futuros

docentes feita em parceria estreita com os atuais docentes; o conhecer e imergir nos cotidianos escolares, em toda a sua complexidade e diversidade e também diferenças. Para que possamos compreender os meandros do PRP na UFRB, iremos tecer os fios a partir de autores como Nóvoa (2009), Freire (1996; 2019), Tardif, Lessard (2013), dentre outros, para que possamos compor o quadro deste programa na UFRB; não sem antes, apresentarmos como este programa foi organizado e implementado pela CAPES, os objetivos e perspectivas do programa na UFRB, encerrando com as percepções dos docentes orientadores e preceptores sobre o PRP, considerando os objetivos do programa, constantes no Edital CAPES 06/2018.

O PRP e a CAPES: a implantação do programa

A formação docente situa-se como um dos principais pontos das discussões sobre a melhoria da Educação Básica no país e se constitui como um dos pilares na construção de políticas públicas e programas voltados para a consolidação de uma Educação Básica de qualidade no Brasil. De fato, a formação dos profissionais docentes influencia diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem que se desenvolvem não somente em sala de aula, mas também em todo o contexto escolar. Entretanto, é importante destacar que a formação dos professores, se tratada isoladamente, não é suficiente para superar as diversas dificuldades que as escolas e os profissionais que atuam nas unidades educacionais enfrentam em seu cotidiano de trabalho.

Nesse sentido, compreende-se que as políticas e programas que objetivam melhores resultados do sistema de ensino brasileiro devem se complementar a partir de ações que concebam todos os fatores que compõem o processo educativo, de natureza complexa e holística, indissociadas do contexto social e econômico. Assim, longe de imputar toda a responsabilidade sobre o processo educativo aos

professores, tratamos aqui com respeito e reconhecimento a todo o trabalho desenvolvido por estes profissionais, os quais atuam muitas vezes em condições totalmente inapropriadas para o desenvolvimento da atividade docente.

A formação de novos profissionais para o exercício da docência na Educação Básica atualmente se dá em cursos de nível superior, no âmbito das licenciaturas. No que se refere à prática docente, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), destaca que a formação docente dos profissionais que atuarão como professores na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio, em todas as suas etapas e modalidades, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 (trezentas) horas.

Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, definiu a necessidade de as Instituições de Ensino Superior desenvolverem, no âmbito das licenciaturas, pelo menos 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular e 400 (quatrocentas) horas para o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica.

Recentemente, no final de 2019, o Conselho Nacional de Educação instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) definindo para os cursos de licenciatura 800 (oitocentas) horas de prática pedagógica, divididas em 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado em escola e 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular distribuídas ao longo do curso.

Ainda assim, a determinação de uma quantidade mínima, e porque não dizer extensa, de carga horária nos currículos voltada para a prática de ensino não garante que de fato o futuro docente se sentirá seguro e preparado em relação aos saberes necessários para a assunção de sua profissão, visto que assumir uma regência em

sala de aula é uma atividade de grande responsabilidade e de intenso impacto político e social nas vivências cotidianas experienciadas por cada estudante.

Como nos aponta Gatti (2013-2014), é comum encontrarmos cursos de licenciatura que não estabeleçam uma relação entre o perfil do profissional docente e seu campo de trabalho, e dessa forma o currículo e as disciplinas nas licenciaturas não refletem de fato a necessidade de formação dos professores. É necessário que a escola, constituída como campo de trabalho de professores, seja a referência para a formação inicial desses profissionais. Esse espaço tem papel fundamental na formação de professores e, aliada à formação nos espaços acadêmicos, atua como foco de inspiração concreta.

Ainda de acordo com essa autora, a prática que ocorre por meio do estágio supervisionado é um processo que possibilita a aprendizagem e desenvolvimento dos diversos saberes docentes; entretanto, grande parte dessas experiências se desenvolvem meramente no âmbito da observação sem uma relação estreita entre instituição de Ensino Superior e escolas de Educação Básica.

Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de reflexão e investimento na formação inicial dos futuros docentes, e nessa perspectiva, ao longo dos anos, algumas iniciativas foram desenvolvidas no âmbito dos estados e do governo federal com o objetivo de ressignificar a relação do licenciando com a prática docente para que esse, ao ingressar na atividade profissional, possa fazê-lo de forma mais qualificada e contextualizada à realidade das escolas.

Assim, no início do século XXI, ainda em sua primeira década, houve a publicação da Lei nº 11.502, de julho de 2007, considerada um avanço na Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Essa legislação, em específico, modificou a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e atribuiu a essa fundação o papel de subsidiar o Ministério

da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério da Educação Básica, criando assim na estrutura interna desse órgão a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica/DEB, responsável por programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programas de Formação Internacional e, posteriormente, o PRP. Diante disso, a CAPES passou igualmente a ter esse como um dos seus eixos principais de atuação, bem como a aproximação entre os entes federados (Municípios, Estados, Governo Federal) e uma intensa relação entre as escolas públicas, estaduais e municipais, de Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior.

Pelo exposto acima, é que, na perspectiva da formação prática do professor, surge como uma relevante ação o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com a finalidade de apoiar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. Como nos aponta Villas Bôas (2018):

ao refletir sobre a maneira que o Pibid interfere nos processos de formação inicial, foi possível concluir que o programa não é exatamente inovador em relação aos seus pressupostos teóricos, uma vez que já estavam colocados e amadurecidos pelos pesquisadores da área e pelo movimento de educadores. No entanto, o programa inova na forma como ele se materializa (p. 164).

Ainda de acordo com Villas Bôas, o programa desenvolve em sua materialização uma concepção ampliada de docência, o que o coloca como uma experiência de superação do que Gatti (2013-2014) sinaliza como um dos problemas dos cursos de licenciatura,

que é a definição de um perfil abstrato do profissional docente sem tratar especificamente do seu campo de formação e atuação.

Nessa vertente, diversas iniciativas de formação docente surgiram, em diferentes estados do país, e a CAPES, como um órgão responsável por ações e programas que contribuem para a qualificação da formação de professores no país, em 2018 iniciou uma nova ação para o fortalecimento desta e para a superação da falta de convergência entre teoria e prática nos cursos de licenciatura.

As tratativas sobre um programa que de alguma forma trouxesse um avanço no contexto da formação docente foram iniciadas no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da CAPES ainda no ano de 2018, possuindo como referências para a estruturação do programa, além da experiência já consolidada do PIBID, as vivências da Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), desenvolvida no campus de Guarulhos, e do Colégio Pedro II, instituição pública de Educação Básica localizada no Rio de Janeiro.

Nessa perspectiva, começa a se desenhar o Programa Residência Pedagógica (PRP) como uma ação para compor a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e cujo acompanhamento e execução ficou sob a responsabilidade da CAPES. O programa conta com subsídios do governo federal para a concessão de bolsas aos participantes, mas existe a possibilidade de participação de voluntários em todas as suas atividades e etapas.

A primeira edição do programa foi implementada no segundo semestre de 2018 e foram selecionadas 245 (duzentos e quarenta e cinco) Instituições de Ensino Superior, em todo o território nacional. Vale ressaltar que os projetos institucionais do PRP convergem para a estruturação de ações objetivando a transformação da relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. O programa induz principalmente que as instituições de ensino superior iniciem um diá-

logo interno sobre a prática de estágio supervisionado nas licenciaturas de forma que essas sejam aprimoradas e aproximadas da realidade do profissional formado, considerando a trajetória do programa.

No centro do PRP está o licenciando, futuro professor, e como alicerce de toda a sua participação como residente está o trabalho do professor, em sua experiência e expertise, denominado de preceptor, que atua na escola pública. Dentro desse âmbito de discussão, o programa se estrutura numa tríade (docentes das IES, docentes das escolas públicas, licenciandos) com a incumbência de fazer essa aproximação entre o conhecimento teórico e a prática docente.

Do ponto de vista pedagógico, o PRP nos cursos de licenciatura inclui no currículo formativo dos licenciandos o que Tardif (2010) denomina de saberes específicos da profissão:

os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho (p. 228).

Há de se convir que o programa está estruturado para que a formação dos licenciandos seja consolidada a partir da realidade e das necessidades da profissão no ambiente escolar. Quanto a esse aspecto, Tardif (2000) enfatiza a importância de:

introduzir dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente ou principalmente regidos pela lógica que orienta a constituição dos saberes e as trajetórias de carreira no meio universitário. Em outras palavras, esses dispositivos devem ser pertinentes para os professores e úteis para sua prática profissional (p. 20).

Disso resulta a implantação do PRP no âmbito da UFRB, o qual será alvo das reflexões a seguir.

A residência pedagógica na UFRB

“Saberes Experienciais, Saberes Pedagógicos, Saberes Escolares e Práticas Pedagógicas nas Escolas da Educação Básica na Bahia” foi o título do Projeto Institucional que ora apresentamos no Edital CAPES 06/2018 que instituiu o Programa de Residência Pedagógica em território nacional brasileiro. Naquele contexto, consideramos que, cotidianamente, o docente (re)constrói saberes em suas escolas e em suas salas de aula. Concebemos igualmente que esse professor não é meramente um reproduzidor do conhecimento produzido em outros espaços/tempos, mas também um professor pesquisador reflexivo que produz saberes específicos da Educação Básica.

Assim, ser um professor prático reflexivo, na concepção de Zeichner (1993), é perceber que os professores são sujeitos ativos na produção de conhecimento, em direção ao ensino público de qualidade. Contudo, fez-se necessário considerar os diversos universos escolares existentes, em termos de condições materiais e estruturais, sob o risco de, ao não considerar isso, estabelecermos dispositivos didáticos inalcançáveis para alguns contextos em específico e com isso os professores preceptores, mesmo considerando-se reflexivos e pesquisadores, se fecharem para metodologias alternativas, na experimentação do novo, do diferente. Por outro lado, os docentes não reflexivos se fechariam para essas mesmas novas propostas e pontos de vista, sob o discurso de que determinadas posturas e práticas, por eles adotadas para solucionar problemas e situações da cotidianidade, têm ocasionado resultados positivos, não sendo necessária nenhuma mudança.

Nesse sentido, compreender as disciplinas escolares e a constituição dos saberes escolares em contextos institucionais específicos, no caso das escolas campo que receberam os subprojetos, pressupõe entender o cotidiano escolar e a cultura escolar instituída,

percebendo aqueles docentes da Educação Básica como produtores de conhecimento e como agentes que vivenciavam o cotidiano, que o (re)construíam continuamente, fazendo com que, nesse processo, se constituíssem em seres únicos, em suas trajetórias de vida, feitas a partir de suas experiências.

Alves e Garcia (2000) colocam que muito se diz sobre a escola, a partir de um olhar externo, e em muitos momentos desconhecido, e as relações e interações construídas internamente nessa instituição, entre pais, discentes, docentes, trabalhadores da educação e equipe gestora. Assim, o cotidiano da escola e da sala de aula tem relação direta com as decisões tomadas pelos professores, em decorrência de uma inserção dos docentes da universidade e dos licenciandos, denominados docentes orientadores e residentes, respectivamente, nesses espaços/tempos que permitiram suas participações na rede educativa, interna à escola, e nas múltiplas redes de convivência, que proporcionam a formação das variadas subjetividades dos professores da Educação Básica, considerados preceptores, e a interferência direta de diversos fatores em seus atos pedagógicos e na tomada de decisão, no que se refere aos acontecimentos escolares, à diversidade de opiniões sobre o currículo, os conteúdos ensinados, como foram ensinados, o relacionamento com os pais, os saberes mobilizados no processo de ensino e aprendizagem, situações que podem gerar campos de tensão ou consenso.

A partir dessas considerações, o Programa da Residência Pedagógica da UFRB teve por objetivo maior o de proporcionar aos acadêmicos os estudos dos conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos, proporcionando experiências que possibilitariam uma base teórico/prática para atuarem nas escolas públicas da Educação Básica em território baiano, pois é na formação inicial que o educando se impõe como um professor, passando a perceber-se e construir-se como tal, revelando-se e reconstruindo juízos, valores e a identidade

da profissão docente (CHARLOT, 2013; TARDIF, LESSARD, 2013; TARDIF, LESSARD, 2012; GATTI, 2010)

O PRP buscou assim diminuir, ou mesmo eliminar, a lacuna existente entre a universidade e a escola, aproximando ambas no pensar e no fazer pedagógico, (re)construindo essa relação a partir de saberes horizontais, diferentes e complementares, considerando a partilha destes realizado por meio de um diálogo reflexivo. Nesse sentido, os subprojetos consideraram primeiramente a aproximação da teoria com a prática, mediante a teoria estudada nos cursos, os quais, por sua vez, constituíram-se numa reflexão sobre e a partir da realidade das escolas públicas envolvidas no projeto.

Nesse contexto, o projeto possuiu alguns outros objetivos, quais foram:

- Contribuição para o aperfeiçoamento da formação dos discentes dos cursos envolvidos no Projeto, em suas respectivas áreas, através da imersão dos licenciandos nas escolas de Educação Básica, os quais precisariam ter cursado pelo menos 50% da carga horária de seu curso;
- Fortalecimento da interação entre teoria e prática, oportunizando aos estudantes de licenciatura o exercício de uma práxis pedagógica reflexiva e crítica, identificada com a construção de um profissional apto para o enfrentamento dos desafios a serem encontrados nas escolas públicas do estado da Bahia, bem como com a construção contínua dos saberes inerentes ao cotidiano escolar;
- Compreensão e construção dos saberes acadêmicos, profissionais e pedagógicos inerentes à formação docente;
- Valorização e compreensão dos saberes experienciais dos residentes e dos preceptores das escolas campo, promovendo, por sua vez, um diálogo constante e um estreitamento dos laços entre a Universidade e a Educação Básica;

- Ampliação, consolidação e fortalecimento de parcerias entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e as escolas campo do PRP na Bahia, possibilitando o diálogo e a colaboração entre a UFRB e os estabelecimentos das redes municipais e estadual de ensino, objetivando por sua vez que os professores dessas escolas deixem de ser apenas receptores dos licenciandos para se tornarem parceiros ativos de sua formação, contribuindo com a articulação de saberes teóricos e práticos na constituição dos futuros egressos dos cursos de Licenciatura numa perspectiva reflexiva e dialética;
- Reflexões sobre a conjuntura educacional da contemporaneidade, considerando o contexto socioeconômico e político a partir da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para a formação inicial e continuada dos cursos de licenciatura da UFRB;
- Discussão e promoção das ações que contribuíram para a aproximação entre a Universidade, o Estágio e as escolas campo.

Para além destes, constituíram-se igualmente como objetivos específicos do Projeto:

- Promoção da busca do conhecimento sobre os diversos contextos escolares existentes e a cultura escolar como um todo;
- Mobilização dos saberes necessários para o planejamento da ação didática, bem como para a efetiva regência de sala de aula;
- Mobilização dos saberes pedagógicos e experienciais no sentido da (re)construção de conhecimentos visando ao diagnóstico e à proposição de resolução dos problemas que se apresentam no cotidiano escolar, na perspectiva de uma educação dialética e reflexiva;
- Construção, reflexão e experimentação de técnicas de ensino, didáticas diversas e metodologias variadas para fins de me-

lhorias do processo de ensino e aprendizagem nas escolas campo;

- Problematização do Estágio Supervisionado na perspectiva da formação do professor pesquisador e crítico reflexivo, considerando a importância do Estágio Supervisionado para a formação dos licenciandos;
- Identificação dos respectivos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas campo, buscando compreender e analisar seus pressupostos teóricos e os aspectos fundantes neles contidos, os quais influenciam a prática pedagógica dos docentes das escolas campo;
- Identificação, discussão e organização do trabalho pedagógico considerando: processo de aprendizagem, currículo, planejamento e avaliação numa perspectiva crítica e reflexiva.

Não podemos deixar de apontar a contribuição que o PRP deu ao estágio obrigatório dos cursos de Licenciatura da UFRB, considerando que o Estágio Supervisionado é peça fundamental no processo de formação inicial do licenciando, pois o mesmo permite vivências dentro do ambiente escolar e promove a aplicabilidade dos aportes técnicos e pedagógicos estudados no período da graduação, constituindo-se em momento essencial para avaliar, comprovar hipóteses e reformular julgamentos.

O estágio é, pois, o eixo central e atividade pedagógica obrigatória na formação de professores, caracterizado como uma atividade articulada com a prática docente; é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes cotidianos do docente em formação (PIMENTA e LIMA, 2004).

No entanto, mesmo sabendo da importância do Estágio Supervisionado para a formação docente, o mesmo é tido por alguns docentes como um componente curricular secundário à formação dos licenciandos, a julgar pelas ementas que constam nos Projetos

Pedagógicos de Curso de várias instituições de Ensino Superior no Brasil. Fato este ressaltado por Piconez (2013), ao considerar que a disciplina Estágio Supervisionado se configura nos currículos dos cursos de licenciatura como uma disciplina de complementação, a ser realizada no final do curso com a função de oportunizar que o licenciando coloque em prática o que foi aprendido anteriormente, ou seja, para apenas complementar a sua formação docente.

Conforme a Legislação Federal Brasileira, Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, o estágio é definido no art. 1º como “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 [...]” (BRASIL, 2008). Assim, a principal função da prática de estágio supervisionado é fazer com que o acadêmico se confronte com as questões, dilemas e problemáticas de sua profissão, ao mesmo tempo tendo a oportunidade para desenvolver suas capacidades de reflexão teórico-prática na concretização de soluções frente às diferentes e inevitáveis demandas sociais que surgem no mundo contemporâneo dentro da lógica do mundo globalizado.

Portanto, para que o Estágio Supervisionado seja um momento de reflexão e aprendizado da prática docente, faz-se necessário que os sujeitos envolvidos nesse processo, professores orientadores, estagiários e professores colaboradores, tenham condições de desempenhar seus papéis de forma adequada. Nesse contexto, o PRP na UFRB buscou “[...] 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 curso” (BRASIL, 2018, p. 3), possibilitando oportunidades para que os estudantes de licenciatura, bem como os supervisores, vivenciassem, aprofundassem habilidades e conhecimentos em suas áreas de estudo, além de conhecerem o futuro ambiente profissional nele permanecendo por dezoito meses ininterruptos.

As políticas de aperfeiçoamento do estágio na UFRB poderão, a partir de então, ser aprimoradas e pensadas, concebendo a imersão nas escolas campo em que o universo e a diversidade do cotidiano escolar das mais diversas instituições escolares do Recôncavo da Bahia foram conhecidos para que a prática pudesse efetivamente ser desenvolvida em relação estreita com a teoria. Nesse sentido, o professor regente da Educação Básica pode igualmente se fazer mais presente na universidade em um processo de produção e valorização da cultura escolar, visto que no PRP ele é considerado um ator educacional atuante e não passivo do processo de educação. Não apenas recebeu os discentes dos cursos de licenciatura, mas igualmente atuou mais fortemente em sua formação, numa relação dialética ação-reflexão-ação.

Orientadores e preceptores da PRP: percepções

Com o objetivo de avaliar a primeira edição do Programa Residência Pedagógica, a equipe gestora da CAPES aplicou um questionário específico para cada função desenvolvida no projeto, no segundo semestre de 2020, após o encerramento dos projetos institucionais; por sua vez, a Coordenadora Institucional do PRP/UFRB realizou rodas de conversas, considerando a abordagem qualitativa de pesquisa com os residentes de todos os núcleos, 10 (dez) preceptores e 10 (dez) gestores das escolas campo, na fase final de desenvolvimento do projeto. Os dados apresentados a seguir considerarão os questionários respondidos pelos docentes orientadores e preceptores do PRP/UFRB, bem como as falas dos preceptores colhidas nas rodas de conversa.

Os instrumentos explicitados acima foram elaborados a partir dos objetivos do programa definidos na Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a 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).

Sobre a avaliação da Residência Pedagógica na perspectiva do Docente Orientador, a UFRB teve 9 (nove) professores nessa função na universidade, dos quais 5 (cinco) responderam ao instrumento. Em relação à experiência dos docentes orientadores como professores da Educação Básica, 80% dos docentes afirmaram já terem atuado como professores nesse nível de ensino. Nesse sentido, não podemos nos furtar a afirmar a importância de se ter docentes orientadores que conhecem o cotidiano das escolas públicas brasileiras. No nosso entender, essa experiência se torna importante no sentido de ir ao contrário do que as falas oficiais de alguns governos fazem, que é no sentido de desqualificar a escola, seus profissionais e seus alunos (ALVES, 2001). São parcerias que se constituem na busca das pérolas constituídas nas salas de aula da Educação Básica, buscando sim aprender ensinando e ensinar aprendendo (FREIRE, 2019).

Para além dessa vivência na Educação Básica, todos os docentes orientadores indicaram que atuam ou já atuaram no componente

curricular Estágio Curricular Supervisionado em cursos de licenciatura. Dessa forma, ao serem indagados acerca das características observadas na PRP e o que diferencia esse programa do Estágio Obrigatório, apenas 1 (um) respondente indicou que não identificou diferenças entre o estágio supervisionado e a experiência da residência pedagógica. A tabela abaixo lista os principais aspectos observados pelos orientadores que indicam as diferenças percebidas entre o estágio supervisionado e a residência pedagógica:

Tabela 2 – Características observadas na residência pedagógica que a difere do estágio supervisionado na perspectiva do docente orientador.

Principais características observadas pelo docente orientador que diferem a residência pedagógica do estágio curricular supervisionado
Os alunos têm mais tempo de imersão
Os alunos participam de outras ações desenvolvidas pela escola e não somente a regência
Os alunos vivenciam o ambiente escolar como um todo
A relação entre teoria e prática é melhor
Os alunos participam de um convívio mais aprofundado com o contexto escolar, a escola, seus agentes e as políticas educacionais
O processo formativo inicial é focado na interação Universidade x Escola, em um caráter dialógico e interativo
Contribui para redução da evasão e fortalece as licenciaturas
A imersão na regência, os estudantes tiveram mais tempo de sala de aula

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

As escritas acima nos remetem à importância da imersão realizada nas escolas campo em tempo mais duradouro, em relação ao estágio. No PRP, a imersão é de 18 (dezoito) meses na mesma escola campo, e no Estágio Supervisionado é de aproximadamente 2 (dois) meses em diferentes escolas. Essa percepção é ancorada pela

defesa da formação por meio da relação estreita entre teoria e prática, bem como pela formação feita pela convivência com profissionais mais experientes.

Desse modo, entende-se que os professores em formação que participam de uma relação direta com outros profissionais no espaço escolar e que recebem orientações de professores experientes, socializam-se e constituem a profissionalização docente em cooperação com os colegas de trabalho, em situações complexas próprias da profissão. [...] A socialização com outros profissionais poderá proporcionar experiências exitosas para a constituição da prática pedagógica dos professores em formação (MARTINS, SLAVEZ, 2015, p. 31)

Quanto à implementação do projeto de residência pedagógica nas escolas de Educação Básica, os docentes orientadores indicaram quais foram os aspectos facilitadores e os aspectos inibidores no processo, apresentados na tabela abaixo.

Tabela 3 – Aspectos facilitadores e inibidores para a implementação da residência pedagógica nas escolas na perspectiva dos docentes orientadores

Implementação do projeto nas escolas de Educação Básica na perspectiva do docente orientador	
Aspectos facilitadores	Aspectos Inibidores
A disponibilidade da escola em firmar a parceria	O número de residentes por preceptor e a distribuição da carga horária na escola para todos os residentes
As bolsas concedidas	O baixo valor das bolsas para residentes e preceptoras
A cooperação das escolas-campo e o trabalho das preceptoras e residentes	O receio de alguns docentes em receber os residentes nas escolas-campo
A boa formação que os residentes recebem na UFRB	Baixo contingente de professores da Educação Básica com formação adequada
Compromisso organizacional e compromisso dos atores envolvidos	Transporte institucional precário entre o Campus Universitário e as Escolas

Apoio da Instituição Proponente e da Gestão da Escola	Ajuste da carga horária devido ao calendário escolar
Aceitação da direção da Unidade de Ensino em relação ao desenvolvimento do programa e do professor para orientar os residentes	Falta de recursos para as atividades e oficinas
As relações humanas com os atores da escola	A distância entre as escolas do campo e a sede

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

Nesse sentido, podemos perceber pelas escritas dos respondentes que a constituição de uma relação mais sólida entre a Universidade e a Escola encontra-se entre os aspectos facilitadores na implantação do programa. Ora, pretende-se com o PRP que o espaço escolar, denominado de escola campo da residência, seja um *locus* de vivências, de experiências, de socialização, de experimentação, de observação participante e de pesquisa formação, mas igualmente um local em que haja a construção de saberes docentes diversificados, assim como o reconhecimento dos saberes escolares que permeiam os universos das instituições públicas da Educação Básica (SANT'ANNA, MATTOS, COSTA, 2015). Esse é o compromisso organizacional e pessoal dos sujeitos envolvidos com esse programa na UFRB e que deveria ocorrer por meio de uma relação mais estreita e horizontal entre a universidade e as escolas, ambas sendo parceiras no processo de melhoria e crescimento da Educação Pública.

Acerca da horizontalidade das relações entre a Universidade e a Escola, Currículo, uma das preceptoras do subprojeto de Pedagogia nos colocou: “É um projeto que não veio de cima, com tudo pronto. Veio para se adequar às necessidades da escola, foi construído na escola, a partir do que já se fazia na escola” (CURRÍCULO, 2019).

Claro também é que precisamos melhorar muitos aspectos ainda do PRP. Contudo, pelas escritas dos docentes orientadores, não são aspectos que dependam exclusivamente da UFRB, mas sim, precisam ser modificados na estrutura do Programa, tais como:

aumento do valor das bolsas dos residentes e preceptores; maior aporte de recursos financeiros para o desenvolvimento de atividades da residência; recursos para custear o transporte para os residentes se deslocarem entre os *campi* da UFRB e as escolas campo, visto que algumas delas estão sediadas distantes da zona urbana dos municípios; quantidade de residentes por preceptores e consequentemente por orientadores.

Sobre a avaliação da residência pedagógica na perspectiva dos preceptores, participaram da residência pedagógica da UFRB o total de 24 (vinte e quatro) professores da Educação Básica e responderam ao questionário 17 (dezessete) preceptores, o que representa 71% dos participantes nessa função.

Em relação ao perfil do preceptor, os participantes encontram-se em sua maioria entre a faixa de 5 e 25 anos de atuação como professores na Educação Básica, apresentados mais detalhadamente na tabela abaixo:

Tabela 4 – Tempo de experiência do preceptor na Educação Básica

Tempo de experiência como professor da Educação Básica	Quantidade de preceptores
Até 5 anos	2
De 5 a 15 anos	7
De 15 a 25 anos	5
De 25 a 35 anos	2
Mais de 35 anos	1

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

Em relação à situação funcional desses preceptores, 70,6% dos respondentes são concursados; 3 (três) se enquadram na situação de contrato temporário, 1 (um) na situação de contrato CLT e 1 (um) em situação funcional não especificada. Em relação à rede de ensino em que atuam, 7 (sete) professores são da rede estadual e 10 (dez) professores atuam em escolas das redes municipais.

Quanto à experiência em supervisão de estágio, 47% dos preceptores já atuaram em algum momento como supervisores de estágio curricular. Para os professores que já possuíam essa experiência prévia, solicitou-se que estes identificassem as principais diferenças observadas entre as atividades desenvolvidas pelos estudantes que realizaram o estágio curricular supervisionado e os que participaram do projeto de residência pedagógica. A tabela abaixo mostra a percepção dos respondentes quanto a esse aspecto:

Tabela 5 - Principais características que diferem o projeto de residência pedagógica do estágio curricular na perspectiva do preceptor

Principais diferenças observadas pelo preceptor entre o estágio curricular supervisionado e a residência pedagógica

O empenho de cada residente na elaboração das atividades

A carga horária maior contribuiu para um melhor contato dos residentes com os estudantes

Troca de experiências

Os residentes têm mais autonomia e responsabilidade, pois estavam assumindo a sala

Os residentes apresentam mais embasamento teórico vinculado com a prática, mais seguros de sua responsabilidade e com mais disposição

Os residentes tinham a oportunidade de vivenciar o "chão da escola", imergindo nas atividades e contexto da unidade escolar, enquanto no estágio curricular isso não é uma realidade constante

No estágio curricular supervisionando os estudantes têm pouco tempo para conhecer de forma mais detalhada a vida escolar

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

A partir das narrativas acima, podemos inferir que não há grandes diferenciações entre as percepções dos orientadores e dos preceptores, visto que foi reiterado por estes últimos a maior dedicação dos residentes em relação aos estagiários, atribuída ao maior tempo de imersão que os residentes possuem nas escolas campo em que atuaram, ou seja, “[...] o vivenciar o “chão da escola”. Segundo Currículo: “No estágio, o aluno vem dar aula e não participa de outros

espaços na escola. No PRP, o residente está em todos os espaços da escola, em reuniões, nos AC” (CURRÍCULO, 2019).

Pretendendo-se que as escolas campo fossem espaços de reflexão, práticas inovadoras, constituição de novos olhares sobre o processo de ensino e aprendizagem e melhoria desse processo (NÓVOA, 2009), um dos preceptores, aqui denominado de Álgebra, assim nos colocou na roda de conversa:

O PRP foi importante porque integrou alunos das mais diversas turmas da escola; os residentes pensaram em oficinas diferentes para ensinar matemática. Houve uma diversificação das metodologias que geralmente usamos. E com isso nós também aprendemos (ÁLGEBRA, 2019).

Outro preceptor também assim se posicionou: “Houve com o PRP um avanço na aprendizagem dos estudantes, percebida por meio de melhores notas. Novas abordagens nas oficinas para os que possuem dificuldades na aprendizagem da matemática; diversidade nas metodologias” (CÁLCULO, 2019).

Alfabetização e Letramento nos colocou:

É emocionante ver o avanço das crianças, o reforço na escrita e na leitura a partir das oficinas desenvolvidas pelos residentes, perceber crianças que estavam no 5º ano, que não conheciam as letras, agora lendo e escrevendo. Assim, o projeto contribui e é muito positivo para a escola (ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, 2019).

Botânica afirmou:

O mais interessante foi perceber as novas abordagens no ensino e aprendizagem dos conteúdos de ciências, os quais contribuem na melhoria da educação pública. Por meio do PRP também tivemos maior formação, por meio das práticas trazidas pelos residentes, o que ocasionou uma troca de conhecimentos entre alunos, professores e residentes muito rica (BOTÂNICA, 2019).

Os preceptores igualmente indicaram os fatores inibidores e facilitadores na implementação do projeto de residência pedagógica nas escolas em que atuavam. A tabela abaixo relaciona os aspectos citados por esses docentes:

Tabela 6 - Aspectos facilitadores e inibidores para a implementação da residência pedagógica nas escolas na perspectiva do preceptor

Implementação do projeto nas escolas de Educação Básica na perspectiva do preceptor	
Aspectos facilitadores	Aspectos Inibidores
A união do grupo e o acolhimento	Mudanças no calendário, isso atrapalhou o andamento das atividades
Diálogos entre o docente orientador, a direção da escola e os preceptores	Salas com número de alunos excedentes, resultando em falta de espaço
A disposição e interesse dos residentes	Professores resistentes em dividir seu espaço, temendo a exposição de problemas de sala durante reuniões
Existência de uma parceria prévia para recebimento dos alunos de estágio	Temor de os residentes ficarem prostrados
Atividades de intervenções socioeducativas, criação de projetos de incentivo de leitura, intervenções com alunos com dificuldades	A carga horária dos estudantes parcialmente suficiente para a proposta do programa
Motivação dos preceptores em contribuir com a formação dos estudantes e fortalecer a relação entre teoria e prática	Não ser permitido aos residentes atuarem de forma autônoma como professor na sala de aula sem a "presença" do preceptor durante as aulas de regência
Gestão participativa e corpo docente comprometido	Falta de alguns materiais para as atividades
O apoio da Secretaria Municipal de Educação, da Gestão Escolar, dos Docentes e de toda a Comunidade Escolar	Necessidade de apoio dos professores da escola para acomodar os residentes que vinham de locais mais distantes
Ter o professor da escola como parte integrante da equipe da residência pedagógica	Falta de custeio para deslocamento dos residentes até a escola
Formação adequada do preceptor em relação ao conteúdo trabalhado no projeto	Conciliação dos horários dos residentes, que estavam em aula na UFRB, com as atividades que precisavam ser desenvolvidas na escola
Estudo e análise do Projeto Político Pedagógico da Instituição	Greve no município por falta de pagamento do salário dos professores da escola
Realidade de vida semelhante entre alunos da escola e residentes	

O programa trouxe uma nova roupagem para a escola	
O diálogo e a interação entre a direção, a coordenação, professores, funcionários e residentes	

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

Aspectos como afetividade, diálogo, horizontalidade das relações, parceria entre a UFRB e as escolas campo, imersão no cotidiano das escolas, compromisso dos participantes do programa que envolveu a escola como um todo foram citados nas narrativas dos preceptores. Inferimos que esses fatos corroboram Freire (1996), quando este afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; criticidade; ética; risco, aceitação do diferente e do novo; reflexão crítica acerca da prática.

Quanto aos elementos inibidores, pudemos perceber que alguns deles referiram-se a situações muito particulares ocorridas no âmbito dos municípios, tais como greves ou mesmo adequação de calendário letivo; outras questões apontadas dizem respeito a problemas históricos na educação pública, tais como superlotação das salas e espaços físicos inadequados ao processo de ensino e aprendizagem ou mesmo ao desenvolvimento de atividades diferenciadas. O problema referente à falta de recursos para deslocamento dos residentes que residiam muito distante das escolas campo também foi apontado pelos preceptores, assim como tinha sido citado pelos orientadores anteriormente.

Dadas essas considerações, podemos afirmar que nas escritas dos orientadores, bem como dos preceptores, percebemos mais aspectos facilitadores e poucos elementos inibidores, além disso os objetivos propostos pelo PRP/UFRB, bem como pelo PRP no âmbito do Edital CAPES 06/2018, foram alcançados em quase toda a sua totalidade.

Considerações finais

A experiência de residência pedagógica desenvolvida na UFRB demonstra como o programa se materializou como uma importante ação para o avanço das discussões sobre a formação inicial de professores da Educação Básica, bem como para os discentes dos cursos de Licenciatura. O programa constituiu-se a partir de vivências capazes de contribuir com o aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura, mais especificamente no que concerne à relação entre os saberes acadêmicos e a experiência prática do exercício da profissão docente nas escolas públicas no interior da Bahia. A análise das questões apontadas tanto por docentes orientadores quanto por preceptores nos questionários aplicados e nos relatos sobre a experiência vivenciada no programa desenvolvido na UFRB trazem unidade em relação a diversos aspectos positivos. Podemos dizer que a motivação para participação nas atividades do programa, a construção e o fortalecimento de um trabalho colaborativo desenvolvido em equipe, a percepção da importância do papel de cada participante no processo educativo e maior imersão na realidade das escolas são aspectos que confirmam a qualidade do projeto desenvolvido pela UFRB e a importância do programa no cenário de formação de professores no Brasil.

Ao mesmo tempo, é razoável indicarmos que alguns aspectos inibidores para o desenvolvimento do programa reforçam a necessidade de um apoio ainda mais amplo do governo federal para que a atuação de todos os participantes do projeto não seja limitada por questões básicas e operacionais, como dificuldades para o deslocamento até as escolas e falta de materiais para o desenvolvimento de algumas atividades. Ainda como aspectos inibidores, percebe-se que algumas questões relacionadas à estrutura de funcionamento do programa podem ser revisitadas pelos gestores públicos para que a execução do programa seja aprimorada em futuras edições, evitan-

do assim que o programa implique novos problemas para o espaço escolar, como a superlotação da sala de aula e a sobrecarga de trabalho para os preceptores.

A experiência relatada pelos participantes não deixa dúvidas quanto à importância do PRP no cenário atual de formação de professores, principalmente pela intensa experiência formativa que ocorre contextualizada no campo de atuação do professor: a escola. A residência pedagógica da UFRB também se apresentou como uma relevante oportunidade de aproximação entre as escolas e a universidade, e evidenciou que, além de formação inicial de residentes, o programa também se constituiu como uma rica experiência de formação continuada para os professores do nível básico, bem como para os docentes da universidade.

É evidente que o planejamento e o desenvolvimento das atividades desse programa na UFRB promoveram diversidade de metodologias de ensino, novas oportunidades de experienciar os conteúdos curriculares e diferentes resultados dos processos de aprendizagem. Por fim, não podemos deixar de destacar que o programa na UFRB se apresentou como uma experiência de grande potencial inovador, contribuindo principalmente com a construção de um ensino público de qualidade nas escolas de Educação Básica participantes do projeto.

Referências

ALVES, N.; GARCIA, R. L. (org). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Legislação Federal Brasileira, **Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em 02 maio 2020.

BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da República Federativa**

do Brasil, Brasília, 01 mar. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica UFRB**. Abril 2018. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/residenciapedagogica/>. Acesso em 10 jan. 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 fev. 2018.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, Dezembro/Janeiro/Fevereiro, 2013-2014.

MARTINS, T. R. M.; SLAVEZ, M. H. C. Um estudo sobre programas de iniciação à prática profissional de professores no Brasil: o PIBID e o estágio de Residência. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 13, n. 01 (suplemento), p. 29-41, jan./jun., 2015. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/684>. Acesso em: 24 set. 2020.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. p. 41-42.

PICONEZ, S. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANT'ANNA, N. da F. P.; MATTOS, F. R. P.; COSTA, C. S. Formação Continuada de Professores: a experiência do Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 04, p. 249-278, out./dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000400249>. Acesso em: 13 jan. 2020.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan./Fev./Mar., 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

VILLAS BÔAS, F. L. **Um Estudo Avaliativo do Pibid**: Contribuições para Avaliação de Programas Educacionais. 2018. 179 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

Afetividade e educação para além das dicotomias

Irenilson de Jesus Barbosa

Introdução

A palavra dicotomia tem origem grega e surge do ter-mo *dikhotomía*, deriva da junção dos vocábulos *dikha*, que significa “dividido em dois”, e *tomia*, que significa “parte cortada”. Assim, *dicotomia* equivale à *divisão de duas partes, cujo sentido enfatiza a oposição entre duas coisas*, tendo em vista que a segunda rompeu suas relações com a primeira, tal como amor e ódio, luz e trevas, bem e mal, etc. Trata-se de expressão presente no vocabulário de diversas áreas do conhecimento, sendo que o significado mais conhecido é o que respeita à Filosofia, quase sempre associado à dialética platônica, conforme veremos mais adiante.

Neste texto, a expressão dicotomia visa a acentuar as incompatibilidades que são atribuídas a alguns conceitos e práticas em educação e servem de lastro para a discussão que envolve uma crítica à ideia de que díades de elementos como afetividade e razão/ conhecimento, teoria e prática são compostas de elementos tão distintos quanto autoexcludentes do ponto de vista prático. Neste capítulo, apresentam-se breves reflexões sobre afetividade, cognição, teoria e prática pedagógica a partir das experiências do Projeto de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sediado no Centro de Formação de Professores (CFP) em Amargosa, denomi-

nado AFETHOS.¹ Esse projeto – por vezes identificado como *subprojeto* por estar inserido num contexto institucional mais amplo – foi desenvolvido no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, em três escolas municipais da cidade de Amargosa, com trinta discentes residentes do CFP da UFRB (dez por escola), sob supervisão de três preceptoras da rede municipal de ensino.

O referencial teórico do projeto em apreço se estabeleceu pelos estudos de Henri Wallon (1879-1962) sobre afetividade e emoção, dentro da sua *psicogênese da pessoa completa* e foi utilizado nas escolas em que o projeto se realizou numa perspectiva inclusiva das diferenças no contexto escolar, enfatizando abordagens para a educação de pessoas com deficiência em salas de aula regulares da rede municipal de ensino.

Inicialmente, apresentamos uma síntese sobre as ideias que têm sido difundidas sobre as relações entre afetividade e conhecimento, a partir da histórica dualidade razão-emoção, destacando as contribuições psicogenéticas e sociointeracionistas para a compreensão do tema. Na sequência, estabelecemos uma caracterização do subprojeto do núcleo de Pedagogia, integrante do Programa de Residência Pedagógica da UFRB, que subsidia a reflexão, as ações e intervenções no ambiente escolar, a partir dos relatos das preceptoras que atuaram nas escolas-campo participantes do Projeto AFETHOS. Por fim, apresentamos as considerações e reflexões que julgamos pertinentes, destacando rupturas com antagonismos e dicotomias entre teoria e prática, uma vez que este último binômio se constitui como norteador de todo o Programa Residência Pedagógica da CAPES, no qual se inseriu o Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UFRB.

1. Sigla utilizada para identificar o subprojeto de Residência Pedagógica “Afetividade e Formação Educacional: Transformando o Ethos Escolar em Perspectiva Inclusiva”, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sediado no CFP, em Amargosa, vinculado ao Programa Institucional de Residência Pedagógica da UFRB e ao Programa Residência Pedagógica do MEC/CAPES nos termos do Edital CAPES n°. 06/2018.

O dualismo afetividade-cognição

Tendo em vista que muito já se tem dito sobre a relação teoria e prática no contexto das discussões e relatos sobre o Programa Residência Pedagógica e que os pares da publicação certamente dedicarão importantes reflexões a este tópico, realçaremos aqui as considerações mais afeitas à dicotomia entre afetividade e razão em uma perspectiva crítica do dualismo que ainda permeia o assunto.

Em tese de doutorado, Barbosa (2016) sintetizou um breve histórico das concepções sobre afetividade e cognição na subjetividade humana, destacando alguns aspectos que aludem à dualidade atribuída por diversos autores ao par razão/emoção, muitas vezes em termos inconciliáveis que serão úteis à presente reflexão. Nota-se na enviesada história da cultura ocidental, da qual não escapamos, o pensamento grego sendo apresentado como estruturante para muitas das ideias e práticas filosóficas e educacionais, contudo, a discussão sobre o papel da afetividade na subjetividade humana nos remete a um contexto histórico bem mais remoto. Sabe-se da existência de uma historiografia africana e asiática negligenciada, inclusive com relatos de que Lao-Tzu, filósofo chinês do Século VI a.C. já desenvolvera estudos sobre a afetividade. Apesar disso, na civilização ocidental, a maioria dos estudos registram os pensamentos de Platão e Sócrates (470 a 399 a. C) como referências inaugurais ao tema (BERCHT, 2001).

No que ficou conhecido como o *Mito do Cocheiro*, enunciado no diálogo socrático “*Fedro*”, Platão compara a alma a uma carruagem puxada por dois cavalos. O primeiro, de cor branca, representa o “lado irascível”; já o segundo, de cor negra, representa o “lado concupiscível”. O corpo humano seria a carruagem, e o cocheiro, símbolo da razão, conduziria através das rédeas (as quais simbolizam os pensamentos) os cavalos (equivalentes aos sentimentos). Deste modo, caberia ao homem, através de seus pensamentos, a capaci-

dade de conduzir seus sentimentos, pois somente assim ele poderia se guiar no caminho do bem e da verdade (PLATÃO, 2004). No referido mito se apresenta notadamente o conhecido dualismo que ainda reverbera nas discussões acadêmicas ou triviais sobre as relações entre a razão e a emoção, endossado pela concepção cartesiana ainda predominante em algumas abordagens das ciências humanas. Parte disso está intimamente vinculada ao tema da afetividade na subjetividade humana e de suas implicações na vida e na educação dos indivíduos.

Nessa perspectiva, acredita-se que Platão (cerca de 427-347 a.C.) foi autor de uma primeira tentativa de estudo dos aspectos afetivos ao propor uma estrutura para a alma, distinguindo os aspectos da cognição, da emoção e da motivação. Mas, ele considerava que instintos, emoções e doenças constituíam obstáculos à racionalidade (NICOLA, 2005). O famoso discípulo de Sócrates teria escrito cerca de trinta diálogos com ele, os quais são considerados por muitos como relatos autênticos. O fato é que o conhecimento que temos sobre a figura de Sócrates é devido basicamente a esses diálogos de Platão que o tornaram célebre. Nada obstante, a importância de Platão para a educação é marcante, visto que é considerado o fundador da primeira escola conhecida no mundo ocidental, na cidade de Atenas em 387 A.C, chamada Academia – termo que até hoje é símbolo da busca pelo conhecimento. O nome da escola fora uma homenagem ao herói grego Academus que havia lutado na lendária guerra de Tróia – evento de historicidade questionada que teria acontecido entre os séculos XII e XI A.C. Sabe-se, também, que Platão era um homem rico e fazia parte da aristocracia que governava a Grécia, conforme se observa em sua obra *A República* (PLATÃO, 2004).

Acredita-se que Platão foi muito influenciado pelas filosofias de Heráclito (para o qual não havia nada acabado, fixo e estável, visto que tudo está em permanente mudança, onde o ser e o não ser se

imiscuem) e de Parmênides (para quem as coisas que existem têm uma propriedade fixa) as quais ele tentou conciliar em seus escritos na sua “teoria das ideias”. Como se observa em *A República (Politeia*, no original grego, escrito por volta de 380 a.C), as ideias de Platão estão diretamente relacionadas à sua teoria da alma. Ele concebia o homem como *corpo* e *alma*, sendo essa última constituída de três partes: o *lado racional*, localizado na cabeça, cujo objetivo seria controlar os dois outros lados (coração e baixo ventre), com o qual adquirimos a sabedoria e a prudência. O *lado irascível*, localizado no coração, cuja finalidade seria fazer prevalecer os sentimentos e a impetuosidade, visto que com ele adquirimos a coragem. Por último, teríamos o que foi denominado de *lado concupiscente* que está localizado no baixo-ventre, tendo por objetivo satisfazer os desejos e apetites sexuais, mas também com ele se adquire a moderação ou a temperança.

É perceptível, desde o pensamento platônico, na Grécia antiga, até os dias atuais, a difundida compreensão da razão dissociada da emoção. No século XVII, Descartes (1596-1650) – recebeu duras críticas de Wallon – e Espinosa (1632-1677), os quais trouxeram contribuições revolucionárias para o pensamento filosófico de então, ao refletirem sobre os processos mentais em perspectivas dualistas. A partir do seu famoso enunciado “*penso, logo existo*”, Descartes proclamava uma concepção dualista entre corpo e mente, enquanto Espinosa tentava demonstrar que “sentimentos são ideias e todo pensamento é ação; então qualquer ação é caracterizada pela ideia que o acompanha” (SCHERER, 1994 *apud* LONGHI, 2011).

Em meio ao advento do iluminismo, no século XVIII, vários pensadores retomaram a reflexão sobre as faculdades e possibilidades da mente humana. Hume (1711-1776) foi um dos pensadores que acentuava a dicotomia entre emoção e razão, declarando a moral como um sentimento, um estado afetivo não racional, o qual con-

tribuía para a felicidade da sociedade. Já para o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), a quem muitos atribuem a paternidade da Pedagogia moderna, o educando aprende por si mesmo. Noutra toada, porém, o filósofo Immanuel Kant (1724-1804) sugeriu que a razão humana deveria fazer uma autocrítica para estabelecer limites e opôs a razão à felicidade ao afirmar: “Se Deus tivesse feito o homem para ser feliz, não o teria dotado de razão” (NICOLA, 2005).

Apesar desse histórico remoto, acredita-se que o marco inicial da pesquisa científica moderna sobre a natureza das emoções se deu com a publicação de *Expressão das Emoções no Homem e nos Animais*, por Charles Darwin, em 1897. O famoso médico e cientista sustentava que as expressões de emoções são respostas emocionais observáveis em todos os membros de uma espécie, as quais, associadas a outros comportamentos, culminariam por determinar a evolução dessa espécie (LONGHI, 2011). Contudo, atribui-se a William James e Carl Lange a formulação da primeira teoria fisiológica da emoção, ainda em 1884. Estes acreditavam que o comportamento do corpo desencadeado pelo evento emocional (batimentos cardíacos, enrubescimento, etc.) produzia o sentimento da emoção e não o contrário. Em contraposição, já no início do Século XX, Walter Cannon e Philip Bard elaboraram uma teoria alternativa à de James-Lange, sustentando que a experiência emocional e o comportamento corporal constituem processos paralelos sem que haja necessariamente uma relação causal direta (PINEL, 2005). Nesse mesmo período, os movimentos filosóficos e as grandes teorias psicológicas – Gestalt, Psicanálise, Behaviorismo, Epistemologia Genética, Psicologia Cultural e Sócio-histórica – passaram a enfatizar crescentemente a afetividade como partícipe nas atividades cognitivas.

Longhi (2011) chama atenção ainda para o fato que, em décadas mais recentes, dentre vários estudos, têm-se destacado os desenvolvidos pelos psicólogos Howard Gardner (1994) e Daniel

Goleman (1995), respectivamente, com suas ideias de “inteligências múltiplas” e de “inteligência emocional” comum a todos os indivíduos, as quais, embora popularmente aceitas, estão longe de consensos entre os especialistas na temática. Em meio a essa discussão, permanecem em relevo as contribuições da psicogenética construtivista em relação a este tema, com ênfase nas perspectivas piagetiana, vygotskyana e walloniana. Aqui, interessa-nos, sobretudo, o pensamento de Henri Wallon (2007) e os postulados de sua psicogenética da pessoa completa, dialogando com outras reflexões que concebem razão e emoção, afetividade e cognição, dialeticamente e não em oposição mútua.

Afetividade, desenvolvimento e aprendizagem

Não apenas Wallon (2007) considerava inevitável a interação entre as dimensões afetivas e cognitivas, dentre as quais ele acrescentava também a dimensão motora. La Taille *et al.* (1992) refere-se aos estudos do biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), nos quais questionava-se a educação baseada em teorias que tratavam a afetividade e a cognição como aspectos funcionais separados. Em trabalho publicado a partir de um curso ministrado na Universidade de Sorbonne (Paris), no ano acadêmico de 1953-54 (*“Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant”*), Piaget já considerava a afetividade e a cognição como inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensório-motoras, apesar de serem diferentes em suas naturezas. Para ele, toda ação e todo pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma força energética: a afetividade (PIAGET *et al.*, 1995).

La Taille *et al.* (1992) e Díaz-Rodríguez (2012) lembram, também, que o bielorusso Lev Semenovic Vygotsky (1896-1934)

ênfatizava o caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores (peculiares aos seres humanos), declarando que todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decorrer do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas ou sociais, como funções interpessoais; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, exercitando funções intrapsíquicas. Para Vygotsky (1991), as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento), hoje denominadas também de funções executivas, logram desenvolvimento na sua relação com o meio sociocultural, cujos processos são mediados por signos. Desse modo, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é identificada como uma construção social que depende das relações estabelecidas com o meio no qual o homem se insere. Nesse processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, segundo Vygotsky, tem prioridade os planos interpessoal, interindividual e social (DIAZ-RODRIGUEZ, 2012).

Assim, os elementos básicos da teoria de Vygotsky (1991) sobre o desenvolvimento do pensamento humano ajudam a explicitar as relações entre essa teoria e os processos de mediação das aprendizagens, tendo como ponto axial as noções do autor sobre a mediação semiótica. Ao propor uma explicação do desenvolvimento mental, ele enfatiza a não linearidade entre processos elementares e processos superiores do desenvolvimento. Ele defendia que a evolução deste último processo ocorre inicialmente em nível interpessoal, para depois se desenvolver em nível intrapsíquico, e que depende de situações sociais específicas. Desta maneira, o dado a se observar aqui é o seguinte: tanto para Vygotsky (1991) quanto para Wallon (1975) há uma relação de interdependência entre os processos de desenvolvimento do sujeito e os de aprendizagem e, por sua vez, a aprendizagem se constitui em um importante elemento mediador da relação do homem com o mundo, interferindo em sua evolução

humana. Por isso, ambos enfatizam, cada um especificamente sob seu arcabouço teórico e escopo interpretativo, o fato de o puro ensino escolar não poder ser identificado como desenvolvimento, mas que sua realização eficaz resulta no desenvolvimento intelectual do educando, ou seja, o bom ensino é aquele que propicia ou adianta os referidos processos. Para explicar as possibilidades de a aprendizagem influenciar tais processos, Vygotsky formulou o seu conceito mais conhecido: “Zona de Desenvolvimento Proximal” (DÍAZ-RODRÍGUEZ, 2012, p. 61-88).

É evidente que, embora não fossem inicialmente professores, Piaget, Vygotsky e Henri Wallon muito contribuíram com o tema da afetividade na educação. A teoria das emoções elaborada por Wallon engloba aspectos biopsíquicosociais, aspectos que interagem dialeticamente nos indivíduos para determinarem sua natureza e suas alterações funcionais ao longo da vida (DANTAS, 1992). O dado mais relevante e que serviu de referencial teórico para este estudo e para o subprojeto AFETHOS, porém, é o fato de Wallon (2007) propor uma integração entre a inteligência e a afetividade, de modo que a evolução da afetividade relaciona-se às construções realizadas pela inteligência, havendo uma reciprocidade de dependência entre ambas (ARANTES, 2003). Nessa perspectiva, a consciência afetiva dá origem à atividade cognitiva, havendo fases predominantes de uma e de outra, ao longo do desenvolvimento humano.

Assim, mesmo sem pretender estabelecer reducionismos, Wallon (1975; 2007) demonstra que emoção e razão, afetividade e conhecimento, estão intrinsecamente conectados. Diante disso, como poderá ser observado mais adiante, atividades que valorizam as relações afetivas e aspectos lúdicopedagógicos foram propostas e realizadas nas intervenções dos residentes nas escolas-campo do Subprojeto de Pedagogia dentro do programa Residência Pedagógica na UFRB, buscando-se sempre ir além das supostas dicotomias já mencionadas.

Ao tratar dos estágios de desenvolvimento humano, após um período inicial em que se destacavam as necessidades orgânicas da criança, Wallon (2007) identificou um outro período – aproximadamente a partir dos seis meses de idade – em que a sensibilidade social começa a se configurar. Esta etapa vai sendo superada à medida que os processos de diferenciação - entre si e o outro -, vão se tornando cada vez mais elaborados. Dessa maneira, ele considera o psiquismo como uma síntese entre o orgânico e o social onde as emoções vão se subordinando cada vez mais às funções mentais, sempre em uma perspectiva dialética.

A preocupação em tensionar e mesmo superar as tradicionais dicotomias entre razão e emoção e entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psíquico humano – como destaca Arantes (2003) – pode ser identificada também em estudos mais recentes, no campo das neurociências. Apesar disso, persistem lacunas nos estudos sobre a inclusão e na recepção de um aporte teórico adequado por parte dos professores de como isso funciona no desenvolvimento psicogenético dos educandos e de sua aplicação na mediação pedagógica para a aprendizagem de modo geral, bem como de seus possíveis usos com educandos com necessidades educacionais especiais² no contexto escolar.

As atividades e experiências didático-pedagógicas vinculadas ao nosso subprojeto de Residência Pedagógica, seguindo a sistemática de aliar teoria e prática à formação docente, buscaram amparo teórico-prático nessa perspectiva da psicogênese da pessoa completa. Ao elegermos uma abordagem psicogenética não negamos os im-

² Nesse capítulo, nomeamos como educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que necessitam de apoios e serviços de Educação Especial em perspectiva inclusiva durante todo ou parte do seu percurso escolar para facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional, por exibirem determinadas condições específicas como o autismo, a hiperatividade, as dificuldades de concentração, compreensão, expressão e de aprendizagem, assim como as crianças ou jovens com deficiências físico-motoras, sensoriais, intelectuais ou múltiplas e altas habilidades ou superdotação.

pactos educacionais das desigualdades que flagelam os mais pobres na sociedade em geral. Sabe-se que, como em todo o país, tais desigualdades exercem forte impacto nas escolas municipais onde o projeto AFETHOS se desenvolveu. Essas desigualdades, que são da própria natureza do capitalismo, também incidem negativamente no desenvolvimento e na aprendizagem dos educandos. Uma sociedade excludente produz escolas excludentes, onde os profissionais da educação trabalham em exercícios diários de superação de muitas mazelas, nadando contra a correnteza desse rio alimentado por políticas públicas, ideologias e atitudes equivocadas que favorecem ainda mais a exclusão como um projeto das elites para exploração dos mais pobres e que, inevitavelmente, tem na escola uma importante reprodutora.

Contudo, por ser o espaço educacional um lugar privilegiado no desenvolvimento e formação de todos os educandos, acredita-se, também, mesmo parecendo contraditório, que a escola também é um lugar de superação de dicotomias e preconceitos que laborem contra a diversidade dos sujeitos e seus distintos e singulares modos de aprender. Na escola, os atores são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de todos os envolvidos, contribuindo para sua significativa formação social e pessoal, dando-lhes subsídios para uma vida engajada em sociedade.

Dessa forma, deve-se desenvolver no ambiente escolar meios que possibilitem a inclusão de todos os alunos no processo educacional, deixando de lado tanto as dicotomias – a exemplo da oposição razão-emoção – quanto a visão homogeneizadora – como se todos fossem absolutamente iguais – pois cada aluno traz consigo aspectos identitários, afetivos e cognitivos diferenciados, e deve ser respeitado e valorizado em suas potencialidades, de modo que o desenvolvimento humano se concretize em parâmetros dialeticamente

saudáveis. Além disso, cabe salientar a importância de se promover atividades didático-pedagógicas que incluam a todos os alunos, sem distinção ou exclusão por causa de suas especificidades entre as quais se incluem as deficiências físicas, sensoriais, transtornos globais de desenvolvimento, etc.

Caracterização do projeto e escolas-campo

O Projeto AFETHOS (Afetividade e Formação Educacional: Transformando o Ethos³ Escolar em Perspectiva Inclusiva) surgiu da adaptação de um projeto inicial de extensão, caracterizado por um conjunto de ações de pesquisa, ensino e extensão direcionadas às escolas da rede pública de ensino do município de Amargosa, as quais foram afinadas com o Programa Residência Pedagógica da CAPES, dentro do projeto institucional da UFRB. Na condição de um subprojeto do Programa Institucional de Residência Pedagógica na UFRB, o projeto AFETHOS teve como objetivo geral a articulação teórico-prática de saberes para promover a participação dos educandos em experiências interdisciplinares, visando melhorar os processos de ensino-aprendizagem de forma colaborativa entre os alunos-residentes e as professoras atuantes na Educação Básica, nas escolas-campo, oportunizando a construção de novos conhecimentos e relações transformadoras do *ethos* es-

3 *Ethos* é uma palavra de origem grega, envolta em polissemia na língua portuguesa, podendo significar desde o “caráter moral” de algo ou alguém até um conjunto de hábitos ou crenças, enraizados na educação de uma sociedade ou cultura. Para a Sociologia e a Antropologia, *ethos* se refere aos costumes e aspectos comportamentais que favorecem a distinção entre um grupo social, povo, nação ou cultura de outros, constituindo sua identidade social. O termo *ethos* também pode ser utilizado para se referir a uma influência – como no caso da música – que se manifesta na conduta de quem a ouve. Assim, *ethos* é também um conjunto de valores específicos de uma manifestação cultural ou artística. Neste texto, *ethos* alude às características (de caráter afetivo, moral e social) que definem um comportamento de uma pessoa, grupo ou cultura no que se refere ao conjunto de hábitos, crenças e práticas no contexto escolar. Uma vez que *ethos* ainda pode ser entendido como o espírito motivador dos costumes e ideias, nesse sentido também é utilizado em nosso texto e no projeto que o subsidia.

colar em perspectiva inclusiva. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

a) Relacionar os conhecimentos pedagógicos e as experiências sociais às estratégias de resolução de problemas do cotidiano escolar na perspectiva de uma educação contextualizada e afetiva;

b) Ampliar a formação de professores para o ensino-aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiências nas escolas, oportunizando reflexões e ações sobre a importância da afetividade para a transformação do *ethos* escolar em perspectiva inclusiva;

c) Oportunizar o diálogo entre as pesquisas e o ensino na Universidade com a prática escolar na Educação Básica visando a melhoria das ações inclusivas no ambiente escolar;

d) Incluir os diversos atores escolares (pais, alunos, funcionários, estagiários, gestores, professores) em estudos, diálogos e reflexões que possibilitem a melhoria dos processos relacionais e inclusivos nas escolas;

e) Articular teoria e prática para melhoria da formação docente, ampliando as possibilidades de estágios e inserção dos egressos do Curso de Pedagogia na Educação Básica em perspectiva inclusiva;

f) Cumprir a missão universitária de integrar pesquisa, ensino e extensão em ações que favoreçam e dêem retorno à comunidade dos investimentos sociais em educação e formação de professores.

g) Problematizar o Estágio Supervisionado materializado dentro dos postulados da Residência Pedagógica, como possibilidade de articulação teoria e prática na formação docente em cursos de licenciatura;

h) Discutir sobre o papel da Residência Pedagógica no processo de construção da identidade e saberes docentes na perspectiva da formação de professores e pedagogos;

i) Problematizar o *ethos* escolar e a constituição e atuação da docência na *práxis* pedagógica para a afetividade e a inclusão;

j) Analisar o contexto da educação nacional e de sua legislação para a formação de professores, as teorias pedagógicas que realçam a afetividade e suas relações com a aprendizagem e a prática pedagógica escolar e projeto educativo.

Para a consecução dos objetivos geral e específicos, foram realizadas diversas atividades, envolvendo o orientador/coordenador do projeto, as preceptoras vinculadas às escolas, o grupo de alunos-residentes bolsistas selecionados para o projeto, além dos professores, gestores, funcionários e educandos das unidades escolares.

Inicialmente, foram realizadas atividades de preparação e formação de preceptoras e residentes para o início das atividades, envolvendo os diferentes atores do subprojeto, incluindo-se encontros periódicos do professor-orientador com cada uma das preceptoras das escolas-campo. Nesses encontros, foram planejadas as estratégias para ambientação e imersão dos residentes na escola, a realização das 100 horas de regência de classe por residente, a elaboração do relatório prospectivo sobre o funcionamento e o contexto de cada escola campo, o planejamento e a execução de intervenção pedagógica. A isso se somaram encontros para reflexão e elaboração de relatórios periódicos das ações; participação ativa de todos os residentes nas atividades desenvolvidas na escola relacionadas ao projeto, sob supervisão das preceptoras e do professor-orientador do projeto, culminando com a elaboração de relatórios finais, seminários para estudos dos eixos temáticos da proposta institucional, avaliação e socialização das atividades do subprojeto por escolas, além da participação em eventos acadêmicos internos e/ou externos ao campus do CFP/UFRB.

Foram três as escolas onde o projeto se desenvolveu: Escola Municipal Dom Florêncio Sisínio Vieira, sob a coordenação da preceptora Cassia de Almeida Esperança; Escola Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida, coordenado pela preceptora Aline de Souza Pitanga e Escola Municipal Vivalda Andrade Oliveira, sob coordena-

ção da preceptora Sitna Santos Amorim. Cada uma das preceptoras liderou e orientou um grupo de dez estudantes-residentes da UFRB.

Em ambas as escolas, as diversas etapas do trabalho se realizou na perspectiva de que o Programa de Residência Pedagógica busca o aprimoramento da formação docente por meio da necessária articulação entre o que os licenciandos aprendem na universidade e o que experimentam na prática no ambiente escolar, considerando que um dos aspectos mais importantes da formação docente é proporcionar ao aluno de uma licenciatura – no nosso caso, a Licenciatura em Pedagogia – as oportunidades para relacionarem teoria e prática docente em sua atuação.

Parte do conteúdo deste capítulo contou com subsídios das preceptoras, as quais apresentaram relatórios e textos com as suas retrospectivas sobre o projeto, enumerando ações que realizaram em suas escolas. Esses relatos destacaram a imersão dos residentes no cotidiano escolar, compreendendo o *ethos* de cada unidade e retratando atividades de intervenção pedagógica, dando-se especial atenção à regência de classes pelos residentes, os quais foram sempre acompanhados por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando [o preceptor] e orientados pelo docente da UFRB, coordenador do subprojeto.

Na Escola Municipal Dom Florêncio Sísínio Vieira, o trabalho buscou a integração de três importantes pontos norteadores para aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização, afetividade e Educação Especial. Estes temas foram trabalhados em harmonia com os princípios da Residência Pedagógica, exarados no subprojeto AFETHOS e ratificados na proposta de alfabetização da referida unidade escolar, aplicados em turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental. Tais turmas foram selecionadas porque demonstravam baixo rendimento em relação à aprendizagem e diversos problemas de relacionamento entre educandos, a exigirem um aporte de

reflexões e práticas sobre a importância da afetividade. Visando dar a essa etapa do projeto uma característica peculiar e personalizada à escola, a proposta de intervenção foi nomeada *Projeto de Intervenção Residência Pedagógica: Com afeto todos aprendem felizes!*

Esta escola está localizada no bairro da Catiara, na periferia da cidade de Amargosa, e foi criada com o nome de Grupo Escolar Dom Florêncio Sisínio Vieira, em homenagem a um Bispo Católico que exercia grande influência nas ações sociais da cidade. Com o Decreto Municipal 241/99, foi municipalizada e passou a ser chamada de Escola Municipal Dom Florêncio Sisínio Vieira. Como se observa nas periferias das cidades, em geral, o entorno da escola revela muitas situações de conflito familiar e social, onde muitas famílias de baixa renda, vítimas das desigualdades e crueldades do modelo capitalista, sobrevivem com auxílio de programas governamentais, pequenos ganhos diários e algum apoio social. A instituição escolar é mantida pelo Município e administrada pela Secretaria Municipal de Educação, contando com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) através do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

A organização pedagógica da escola indica a sua composição por Educação Infantil e Ensino Fundamental Séries Iniciais. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola Municipal Dom Florêncio Sisínio Vieira tem como objetivo, para a Educação Infantil, proporcionar à criança a integração com o seu meio ambiente (social, cultural, natural, histórico e geográfico) de maneira independente, alerta e curiosa, estabelecendo relações e questionamentos sobre esse meio, através dos conhecimentos prévios de que dispõe, suas ideias originais e as novas informações que recebe, assim como o desenvolvimento da autonomia, isto é, a capacidade de construir as suas próprias regras e meios de ação.

No que se refere ao Ensino Fundamental, o objetivo é a formação integral do educando por meio do desenvolvimento harmônico de todas as suas potencialidades, proporcionando-lhe o ajustamento ao meio físico e social, estimulando sua capacidade crítica e a formação básica cidadã orientada no caminho do conhecimento, e, assim, desenvolvendo a capacidade de raciocinar, resolver questões com o máximo de autonomia, igualmente interagindo com o ambiente externo, segundo as fases de seu desenvolvimento. Esta etapa de escolarização, é dividida por ciclos, o 1º, o 2º e o 3º ano compõem o Ciclo I que corresponde às crianças de 6 a 8 anos de idade, já o 4º e o 5º anos compõem o Ciclo II, correspondente aos alunos que tem 9 e 10 anos de idade. Esta organização do ensino por ciclos é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96), conforme disposto em seu Art. 23.

Sem jamais negligenciar essa conjuntura social e à estrutura pedagógica, a imersão planejada e sistemática dos alunos e alunas da Licenciatura em Pedagogia no ambiente escolar, visando a vivência e a experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e dos objetos de reflexão e ação, sempre articulando teoria e prática, foi realizada com resultados satisfatórios, conforme se observa nos relatórios das preceptoras e residentes devolvidos à coordenação institucional do programa e remetidos à CAPES. Tal imersão contribuiu em muito para promover a participação dos educandos em experiências interdisciplinares, centradas na valorização da afetividade e primando pela qualidade na formação docente. A proposta de alfabetização advinda da escuta realizada no processo de imersão nessa escola campo, consistiu em estimular o prazer e o interesse pelo mundo da leitura, levando-os a perceberem as imensas possibilidades de um texto e tudo que nele está contido de conhecimento, sabedoria, informação e deleite. Desta forma, buscamos propor situações didáticas que garantissem, de maneira contínua, a abordagem

da alfabetização através do trabalho de leitura e escrita de diferentes tipologias textuais com temas afetivos (amor, respeito, amizades, solidariedade, cidadania), buscando, através de atividades lúdicas, a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Afinados com o objetivo geral dessa proposta de intervenção que buscou desenvolver habilidades e competências relacionadas à alfabetização em uma perspectiva inclusiva, estimulando no educando o gosto pela leitura e escrita, ampliando o seu conhecimento linguístico e cultural e contribuindo na formação de princípios e valores para a construção da cidadania e a inclusão social, foram contemplados também os seguintes objetivos específicos: a) Criar novas técnicas, métodos e procedimentos para trabalhar as atividades, nas quais os alunos apresentam dificuldades; b) Propiciar práticas de leitura numa perspectiva inclusiva e interdisciplinar; c) Valer-se da leitura para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, ideias e opiniões; d) Mostrar ao aluno a importância do afeto entre as pessoas, ajudando-o a compreender que precisamos das pessoas para viver e a tomar consciência de que é preciso respeitar e valorizar o "outro"; e) Demonstrar equilíbrio nas relações, atitudes de cooperação, respeito, afeto e aceitação perante os demais colegas; f) Apoiar os professores que têm na sala comum alunos com necessidades educacionais especiais, bem como atender esses mesmos alunos na sala para aprimorar o seu processo de ensino aprendizagem, sanando dificuldades; g) Produzir recursos pedagógicos considerando as necessidades específicas dos alunos e as suas potencialidades, visando contribuir no processo de alfabetização e letramento dos alunos com maiores dificuldades em aprendizagem; h) Criar condições favoráveis para que o aluno se aproxime mais do conhecimento e valorize o seu potencial; i) Elaborar novas técnicas, métodos e procedimentos para trabalhar as ati-

vidades nas quais os alunos apresentam dificuldades, melhorando o desempenho dos alunos em sala de aula, desenvolvendo atividades motivadoras e intensificadoras das intervenções de leitura e escritas com os alunos que ainda não são alfabetizados.

No que se refere à perspectiva da educação inclusiva, todas as ações buscaram o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, atuando de forma articulada com professores de apoio e docentes das classes regulares, valorizando o potencial dos educandos, respeitando as diferenças e atentando para as suas necessidades.

Nesta escola, observa-se uma amostragem da abordagem inclusiva do subprojeto, tendo em vista que nela haviam diversos alunos com necessidades educacionais especiais, destacando-se aspectos associados a dificuldades de aprendizagem. Havia dois alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dois com dislexia, dois com deficiência física e um com deficiência visual. Em afinidade com os princípios da educação inclusiva e utilizando estratégias do Atendimento Educacional Especializado (AEE) adaptados ao subprojeto, foram realizadas atividades como jogos, leituras adaptadas e oficinas, considerando as demandas e especificidades de cada aluno.

Ao tempo em que se implementaram esforços para o atendimento desse público, destacou-se que a verdadeira inclusão ainda está em processo e a exigir estratégias facilitadoras, atitudes de aceitação; atividades e materiais variados ao alcance real do aluno; flexibilização dos procedimentos e instrumentos de avaliação; ajuda mútua e interdisciplinar como trabalho cotidiano, para além da letra das leis.

Na Escola Monsenhor, o projeto também desenvolveu ações voltadas para a leitura e a escrita de acordo com o nível de alfabetização das crianças e atividades lúdicas e diversificadas numa perspectiva inclusiva dos alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem, sempre valorizando aspectos relativos à afetividade.

Dentre as diversas ações realizadas, destacam-se a produção de murais, rodas de leituras, dramatizações, leituras livres, leituras compartilhadas em voz alta, reescrita de histórias, produção de textos, coleta da leitura individual do aluno com anotações para possíveis intervenções, confecção de jogos pedagógicos para serem trabalhados com as especificidades dos alunos com necessidades especiais. Além disso, foram criados momentos de leitura que envolveram a escola inteira, como se observou na atividade *Biblioteca dos sonhos*, ação realizada na quadra de esportes da escola. Várias dessas ações privilegiaram o incentivo à leitura de diferentes gêneros textuais, a exemplo do que se observou na ação denominada “Pequenos leitores”, que consistiu na disponibilização de livros e material de leitura diversificado na sala de aula, incentivando as crianças a fazerem escolhas livres daquilo que preferiam ler.

Todas as ações implicaram em planejamento e implementação de estratégias metodológicas que contemplassem a superação das dificuldades encontradas pelos alunos, destacando-se sempre a inclusão de educandos com necessidades especiais em abordagens lúdicas e motivadoras, com a utilização de jogos na sala de aula (quebra-cabeça, jogo da memória, bingos de palavras, sílabas e letras voltadas para as habilidades ainda não desenvolvidas), atividades desafiadoras como bingos matemáticos e outras atividades envolvendo as operações matemáticas; o uso de materiais concretos, audiovisuais e tudo o que contribuísse para despertar a curiosidade do educando, aproximando o conteúdo escolar às experiências cotidianas, principalmente para os alunos com necessidades especiais.

A segunda unidade escolar participante do Projeto AFETHOS foi a Escola Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida, que oferece turmas de Ensino Fundamental Séries Iniciais e Séries Finais, funcionando no período matutino, com 253 alunos matriculados, com oito salas de aula, além das salas de diretoria; secretaria, coordena-

ção, biblioteca, sala de recursos multifuncionais; cozinha, além de um almoxarifado, um depósito de merenda, um depósito de materiais diversos e uma lavanderia. O Projeto Político Pedagógico dessa escola salienta o seu objetivo de possibilitar um melhor domínio da leitura, da escrita e do cálculo, não perdendo de vista a aquisição de conhecimentos e habilidades pelos educandos, bem como a formação de atitudes e valores éticos necessários ao convívio social, além do fortalecimento dos vínculos entre as famílias e a escola. Assim como as demais, essa unidade escolar é mantida pelo Município e administrada pela Secretaria Municipal de Educação, contando com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE através dos programas PDE e PDDE. Também se localiza em área da periferia da cidade de Amargosa, com um público alvo oriundo de famílias de baixa renda, algumas delas vivendo em contextos de adversidades socioeconômicas marcantes, conforme o projeto de poder das elites deste país.

Dentro dos objetivos e princípios sistematizados nos documentos basilares do Projeto Residência Pedagógica já enunciados, a proposição de intervenção nesta escola buscou desenvolver ações e metodologias que proporcionassem o gosto e o incentivo à leitura, com uma série de pequenos subprojetos internos, abrigados na proposta maior do Projeto AFETHOS. Entre eles destacam-se os projetos de incentivo à leitura: *Aluno leitor*; *o Pódio da leitura*; *a Lata da Motivação*; *o Livro de Leitura em Família* – com o objetivo de aproximar as famílias do ambiente escolar; *o Piquenique Literário*. Concomitantemente, foram realizadas oficinas de contação de histórias e apresentações de peças teatrais; *o Soletrando*; *a Trilha dos gêneros textuais*; *o Ditado estourado dos adjetivos*. As atividades planejadas em cada ação incluíram confecções de cartazes com materiais recicláveis; celebração do Dia dos Estudantes com aula de dança aeróbica, pintura de rosto, cantigas de rodas, brincadeiras populares;

além da Gincana Mobiliza, com ações voltadas para a Prova Brasil; e um intercâmbio com os alunos da comunidade do Timbó. Trata-se de uma comunidade rural, onde funciona uma escola com classes multisseriadas, situada na área da Serra do Timbó, na zona rural do município de Amargosa, inserida no Bioma Mata Atlântica, um dos mais ameaçados do mundo e que abriga parcela significativa da diversidade biológica do Brasil. No local, está sendo desenvolvido o Projeto Timbó, uma parceria entre o Centro Sapucaia, a Prefeitura de Amargosa e o Ministério Público para criação de uma Unidade de Conservação em área de mata doada pelos proprietários da Fazenda Timbó.

Durante o período de imersão dos residentes na escola, planejando e realizando as propostas de intervenções, foram evidentes os avanços significativos quanto às aprendizagens dos alunos, bem como os depoimentos de crescimentos e aprendizagens dos próprios residentes e sua preceptora. Destaca-se o fato de que foi possível observar uma evolução da hipótese de escrita em todas as crianças. Alguns de forma lenta, especialmente aquelas que estavam na fase pré-silábica.

A proposta de intervenção na unidade se caracterizou por uma prática reflexiva, sendo frequentemente avaliada em diálogos mantidos entre as residentes, a preceptora, a coordenadora pedagógica, os professores das classes que contaram com a colaboração dos residentes, além do professor-orientador nas reuniões regulares do Projeto. Nesses diálogos, buscou-se sempre elencar e discutir os avanços percebidos, bem como os pontos positivos e negativos, destacando-se que esse diálogo se deu tanto de forma individual quanto coletiva, conforme a situação demandava. Em seu relato sobre o Projeto AFETHOS nesta escola, a preceptora Aline destaca a interação proveitosa e produtiva entre os diversos atores envolvidos:

Em todos os momentos, estávamos em sintonia com as coordenadoras, a diretora da escola e as residentes,

a fim de compartilhar conhecimentos, tirar dúvidas, como também de aceitar novas sugestões. Minha participação no Programa, enquanto preceptora, foi de construção e crescimento contínuos em benefício da minha formação, para as residentes e para os nossos alunos que foram contemplados pelo Projeto (PITANGA, Relatório de Atividades da Preceptora, 2020).

Além das duas instituições mencionadas, as diversas etapas do projeto AFETHOS e suas intervenções também foram realizadas na Escola Municipal Vivalda Andrade Oliveira, localizada no bairro Santa Rita, zona urbana nas proximidades do centro da cidade de Amargosa-BA. Essa escola é constituída por turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental e foi fundada em julho de 1971, como Escola Obra Social Santa Rita, legalizada posteriormente através do Decreto Municipal nº 2941 de 23 de maio de 1972. Essa escola funcionava provisoriamente na Capela de Santa Rita, enquanto a comunidade esperava a construção do espaço físico mais adequado para sua efetiva implantação e era vinculada à igreja católica e uma associação de bairro, cujas aulas eram ministradas por uma associação de pais e mestres. Em 20 de abril de 1972, concluiu-se, neste local, a construção de um prédio pré-moldado que recebeu o nome de Grupo Escolar Vivalda Andrade Oliveira, pois a professora Dinorah Lemos da Silva, diretora da escola à época, quis homenagear a Sra. Vivalda Andrade Oliveira, conhecida como Tia Vivinha, que realizava trabalhos sociais em auxílio às crianças mais pobres do município.

Nessa unidade de ensino, a preceptora dos licenciandos residentes foi a professora Sitna Santos Amorim, e, a exemplo das demais escolas-campo, foram realizadas diversas atividades onde afetividade e cognição, teoria e prática, combinaram-se para o desenvolvimento dos educandos e para o ensino-aprendizagem de conteúdos escolares de forma exitosa e prazerosa para os educan-

dos e de modo enriquecedor para os residentes em formação, ou seja, para o futuro exercício profissional da docência.

Todo o processo formativo, de coordenação, de engajamento e de atuação nas propostas de intervenção do docente-orientador, dos preceptores e dos residentes nas três escolas-campo pode ser sintetizado nas seguintes ações, sob a orientação do docente-orientador:

- Encontros presenciais entre coordenador e preceptoras.
- Coordenação/organização das ações pedagógicas e formação pedagógica para residentes.
- Elaboração dos Planos de Trabalho dos Residentes.
- Preparação dos Planos de Atividade da Residência.
- Elaboração dos relatórios da observação e da ambientação.
- Reuniões com orientador, preceptores e residentes com a finalidade de socializar informações sobre o programa e demandas das escolas de acordo com a sondagem das preceptoras na instituição.
- Estudos teóricos e metodológicos sobre afetividade e ensino-aprendizagem.
- Orientação e atendimento permanente das preceptoras aos residentes.
- Integração entre docente orientador e preceptoras;
- Reuniões eventuais, grupos de estudo e discussão entre representantes da IES e a escola campo;
- Reuniões com preceptores e residentes para elaboração das sínteses dos textos estudados: 1) “Residência educacional: Uma possibilidade de articulação teoria e prática na formação docente”; 2) “Residência docente: Uma experiência da formação docente”; 3) “A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: O caso da residência pedagógica da Unifesp.”
- Organização do plano de trabalho com ações e conteúdo a serem desenvolvidos durante o período de regência.

- Curso de extensão em EAD na plataforma da SEAD/AVA (Didática do Ensino Superior; Planejamento, Avaliação e Fundamentos da EaD, etc).
- Participação na Jornada Pedagógica Municipal.
- Estudos e apresentações de seminários/rodas de conversa em torno dos seguintes eixos temáticos propostos no Projeto Institucional da UFRB:
 - 1: A formação de professores no Brasil;
 - 2: O processo de iniciação à docência nos cursos de licenciatura;
 - 3: Estágio e Docência;
 - 4: A Residência Pedagógica e sua potencialidade na formação docente;
 - 5: A relação teoria e prática na formação docente;
 - 6: Formação inicial, saberes e identidade docente;
 - 7: A escola como organização educativa;
 - 8: Educação Básica, formação docente e Universidade: a escola como co-formadora dos futuros professores;
 - 9: Trabalho docente e a gestão do trabalho pedagógico no cotidiano da escola;
 - 10: A sala de aula e o processo ensino-aprendizagem;
 - 11: O professor pesquisador e o professor reflexivo;
 - 12: A pedagogia de projetos: usos e abusos;
 - 13: A afetividade na relação professor-aluno;
 - 14: A importância do estágio na formação inicial e na formação continuada;
 - 15: A prática e a teoria nas salas de aula da Educação Básica nas mais diversas áreas do conhecimento: a inovação nas metodologias e avaliação;
 - 16: A BNCC e a Educação Básica.

Essas ações demonstram, de forma panorâmica, o esforço compreendido pelos residentes e preceptoras participantes do subprojeto AFETHOS, mas também por toda a comunidade escolar das três escolas-campo que os receberam, onde as rupturas com as dicotomias entre teoria e prática, emoção e cognição, saberes acadêmicos e saberes da prática escolar se fizeram paulatinamente, sem atropelos aos valores, processos, práticas e hábitos constituintes do cotidiano de cada uma delas, valorizando-se sempre os mais saudáveis e proveitosos para a edificação de pilares inclusivos, sem grandes contratempos ou registros negativos. Isso se evidencia nas atividades propostas e realizadas, as quais estavam sempre afinadas com os eixos temáticos norteadores do programa supramencionados.

Apesar de uma inicial reticência por parte de professoras e gestoras, todas acabaram por compreender que a presença dos estudantes residentes se constituiria em uma benéfica influência para a construção de processos exitosos e satisfatórios para todos e deram relevantes contribuições para que isso se concretizasse. Ainda é perceptível, tanto nos licenciandos-residentes quanto nos diversos atores das escolas certa incompreensão relativa à importância de teorias pedagógicas para subsidiarem ações educativas eficazes, mas os avanços foram evidentes para todos os que participaram das atividades, inclusive nas discussões dos diversos eixos do programa nas reuniões regulares do subprojeto.

Considerações finais

Nota-se na diversidade de ações e no entrelaçamento entre atividades lúdicas, encontros focados na importância da afetividade e abordagem de conteúdos essenciais para a construção de conhecimentos e desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo dos educandos, configurando rupturas com dicotomias fragmentadoras. Como

exaram todos os documentos basilares do Programa de Residência Pedagógica, todas as ações primaram pela conjugação de teoria e prática sem que esses elementos jamais se fizessem antagônicos. Isso está intimamente associado à uma concepção de educação que valorizou a afetividade, conforme os postulados psicogenéticos estudados e aplicados nas propostas de intervenção em cada escola campo. O dualismo conflitante entre afeto-cognição, emoção-razão, teoria-prática cede lugar a uma perspectiva dialógica e dialética onde não há superioridade ou inferioridade entre os conceitos.

Do ponto de vista do envolvimento humano e profissional, as preceptoras e residentes manifestaram satisfação por participarem do Programa Residência Pedagógica e, por diversas vezes, as gestoras e coordenadoras pedagógicas das escolas-campo manifestaram sua gratidão pelo trabalho realizado e pelas diversas aprendizagens da rica convivência nesse período de formação e crescimento mútuos. Os participantes desse subprojeto evidenciaram que a Residência Pedagógica se efetivou como uma política de formação e também como veículo de reflexão, análise, experimentação e avaliação da prática pedagógica, como destacou a preceptora Cássia Esperança:

Por meio de análise dos relatórios produzidos e ações desenvolvidas, foi possível verificar um grande envolvimento de todo grupo escolar pertencente à escola campo, crescimento pessoal e profissional dos residentes, contribuindo para a melhoria da qualificação do preceptor e orientador. Propôs a possibilidade de capacitar o discente no campo prático e teórico utilizando as estratégias necessárias para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos nas escolas (ESPERANÇA, Relatório de Atividades da Preceptora, 2020).

O subprojeto contribuiu com a construção de saberes práticos na relação entre as teorias estudadas em sala de aula e as ações realizadas no dia a dia das escolas. Entabula-se, portanto, que “quanto

mais experiência prática esse profissional obtiver, mais saberes docentes e conhecimento profissional ele construirá. Além disso, oportunizou um aperfeiçoamento na construção de práticas pedagógicas diversificadas, propiciando uma melhor abordagem dos conteúdos que seriam trabalhados” (ESPERANÇA, Relatório de Atividades, 2020).

Além disso, o programa Residência Pedagógica e o subprojeto AFETHOS, ao qual alude nosso texto, em sua perspectiva inclusiva, emprestaram à formação dos residentes uma noção da realidade escolar, das dificuldades que a escola vivencia a cada dia, além da convivência com professoras já formadas, com suas experiências de salas de aula, com as alegrias, os problemas e as vicissitudes que a docência propicia e evoca. Isso possibilitou grandes benefícios para a aprendizagem, para o progresso do ensino no que se refere à formação dos licenciandos, levando em conta a importância de se colocar em prática uma atitude reflexiva sobre o ensino-aprendizagem e articular saberes teóricos com uma prática no lugar onde a educação formal acontece.

Assim, o desafio de articular teoria e prática, afetividade e cognição, de forma dialógica, fez-se extremamente rico e proveitoso, inaugurando muitas possibilidades de atuação para além das dicotomias. Isso claramente se exemplifica na atuação de residentes que puseram em prática as aprendizagens de sua formação acadêmica, orientados por preceptoras que já desenvolvem uma prática docente nas escolas-campo e por um orientador atuante na docência e na formação de professores. Enquanto chegamos a tais considerações, não podemos fingir que não existam tensões, mas elas aludem mais a uma complementariedade que a uma oposição, ensaiam com maior vigor a aurora de um espetáculo dialético na educação para propiciar novas e ricas aprendizagens, com o rigor da interação entre saberes e a emoção, enquanto se recusam ao crepúsculo da afetividade e da razão nas práticas educativas meramente dicotômicas, pois essas já se mostram originalmente excludentes. Certo de que os relatos de

experiências e reflexões poderão ensejar outros trabalhos e aperfeiçoar práticas educativas, fica ainda nesse registro a nossa gratidão aos trinta estudantes-residentes que atuaram neste núcleo, às preceptoras, aos gestores e funcionários das escolas-campo e a todos os que nos inspiraram com afetos e conhecimentos nesta caminhada para que lográsssemos êxito. Assim, concluímos, contabilizando saberes e emoções para além de quaisquer dicotomias.

Referências

ARANTES, V. A. Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação. In: **VIDETUR**, n. 23. Porto/Portugal, Mandruvá, 2003, Disponível em <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>. Acesso em 04 maio 2007.

BARBOSA, Irenilson de Jesus. **No Olimpo da inclusão: a importância da afetividade na educação de pessoas com deficiência visual**. Orientador: Felix Diaz Rodriguez. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

BERCHT, M. **Em Direção a Agentes Pedagógicos com Dimensões Afetivas**. Instituto de Informática. UFRGS. Tese de Doutorado. Dezembro, 2001.

DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Y. (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DIAZ-RODRIGUEZ, F. Vygotsky e a concepção sócio-histórico-cultural da aprendizagem. In: MIRANDA, T.G. & GALVÃO FILHO, T.A. (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 61-88.

ESPERANÇA, Cássia de Almeida. **Relatório de Atividades da Residência Pedagógica**. Amargosa, 2020. Texto avulso.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H.. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LONGHI, M. T.; REATEGUI, E. B.; BERCHT, M. & BEHAR, P. A. **Um estudo sobre os Fenômenos Afetivos e Cognitivos em Interfaces para Softwares Educativos**. Disponível em www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/9bMagali.pdf. Acesso em 03 out 2011.

NICOLA, U. **Antologia Ilustrada de Filosofia**: das origens à idade moderna. São Paulo: Ed. Globo, 2005.

OLIVEIRA, F. I. W. de. **A importância dos recursos didáticos adaptados no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais**. São Paulo: UNESP, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PITANGA, A. de S. **Relatório de Atividades da Residência Pedagógica**. Amargosa, 2020. Texto avulso.

PLATÃO. **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

VYGOSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1991.

WALLON, Henri. Fundamentos metafísicos ou fundamentos dialéticos da personalidade. In: WALLON, Henri. **Objetivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

O PRP e a formação do educador do campo

Terciana Vidal Moura
Clemilda Rosa Souza
Josimário Marques dos Santos

Introdução

O presente capítulo traz um relato da experiência do subprojeto do Programa Residência Pedagógica (PRP), denominado: *A relação Teoria e Prática nas Escolas do Campo*, vinculado ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias, do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O mesmo teve como propósito estreitar a relação entre teoria e prática nas escolas do campo, na perspectiva da construção da *práxis* pedagógica e promover um processo de iniciação à docência vinculado às especificidades da formação do educador do campo.

O referido subprojeto esteve vinculado ao Projeto Institucional da UFRB, intitulado: *Saberes Experienciais, Saberes Pedagógicos, Saberes Escolares e Práticas Pedagógicas nas Escolas da Educação Básica na Bahia*. Buscou construir conhecimentos didáticos-pedagógicos voltados para o ensino das Ciências Agrárias em consonância com a prática das escolas do campo, amparados pelas bases legais que fundamentam a realidade da Educação do Campo. Assim, seus objetivos buscaram construir subsídios teórico-práticos a serem desenvolvidos nas escolas, vinculados às especificidades dos povos camponeses, como também, contribuir para a formação integral dos sujeitos considerando a diversidade cultural e a complexidade do contexto social e político.

O PRP possibilitou aos discentes que estão na segunda metade do curso de licenciatura vivenciar a formação inicial articulada com a prática profissional no cotidiano da escola. Essa articulação revelou-se uma importante parceria com as escolas de Educação Básica no processo de formação dos futuros professores, possibilitando aos estudantes do curso de Educação do Campo que participaram do projeto, intitulados *bolsistas-residentes*, conhecimentos didáticos e pedagógicos correlacionados às práxis educativas nas escolas do campo.

Nesse sentido, o subprojeto teve por objetivos: 1- Propiciar uma imersão qualificada do licenciando em Educação do Campo no contexto de sua profissionalidade, a escola; 2- Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura escolar como todo; 3- Promover um processo de formação docente numa perspectiva crítica e reflexiva; 4- Relacionar os conhecimentos pedagógicos e as experiências sociais às estratégias de resolução de problemas do cotidiano escolar na perspectiva de uma educação contextualizada; 5- Articular teorias e práticas de ensino orientadas pelos objetivos da Educação Básica; 6- Construir e experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias que fortaleçam a qualidade do processo ensino-aprendizagem das escolas-campo; 7- Discutir sobre o papel da Residência Pedagógica no processo de construção da identidade e saberes docentes na perspectiva da Educação do Campo; 8- Problematizar sobre a constituição da docência na Educação do Campo.

O referido subprojeto iniciou-se em agosto de 2018 e teve a duração de 18 meses, encerrando as suas atividades em janeiro de 2020. As suas ações seguiram as seguintes etapas: ETAPA 01 - formação dos preceptores para o desenvolvimento da proposta nas unidades escolares; ETAPA 02 - Formação acerca das grandes temáticas que envolvem o subprojeto e as questões que tocam a formação docente; ETAPA 03- imersão dos residentes nas unidades escola-

res; ETAPA 04 - Problematizar a realidade teoricamente, elencar os pontos-chave, a partir de um processo de diagnóstico e leitura da realidade escolar, e construir a proposta de intervenção pedagógica; ETAPA 05 - Desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica; ETAPA 06 - Socialização e avaliação das ações e experiências vivenciadas. No total foram selecionados 31 alunos da Licenciatura em Educação do Campo, sendo 30 bolsistas e 01 voluntário.

A atuação do subprojeto deu-se em 03 escolas de dois municípios do Vale do Jiquiriçá, Amargosa e Laje. Contou com a participação de 03 preceptores, professores vinculados às respectivas escolas. Dentro dessa trajetória foi possível fazer um processo de imersão qualificada nas escolas. Os residentes tiveram a oportunidade de vivenciar várias ações que compõem a cultura escolar e viver o contexto da escola em sua totalidade, possibilitando assim uma formação humana e multidimensional.

Metodologicamente, para a construção do texto, nos ancoramos nos pressupostos da pesquisa qualitativa. Como procedimentos utilizamos a pesquisa documental e pesquisa de campo. Como técnicas de pesquisa recorreremos à análise documental das entrevistas com os sujeitos envolvidos no PRP, questionários aplicados aos bolsistas-residentes e os relatórios finais dos bolsistas. O processo de análise buscou fazer a triangulação dos dados, pois ela possibilita ampliar a confiabilidade e validação da análise e do conhecimento produzido, na medida em que contempla mais de uma fonte de dados. Após procedermos com o processo de análise, orientado pelos critérios da Análise de Conteúdo temática, realizamos a categorização dos dados obtidos.

Partindo dessas considerações iniciais, o presente texto busca evidenciar a experiência formativa do PRP, destacando a sua importância para a formação de professores para atuarem nas escolas do campo.

A formação do educador do campo

A Educação do Campo, para além de um projeto de educação, constitui-se num projeto de luta política que tem como premissa fundamental a construção de um projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro que venha romper com a herança de nosso processo civilizatório que produziu uma sociedade fundada em valores oligárquicos e um sistema de produção que alimentou e legitimou secularmente a concentração fundiária, controlando de forma seletiva o acesso à propriedade da terra e à educação das populações camponesas. Ao se nutrir da concepção das *pedagogias do Movimento, Socialista, da Alternância e do Oprimido*, a Educação do Campo traz uma epistemologia que entra em conflito com as tendências e concepções que têm embalado as políticas educacionais no Brasil, principalmente aquelas que orientam oficialmente a formação docente e a organização do trabalho pedagógico nas escolas, por estarem alicerçadas pela lógica neoliberal.

O Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo protagonizado e construído na luta dos Movimentos Sociais do Campo brasileiro afirma-se como um projeto societário transformador que visa à emancipação dos sujeitos que vivem no campo, bem como a superação das relações de trabalho e produção da existência humana de base capitalista. Gadotti (1994) sublinha que um projeto direciona para uma determinada direção, e seu caráter político projeta para uma direção intrinsecamente articulada com o compromisso sociopolítico de sua ação; implica promessas, rupturas e compromisso dos atores sociais a ele vinculados. Quanto ao Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo, Albuquerque e Casagrande (2010, p. 137) destacam que “para articularmos uma proposta de Projeto Político-Pedagógico, temos que ter clara a proposição de educação, a teoria pedagógica e de sociedade que defendemos e queremos construir”.

Prosseguem afirmando que a transformação da forma atual da escola capitalista implica construir um projeto de educação que “tenha como pano de fundo as relações sócio-históricas, políticas e culturais da sociedade atual e os planos mais gerais no âmbito do Estado e do país” (ALBUQUERQUE E CASAGRANDE, 2010, p. 149).

Assim, ancora-se na assertiva política e social de que para trabalhar em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo a escola precisa ser transformada na perspectiva da assunção de sua identidade enquanto escola do campo, que está estabelecida no Art. 2º, Parágrafo Único, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo:

[...] é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

As políticas do Estado brasileiro para a educação da população camponesa constituíram-se historicamente em ações compensatórias, assistencialistas, anômalas às reais necessidades, singularidades e modos de vida dos povos do campo. Políticas que sempre estiveram atreladas a interesses das classes dominantes, do capital econômico e cultural, e que serviram na verdade para reprodução e legitimação das desigualdades sociais e econômicas presentes no campo, como também se aliaram às estratégias para manter um grande contingente da população na condição de “massa de manobra” e permanente alienação política. Destacamos, também, que tais projetos e programas desenhados para a educação rural fortaleceram o alinhamento das políticas educacionais locais às prerrogativas da teoria do capital humano⁴ e das determinações “impostas” pelo capital estrangeiro.

4 Para uma melhor compreensão da Teoria do Capital Humano, ver Schulz (2012).

Historicamente são muitas questões e desafios que o campo da formação de professores no Brasil enfrenta e problematiza. Destarte, as políticas e projeto de formação de professores sempre foram atravessados por influências externas, sendo reclamado pelas instâncias e associações que militam nesse campo um projeto de formação que se vincule às demandas históricas da educação brasileira. Outra questão é que o debate e as políticas públicas de formação de professores pelo Estado brasileiro chegaram tardiamente e de forma fragmentada e precarizada. Ademais, a formação de professores no Brasil tem pautado e enfrentado mazelas e problemas, que mesmo com investidas das políticas oficiais, não tem conseguido superar como: dicotomia entre teoria e prática; falta de articulação com as questões do cotidiano da profissão; falta de articulação entre as instâncias formativas e o chão das escolas de Educação Básica; formação ora predominantemente teórica, ora predominantemente prática, além de outros.

Segundo Gatti (2009, p. 217), a formação de professores tem assumido uma centralidade na contemporaneidade em virtude da sua importância ante as exigências que são colocadas à Educação Básica de crianças e adolescentes na sociedade. Contudo, apesar dessa importância, historicamente as propostas e políticas de formação de professores no Brasil ainda não têm conseguido dar conta da formação de um profissional que dê conta das questões colocadas pela contemporaneidade.

A pesquisa “Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos”, realizada pela Fundação Victor Civita (FVC) em 2008 com 71 cursos de Pedagogia e licenciatura, coordenada por Bernadete Gatti e Marina Muniz R. Nunes, concluiu que apenas 28% das disciplinas se referiam a conhecimentos profissionais específicos e, “só de forma muito incipiente apontam o quê e como ensinar” (GATTI e NUNES, 2009,

p. 226). Pelo estudo citado, pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula e a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa.

Além dessas questões, Pimenta e Lima (2008) têm colocado que da forma como está constituído o currículo da formação inicial de professores, fica muito difícil superar a dicotomia entre teoria e prática, justamente porque as disciplinas que o compõem, na maioria das vezes, não estabelecem uma relação entre si e nem com o campo de atuação profissional. Para as autoras, “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (p. 33).

Apesar de alguns avanços, Gatti (2009) afirma que não se mexeu ainda nas questões estruturais da formação docente. Por isso, ainda carregamos ranços de um modelo de formação ancorado no 3+1, na fragmentação entre conteúdos específicos/ científicos *versus* conteúdos pedagógicos, fragmentação na relação teoria e prática, formação teórica e abstrata, falta de articulação com a Educação Básica, não se forma para a docência, para o ato de ensinar. De acordo com a autora,

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas

gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

No Brasil, a formação de professores tornou-se um ponto nevrálgico para a agenda do governo, já que esta é encarada como “dispositivo de regulação para melhor gerenciar a educação” (MAUÉS, 2009, p. 8). A lógica neoliberal provocou mudanças no mundo do trabalho, passando a exigir um novo capital humano e, portanto, uma formação que pudesse dar conta da produção da identidade e do perfil desse trabalhador, agora mais flexível, eficiente e polivalente. As políticas nacionais de formação docente têm seguido uma tendência internacional, na qual a formação docente tem procurado atender certos padrões de competência, necessários à ordem e ao mundo produtivo (MAUÉS, 2003), apesar de alguns discursos dessas políticas construírem narrativas que apelem para o caráter crítico e reflexivo dessa formação.

Segundo Molina e Hage (2015, p. 124), “a crise estrutural do capital tem rebatimentos diretos na educação”, principalmente na formação do professor, justamente porque “dado imenso peso que tem essa categoria na formação da visão de mundo dos jovens e crianças das novas gerações, de todos aqueles que passam pela escola” e também, “porque possuem o potencial de atuar como intelectuais orgânicos⁵, seja da hegemonia ou da contra-hegemonia” (MOLINA e HAGE, 2015, p. 125). Nesse sentido, defendemos que o trabalho docente nas escolas do campo deva ser realizado por um tipo de professor cuja identidade foge àquela produzida pela lógica das políticas neoliberais. Um professor que possui, segundo Araújo (2004),

5 Para Molina e Hage (2015, p. 125-126), “baseada no pensamento gramsciano, que entende que todos os homens são intelectuais exercendo, porém, em diferentes intensidades esse papel na sociedade em função das oportunidades de formação e dos locais que ocupam nesta mesma sociedade”.

A atitude de resistir aos valores dominantes no âmbito da escola, formulando, a partir de sua experiência, novos valores, mediatizando a construção de um processo educacional de vanguarda comprometida com os reais anseios das camadas populares da sociedade (p. 22).

Desse modo, insistimos numa leitura mais crítica e cuidadosa do contexto de produção dessas políticas e do referencial epistemológico que as tem sustentado, pois em nome da superação da perspectiva tradicional de formação docente, escondem-se perspectivas ideológicas neoconservadoras sob o manto de possibilidades progressistas.

Em relação à formação dos professores para atuar nas escolas do campo, olhando pelas lentes da história, confirmamos a assertiva de Arroyo (2007, p. 158), quando sublinha que o Estado brasileiro não tem uma “tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima”. Por isso, para Arroyo (2007), é preciso superar a concepção de formação docente em suas formas tradicionais, justamente porque precisa empreender processos educativos que formem os sujeitos para a leitura do mundo a partir do paradigma da Educação do Campo. Para tanto, o projeto político-pedagógico da Educação do Campo aponta uma reflexão sobre o “perfil” de professora assumir a função social de mediar o processo ensino-aprendizagem dos sujeitos do campo.

A Educação do Campo traz princípios outros para pensar a dimensão formativa dos educadores do campo, respondendo principalmente pela diversidade que o campo expressa e pelo questionamento dos modelos de formação legitimados, tendo em vista que a crise paradigmática que atravessa o mundo em escala global tem evidenciado o esgotamento e a insatisfação com os modelos, até então

vigentes, de ser, estar, agir e compreender o mundo e, em oposição à homogeneidade, traz a diversidade como um de seus princípios fundantes. No campo educacional, essa crise tem afetado profundamente as formas pelas quais a educação é pensada, abrindo portas e construindo pontes para uma nova forma de se conceber a função social da escola e avançar na discussão sobre ela, incorporando questões que são os principais tópicos da agenda educacional na contemporaneidade, como alteridade, identidade e diferença. Nesse sentido, Sarmiento (2017) pontua pensar a formação de professores dentro de uma racionalidade crítica, na qual o professor é concebido como sujeito. Para a autora,

Nessa configuração, o professor é visto já como profissional que mobiliza da sua formação os conhecimentos pertinentes para darem suporte às suas decisões educativas, conscientemente definidas como tendo sentido para a promoção educacional. É um professor capaz de superar práticas transmissivas de informação, para criar contextos educativos em que, com a participação efetiva dos alunos, se concretize a construção de conhecimento (SARMENTO, 2017, p. 288).

A diversidade cultural impõe, aos educadores, compromissos éticos, políticos e existenciais, além de enormes demandas e desafios, sendo um deles a questão da formação docente. A centralidade da cultura é um imperativo dessa época e, como tal, é um elemento fundante e indispensável para se compreenderem os processos e as relações sociais atualmente. Em relação à Educação do Campo, a dimensão da cultura é um princípio fundante, o que demanda um redimensionamento das políticas de formação docente que consideram, como um dos seus princípios, a esfera de cultura, para que o professor além de um técnico, seja um profissional culturalmente orientado, com sólida formação para compreender, refletir e se posicionar frente às questões em torno da cultura, diferença, identidade, diversidade, alteridade etc.

Nesse sentido, Canen (2001) nos alerta para o fato de que as políticas de formação docente, além de assegurarem a consciência da existência de uma diversidade de universos culturais em nossa sociedade, devem buscar nas práticas escolares cotidianas assegurar a representatividade das minorias representadas da população em currículos de base não-etnocêntrica e, paralelamente a essas iniciativas, atrelar discussões e reflexões que levem em conta as representações docentes sobre a relação diversidade, diferença e educação, uma vez que aí pode residir a base de práticas pedagógicas excludentes. Para a autora, a relação entre a formação docente e as questões em torno da diversidade reveste-se de uma grande importância, na medida em que possibilita desconstruir os estereótipos negativos que têm influência decisiva no desempenho escolar dos alunos de universos culturais diferentes, como também para construção de práticas pedagógicas que gerem atitudes positivas para o enfrentamento do fracasso escolar de alunos que abandonam a escola por causa de seu caráter discriminatório e excludente.

A especificidade da Educação do Campo demanda professores que, em suas práticas pedagógicas, desconstruam representações que colocam o homem do campo na condição de atrasado, do jeca tatu, tabaréu, de que homem da roça não carece de estudo e que a cidade é o modelo de civilização a ser cultuado. Desse modo, defendemos que o professor que atua nesse contexto deve ter maior preparação cultural e profissional e estar plenamente identificado com o contexto em que atua. Chamamos a atenção de que a formação dos professores do campo deve superar a perspectiva instrumental centrada apenas nas questões técnicas da organização do trabalho pedagógico. O debate e formação para os professores devem estar alicerçados no “paradigma” do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo, pois a distância de seus pressupostos e princípios põe em risco a possibilidade de transgressão ao modelo hegemôni-

co de formação de professores alinhado à lógica do capital. Assim, a formação de professores do campo só terá cumprido sua função política e social quando se debruçar sobre “o conhecimento das formas específicas de exercer o ofício de ensinar, educar no campo” (ARROYO, 2007, p. 168).

Em relação à formação de professores, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo estabelecem, em seu Art. 13, as especificidades da formação dos professores que vão atuar nas escolas do campo, destacando a base complementar que deve orientar os cursos de formação para esse fim. Desse modo, definem que a formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo deverá contemplar: “estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo” e

propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Destacam também a necessidade de um currículo orientado para as escolas do campo a partir de suas especificidades, bem como concepções de formação de professores que formem educadores do campo para atuarem como intelectuais orgânicos no interior da escola e fora dela para consolidação da Educação do Campo.

Ademais, essa formação precisa ter como referência o sujeito professor, superando sua forma delegada e alienígena. A Educação do Campo coloca o professor como um sujeito que deve atuar na perspectiva de um intelectual orgânico e não como um mero reprodutor e

expectador, como defendem as políticas de regulação. Para Arroyo (2007), situar a formação de professores do campo a partir desse olhar permite “interrogar as políticas generalistas” e questionar “o protótipo de profissional único para qualquer coletivo [...] as normas e diretrizes generalistas que apenas aconselham adaptarem-se à especificidade da escola rural” (2007, p. 165). A partir das considerações apontadas, destacamos que essa discussão sobre a formação dos professores do campo torna-se um imperativo diante de sua presença marcante no cenário educacional brasileiro e devido a sua importância política para os povos que vivem no campo. Arroyo (2007) insiste numa formação específica para os professores que atuam e atuarão nas escolas do campo para que a especificidade dos povos do campo seja garantida,

[...] as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos. A história tem mostrado que a simples proclamação de princípios, normas, políticas generalistas não tem garantido os direitos nas específicas formas de viver as diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território. O protótipo de humano, cidadão, universal é menos universal do que os princípios supõem. É um protótipo local, específico, que ignora as alteridades, as diferenças (Santos, 2003). A história mostra que são esses “outros” em gênero, classe, raça, etnia e território aqueles coletivos não incluídos nos direitos, normas e políticas generalistas (ARROYO, 2007, p. 161).

Assim, formar, educar sujeitos do campo implica transformar as circunstâncias sociais desumanizadoras e, acima de tudo, preparar os sujeitos para serem os protagonistas dessas transformações. Mas essa tarefa só pode ser vislumbrada quando as políticas curriculares destinadas às escolas do campo forem definidas a partir do *ethos* da cultura e sujeitos do campo, considerando sua relação com

a universalidade, a partir do diálogo com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. A Educação do Campo busca afirmar a identidade da escola do campo a partir de um currículo que esteja ancorado na dinâmica de vida dos sujeitos.

Portanto, essa formação de caráter multidimensional implica o conhecimento do contexto social, base curricular articulada com a teoria e com a prática, garantindo aos professores do campo, “o direito ao conhecimento inalienável” (MAUÉS, 2003, p. 111), e que possa trazer impactos diferenciados no modo de agir e pensar desses profissionais desde as lutas por condições dignas de trabalho, a valorização profissional, entre outros, cujo impacto maior seja a qualidade que a educação do nosso país merece. As considerações acima indicam que as possibilidades de melhoria na qualidade da Educação do Campo dependem de um posicionamento crítico das políticas de formação de professores do campo e, conseqüentemente, de uma gestão do trabalho pedagógico que busque afirmar a heterogeneidade das práticas pedagógicas dos professores do campo. Porém, isso vai depender da realização de

[...] projetos institucionais de formação específica que desenvolva um saber científico e uma postura norteada pela busca constante da análise das condições histórico-políticas. Essa prática modificará o contexto de isolamento e alienação em que as populações rurais estão inseridas (ARAÚJO, 2004, p. 22).

As Licenciaturas em Educação do Campo constituem um desses projetos institucionais e, como política pública de formação de educadores do campo, visam ao desenvolvimento do campo. São frutos das lutas dos movimentos sociais do campo que têm buscado construir outra identidade de escola a partir de práticas formativas e políticas públicas voltadas para a educação do povo camponês. Dessa forma, os movimentos sociais do campo defendem que as políticas de formação de educadores sejam feitas com o povo do

campo, pois historicamente eles foram excluídos enquanto autores políticos desse processo, tendo em vista que os programas e políticas constituíram-se por reformas delegadas, gestadas sempre de cima para baixo, ficando o camponês à mercê das ingerências políticas e de projeções para suas vidas pensadas pela elite e a classe política dominante. Defende-se a superação da perspectiva delegada de formação, de cima para baixo, que não envolveu os Movimentos de Luta Social do Campo e seu referencial de educação voltado para a formação *omnilateral*, através de suas experiências acumuladas no campo educacional.

Especificamente em relação à teoria e prática e a fragmentação do conhecimento, as Licenciaturas em Educação do Campo buscam propiciar processos formativos que garantam aos futuros educadores uma formação teórica sólida aliada e articulada com as questões pedagógicas, sociais, políticas e culturais. Buscam a partir da Pedagogia da Alternância fortalecer a práxis pedagógica e superar a dicotomia teoria e prática (MOLINA, 2015). Para tanto, buscam

[...] promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere esta escola (MOLINA, 2015, p. 153).

Destacamos aqui a necessidade de um currículo de formação de professores orientado para as escolas do campo a partir de suas especificidades, bem como concepções de formação de professores que formem educadores do campo para atuarem como intelectuais orgânicos no interior da escola e fora dela para a consolidação da Educação do Campo. Que o educador do campo aprenda nos cursos de formação toda questão e especificidades que envolvem o campo e seus camponeses.

Pensando especificamente nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, buscamos dentro da proposta do subprojeto do PRP consolidar, no âmbito da formação, as demandas colocadas pelo projeto de formação dos professores do campo que tem pontuado que esses cursos têm se constituído como propostas inovadoras para pensar a formação dos sujeitos do campo, justamente por terem como objeto as escolas de Educação Básica, como foco a organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e objetivam formar professores para atuarem na gestão e docência de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários. Ademais, a maior intencionalidade desses cursos é fortalecer a identidade dos sujeitos do campo e, conseqüentemente, o campo como espaço de vida, a partir da construção de conhecimentos integrados ao modo e materialidade de vida dos povos do campo (MOLINA, 2015).

PRP da EduCampo: impactos na formação

Diante dos argumentos até aqui defendidos, afirmamos que o Programa Residência Pedagógica (PRP) representou uma iniciativa institucional de valorosa importância no processo de iniciação à docência na perspectiva da formação do Educador do Campo, a partir da materialização dos objetivos do Projeto Institucional e do nosso respectivo subprojeto. Para além das questões mais específicas que tocam a formação do educador do campo, o PRP também conseguiu tocar nos problemas e mazelas acima apontados, que o campo da formação de professores historicamente tem enfrentado.

O subprojeto do Programa Residência Pedagógica (PRP) *A relação Teoria e Prática nas Escolas do Campo*, vinculado ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias, buscou estreitar a relação entre teoria e prática nas escolas do campo e aprimorar a formação de professores. Dando oportunidade

aos estudantes de desenvolverem uma *práxis* pedagógica baseada em autocrítica e reflexão que converge e soma na construção de um profissional apto para enfrentar os desafios que a docência aponta, repercutindo na construção contínua de saberes docentes provenientes do cotidiano da escola, cruciais para a formação do professor, bem como a valorização dos saberes dos residentes e preceptores participantes do PRP, oportunizando o diálogo, a ampliação, consolidação e fortalecimento de parcerias entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e as escolas de Educação Básica. Possibilitando também, aos professores dessas escolas, atuarem como parceiros ativos dessa formação, contribuindo com a articulação de saberes teóricos e práticos na constituição dos futuros egressos dos cursos de licenciatura numa perspectiva reflexiva e dialética.

Nesse sentido, a escola assumiu o papel de coformadora dos licenciandos, considerando que cada professor (re)constrói continuamente seus saberes no chão da escola, pois estes são atores construtores de sua formação profissional a partir das experiências vividas no interior da escola, onde a *práxis* acontece. Implica dizer que a imersão do estudante no seu futuro campo profissional é crucial para a formação do professor, pois é em contato com a realidade concreta e material que o profissional vai se capacitar para lidar com diversos contextos e situações, enfrentar desafios, e resolver questões de alta complexidade peculiares ao seu ofício. O objetivo é conduzir o residente para se tornar um profissional reflexivo.

No processo de imersão na escola, o PRP foi muito bem acolhido pelas escolas parceiras e comunidade escolar, fazendo com que os bolsistas-residentes pudessem se sentir como parte integrante da equipe de profissionais das escolas. Nessa etapa, coube-nos conhecer o ambiente escolar e suas especificidades, bem como as práticas pedagógicas ali desenvolvidas. Esse olhar mais denso sobre a escola deu-se a partir de um diagnóstico realizado pelo professor-

-preceptor e os bolsistas residentes, orientados pela professora da UFRB, Docente-Orientadora do subprojeto.

Buscando atender aos objetivos de uma imersão mais densa, tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Realizamos uma análise aprofundada desse documento, a partir de categorias pré-estabelecidas. Essa ação fez parte do diagnóstico inicial realizado pelos bolsistas-residentes, ajudando nesse processo de imersão. Esse processo de análise e sistematização contribuiu para a reelaboração do PPP pelas escolas parceiras. Além da análise do PPP, o processo inicial de imersão contou com outros vários momentos como: participação em momentos internos da escola, de tomada de decisões, processo de escuta das vozes dos professores, da direção, dos estudantes e demais funcionários da escola, para conhecermos o ambiente em que iríamos atuar, e assim contribuir junto à equipe para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Durante o processo de diagnóstico, constatamos algumas questões importantes que precisavam ser mais dialogadas pela escola, a fim de construir estratégias didáticas que viessem a contribuir com as lacunas evidenciadas. A partir dos dados do diagnóstico, pudemos construir coletivamente com a escola um plano de atividades, e assim, ter uma ação como bolsista-residente mais estreita com as questões reais do contexto da escola.

Toda a nossa ação esteve ancorada na *Teoria da Problematização*. Essa metodologia sustenta-se, epistemologicamente, nos pressupostos do pensamento de Paulo Freire, tendo a ação-reflexão-ação como eixo básico de orientação do processo de intervenção na realidade. A problematização tem por meta o desenvolvimento da consciência crítica e da intencionalidade do sujeito, marcada pela dimensão política da educação comprometida com uma visão crítica da relação educação-escola-sociedade. Volta-se à transformação social, a partir de uma educação libertadora e emancipatória,

chegando ao exercício da *práxis*, que é uma atividade consciente e intencionalmente transformadora (BARBEL, 2019).

Destarte, a atuação dos bolsistas-residentes foi sempre amparada na reflexão durante todo o período em que o PRP esteve na escola, foram realizadas várias reuniões com o preceptor, a equipe da escola e muitas vezes a docente-orientadora da UFRB, para avaliarmos as ações já desenvolvidas e planejar as próximas.

Os professores preceptores contribuíram de forma satisfatória às expectativas e demandas do PRP, como também cumpriram as exigências e metas previstas no subprojeto. Eles foram os sujeitos que orientavam as atividades do subprojeto na escola. Na perspectiva da escola como coformadora, o PRP também possibilitou que o professor da escola básica se tornasse parte fundamental na formação dos bolsistas, estabelecendo assim um constante contato com a universidade, valorizando a cultura escolar e caminhando para a efetivação da formação acadêmica dos licenciados, fruto de uma relação dialética baseada na ação-reflexão-ação.

O que o PRP trouxe para a escola? [...] ela trouxe uma grande contribuição para nossa escola. Ela mexeu com as estruturas da escola, [...] ela trouxe ideias, trouxe outras possibilidades [...] o PRP na forma como os residentes vieram conduzindo foi trazendo um pouco outro olhar, o olhar mais humano, de proximidade com os alunos de perceber que a sala de aula não se restringe apenas quatro paredes, as aulas que eles fizeram na comunidade, as visitas a outros espaços [...] Então a Residência mexeu bem nisso e porque infelizmente os conhecimentos da educação do campo não estão ainda em todos os espaços [...] o PRP nos possibilitou começar fazer esses diálogos dentro da escola, então mexeu demais desde a apresentação destes residentes na escola. [...] e, além disso, os trabalhos desenvolvidos, seja na parte da regência específica junto as disciplinas, mas também nas oficinas que foram propostas, ensinaram os alunos aprenderem de outras formas [...] O PRP demandou né ainda mais no

meu ponto de vista a necessidade que nós temos de uma educação continuada para os nossos profissionais que estão na escola pública. [...] E o PRP aponta para isso, eu vejo essa formação continuada além de nos ajudar a lidar com a diversidade ainda é estímulo para os professores e faz a gente acreditar na educação pública e vai nos motivando a buscar novos conhecimentos, novas metodologias[...] o PRP também fortaleceu ainda mais a importância do trabalho coletivo que não é fácil (PRECEPTOR, Escola Maria Madre do Rosário, entrevista, 2020).

Outro benefício adquirido com o PRP na escola foi a formação continuada dos professores, como previsto no subprojeto. Os professores das escolas de Educação Básica que atuaram como preceptores participaram de ações de formações continuadas durante todo o processo de vivência e execução do subprojeto nas escolas. Os bolsistas-residentes também participaram desses momentos de formação durante os 18 meses, em que eram discutidas diversas temáticas que nos ajudaram a desenvolver os trabalhos nas escolas. Isso contribuiu bastante com a formação de um profissional crítico e reflexivo, tendo oportunidades de buscar os conhecimentos no interior da escola e trazer reflexões e dúvidas para dialogar nas formações, junto com a docente-orientadora do subprojeto. Essas formações aconteciam no contexto da universidade e da escola campo. Para garantir as formações continuadas da equipe escolar, organizamos, junto com a Docente-Orientadora do PRP, o projeto *Residência Itinerante*, que consistiu em intercâmbios com as outras escolas-campo da PRP para troca de experiências; discutimos temas pertinentes que foram extraídos do processo de diagnóstico inicial.

Dentre as atividades realizadas na escola, participamos das atividades complementares como: planejamento de aulas e atividades a serem desenvolvidas, informes da Secretaria de Educação, momento de avaliação das ações, reunião de pais etc. Os bolsistas-re-

sidentes puderam participar juntamente com os professores dessas atividades para discutir e encaminhar ações da escola.

No processo de regência de classe, cada bolsista-residente atuou numa turma do Fundamental II ou do Ensino Médio, em uma ou duas disciplinas específicas, sempre buscando articular essa prática com as especificidades da docência nas escolas do campo e com a formação recebida no curso de licenciatura. Iniciou-se com observações em sala acompanhando todos os professores e professoras, seguindo para a coparticipação, auxiliando o docente no dia a dia na sala de aula. De forma concomitantemente a essas ações, construíram-se os planos de aulas, sob a supervisão do professor da escola (preceptor) e a docente-orientadora da UFRB, para serem materializados no processo de regência. Para isso, os bolsistas-residentes acompanhavam, junto com os professores das escolas, todos os planejamentos e formações propostos pela Secretaria Municipal de Educação e pelas escolas, reuniões de pais, bem como os sábados letivos e outras demandas atuais que eram apresentadas e solicitadas.

Contribuiu também para repensar a própria formação ofertada pelo curso de licenciatura na universidade, oferecendo elementos para pensar a forma e o conteúdo dessa formação, principalmente as práticas do estágio supervisionado. Em relação ao Estágio Supervisionado, Gatti (2009) sublinha que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas. Rodrigues (2011) tem situado o estágio como um dos problemas e um ponto nevrálgico na formação inicial de professores, principalmente pela fala de articulação entre teoria e prática. Dessa forma, Ghedin *et al.* (2008) têm afirmado que essa concepção reducionista de estágio tem impossibilitado uma postura mais crítica do licenciando diante das questões que tocam o ambiente escolar como um todo. Em relação a essa problemática, ressaltamos que o tempo destinado à prática do Estágio Supervisionado no curso de

licenciatura ainda é insuficiente, principalmente para consolidar processos formativos que tenham como centro de atenção a construção da identidade e saberes docentes.

O PRP, por sua carga horária e forma de operacionalização, conseguiu superar esse problema, ao permitir que o bolsista-residente tivesse uma imersão mais densa no interior da escola, podendo viver e compreender mais de perto seus dilemas, contradições e processos. Destarte, o PRP pretende aperfeiçoar o trabalho que o estágio vem fazendo, a partir de um processo de imersão escolar mais qualificada, servindo como referência para pensar os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura. Isso só é possível com a imersão dos estudantes nas escolas-campo, colocando-os frente ao contexto escolar e às diferentes situações do cotidiano escolar, possibilitando que a prática seja desenvolvida de forma mais articulada com a teoria, de modo que novos conhecimentos sejam produzidos.

Por fim, afirmamos que todas as atividades desenvolvidas nesse processo tiveram muita importância na formação dos bolsistas-residentes e de todos os envolvidos pelas ações do PRP. Com a triangulação dos dados, podemos identificar a motivação para o ingresso no programa, a importância do PRP na formação docente e na formação do Educador do Campo.

Quanto às motivações para participar do PRP, vários aspectos foram apontados pelos residentes no questionário aplicado no processo de inscrição no programa, como: proporcionar uma melhor articulação entre a universidade, o curso e a escola de Educação Básica, uma imersão mais qualificada no cotidiano da escola do campo, construir a práxis pedagógica a partir da superação da dicotomia teoria e prática, ampliar a formação ofertada pelos estágios obrigatórios, a possibilidade da construção de saberes e identidades docentes, preencher as lacunas do curso de licenciatura e principalmente ter uma formação que atendesse às singularidades de ser um

educador para as escolas do campo, como evidenciam algumas falas dos bolsistas-residentes:

Expressar meu interesse em participar do Programa de Residência Pedagógica, como aluno, vejo que a cada dia a educação brasileira, principalmente a do campo vem apresentando avanços significativos. Para que a população acompanhe esses avanços fazem-se necessários professores diferenciados (BOLSISTA-RESIDENTE 1, questionário, 2018).

Venho por meio desta, expressar meu interesse pelo Programa de Residência Pedagógica. Como aluna de um curso de Licenciatura, me preocupo em está estabelecendo uma articulação entre teoria e prática, com isso aprimorando a qualidade da minha formação enquanto professora (BOLSISTA-RESIDENTE 3, questionário, 2018).

[...]me interessei pelo Programa de Residência, pois acredito se tratar de uma ótima oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e profissional, e desde já, perceber as necessidades e desafios de tal atuação ainda na graduação. Como estudante de Educação do Campo e futura docente do público da zona rural, considero relevante a participação no programa de Residência. (BOLSISTA-RESIDENTE 7, questionário, 2018).

Ressalto que este programa é do meu total interesse, trabalhar com sujeitos do Campo, onde posso trabalhar contextualizando a realidade destes jovens cidadãos, onde acontecerá uma troca de saberes, que irei ensinar e aprender com eles, esse também será momento de criar uma aproximação com a minha futura profissão e por ser aluna de um curso de licenciatura é essencial essa aproximação, levando também em consideração relacionar a teoria com a prática. (BOLSISTA-RESIDENTE 10, questionário, 2018).

Estar como bolsista no Programa Residência Pedagógica contribuirá na construção da minha identidade docente, pois ainda sinto a necessidade de vivenciar esse espaço na etapa final do curso. (BOLSISTA-RESIDENTE 18, questionário, 2018).

Em relação à importância do PRP na Formação Docente, os bolsistas-residentes destacaram a sua importância, pois possibilita a for-

mação de professores capazes de responder à complexidade do contexto social, político e cultural, estabelecendo uma articulação entre a teoria e a prática, formando o perfil enquanto educador, permitindo a familiarização com o cotidiano escolar da rede pública de educação, proporcionando oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas, práticas docentes inovadoras, desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática, contribuindo assim para a articulação entre teoria e prática, necessária ao processo de formação, para uma análise reflexiva da sua própria prática enquanto futuro docente, na perspectiva do professor pesquisador, ultrapassando as barreiras da gestão autoritária, dos planejamentos pré-elaborados, da hierarquização existente numa cultura tecnocrática e assim garantir uma docência compartilhada de aprendizagens significativas. Desse modo, o programa complementa a formação acadêmica, sendo possível adquirir maior conhecimento sobre a realidade da sala de aula, as dificuldades enfrentadas, os limites e possibilidades que ela oferece, como destacam as falas retiradas do questionário aplicado durante o processo de vivência do PRP, em 2019.

O programa residência pedagógica contribuiu para identificação, reafirmação e funcionamento da docência em minha vida, pois o processo de aplicação do plano de atividade somou imensuravelmente na minha formação acadêmica. Possibilitou-me uma formação docente mais ampla, permitindo uma aproximação com a atividade docente que o estágio em si só não deu conta. Esta experiência trouxe para mim um conhecimento mais profundo da teoria e prática em sala de aula, além de toda vivência com o ambiente e toda comunidade escolar, trazendo para mim a realidade da docência (BOLSISTA-RESIDENTE DA ESCOLA CETEP, Relatório, 2020).

O Programa Residência Pedagógica contribuiu para formação e construção de minha identidade profissional, sendo essas: o estreitamento da relação entre Universidade e a Educação Básica; o desenvolvimento profissional docente. Permitiu

vivenciar a realidade no contexto escolar, a valorização profissional docente e entender que o programa tem proporcionado momentos fundamentais para a formação dos futuros professores (BOLSISTA-RESIDENTE DA ESCOLA MARIA MADRE ROSÁRIO, Relatório, 2020).

O programa Residência Pedagógica contribuiu de forma expressiva para minha formação profissional, pois, através dela pude participar de forma ativa no cotidiano da escola, onde foi possível vivenciar a rotina tanto de professores quanto de alunos, foi possível conhecer como é a organização institucional da escola e alguns de seus processos administrativos a residência possibilita também a escolha em se tornar um professor ou não, mais além disto que tipo de profissional nós queremos tornar (BOLSISTA-RESIDENTE DA ESCOLA JÚLIO PINHEIRO, Relatório, 2020).

Possibilita-nos um diálogo entre estudantes da universidade com os da escola básica, onde terá seu desenvolvimento juntamente com a escola e tendo uma visão mais ampla para seu cotidiano, baseado na diversidade de atividades e nas reflexões sobre a importância do educador do campo (BOLSISTA-RESIDENTE 26, questionário, 2019).

Os bolsistas-residentes destacaram com bastante ênfase a importância do Programa Residência Pedagógica na formação do Educador do Campo, na perspectiva de uma sólida formação vinculada às especificidades da formação do educador do campo, articulando com o Curso de Licenciatura.

Entendo que o Programa de Residência Pedagógica – subprojeto licenciatura em Educação do Campos-Ciência Agrária, é de suma importância para a formação mais sólida dos futuros profissionais em Educação do Campo. (BOLSISTA-RESIDENTE 20, questionário, 2019).

Meu interesse em fazer a Residência Pedagógica é acima de tudo contribuir na formação dos sujeitos, principalmente do campo, além disso

essa experiência contribuirá para minha formação de educadora do campo. (BOLSISTA-RESIDENTE 8, questionário, 2019).

O mesmo oferece possibilidades de fornecer ferramentas que irão aprimorar minhas práticas enquanto futura docente. Entendendo que a Educação do Campo ainda não compreendida na sua dimensão, principalmente por alguns docentes que atuam em sala de aula nas escolas do campo, é de extrema importância incorporar tal discussão no seu interior. Desta forma, buscarei contribuir neste projeto, a partir das experiências e aprendizagens adquiridas na minha trajetória na Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias (BOLSISTA-RESIDENTE 12, questionário, 2019).

Como discente do curso licenciatura em educação do campo com ênfase em ciências agrárias acredito que o Programa Residência Pedagógica pode ser uma grande oportunidade para que possamos ter uma vivência maior em sala de aula e unir a teoria e prática, que é uma das coisas que prezamos no nosso curso (BOLSISTA-RESIDENTE 22, questionário, 2019).

A Residência Pedagógica veio para auxiliar a formação de professores nos cursos de licenciatura, assegurando aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de Educação Básica. Sem contar a experiência adquirida no cotidiano escolar, que vai ajudar muito esse futuro educador em sua profissão (BOLSISTA-RESIDENTE 7, questionário, 2019).

A Residência Pedagógica vem como uma janela para adentrar no espaço escolar, principalmente para os formandos que ainda necessitam vivenciar os dilemas enfrentados que rodeiam os processos de ensino aprendizagem. Possibilitando a construção deste futuro professor que logo estará ingressando no campo do trabalho (BOLSISTA-RESIDENTE 2, questionário, 2019).

A residência é um espaço de integração entre a prática e a teoria, nessa integração possibilita que vivenciamos a realidade de estar no ambiente escolar, pois só na universidade não habilita o professor diante das principais realidades que

a escola apresenta (BOLSISTA-RESIDENTE 4, Relatório Individual, 2020).

De forma geral, podemos inferir que o desenvolvimento e as ações do PRP nas escolas parceiras foram bastante densas, ricas e apresentaram várias contribuições para a formação dos licenciandos, ao possibilitar um processo de construção de saberes e identidade docente na perspectiva da Educação do Campo. Desse modo, o subprojeto do Programa Residência Pedagógica (PRP), *A relação Teoria e Prática nas Escolas do Campo*, vinculado ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias, buscou fortalecer a formação dos futuros professores, uma vez que permitiu ao discente estar em contato direto com o campo profissional, possibilitando o enfrentamento de questões que permeiam o cotidiano da escola, contribuindo na formação do professor reflexivo, a partir da vivência da práxis pedagógica e da articulação com o contexto escolar, tendo a escola como coformadora de futuros professores.

Considerações finais

O campo da educação é muito complexo, na atuação docente nos deparamos com vários desafios e precisamos o tempo todo tomar decisões, resolver problemas imprevisíveis específicos da prática cotidiana, enfim, articular conhecimentos e habilidades para atingir os objetivos propostos. Essa aproximação com a escola revela a realidade complexa da profissão docente. As ações do PRP buscaram fazer a diferença e contribuir com a aprendizagem dos povos do campo, assumindo o educador do campo como um intelectual crítico e mediador que direciona o estudante para ser protagonista de sua formação.

Referências

ALBUQUERQUE, J. O., casagrande, N. Projeto Político Pedagógico. In C. Taffarel, C. Santos Júnior & M. Escobar. (Eds.), **Cadernos**

Didáticos sobre Educação do Campo: Concepção, financiamento, projeto político pedagógico, organização do trabalho pedagógico, currículo (pp. 117-150). Salvador: EDUFBA. 1ª. ed. 2010. Disponível em: <http://saudepublica.bvs.br/pesquisa/resource/pt/eps-3679>.

ARAÚJO, W. P. **Práticas pedagógicas no meio rural.** Manaus, Brasil: EDU/FAPEAM, 2004.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, pág. 157-176, agosto de 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 out. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>.

BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da problematização:** fundamentos e aplicações. Londrina, PR: UEL/COMPEd - INEP, 1999.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 77, p. 207- 227, 2001.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico.** Trabalho apresentado na Conferência Nacional de Educação para Todos, 1994. Ministério da Educação. Brasília, Brasil. Disponível em: <http://files.professorivo.webnode.pt/200000095-f1511f24b6/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dezembro de 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 de outubro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016> .

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). **Formação de Professores para o Ensino Fundamental:** Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GHEDIN, E. A articulação entre estágio- pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. *In*: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 225-246.

MAUES, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo , n. 118, p. 89-118, Mar. 2003 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100005&lng=en&nr m=iso. Acesso em: 02 abril de. 2020.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7174/5300>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

LINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 2, 15 dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufr.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/665>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, P. **A escola como co-formadora de futuros professores por meio do estágio: um caminho de possibilidades e desafios**. Disponível em: pr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/511_748.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2020.

Sarmiento, T. (2017). Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada / Teacher training for a humane society. **Revista de Educação PUC-Campinas**, 22(2), 285-297. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3679>. Acesso em: 5 de maio de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB.
**Projeto Institucional Residência Pedagógica registrado na
Plataforma Freire.** Cruz das Almas- BA, 2018.

Matemática e Ciências Naturais na Educação do Campo

Anderon Melhor Miranda

Introdução

O presente relato de experiência é oriundo do subprojeto intitulado “Investigações e Aprendizagens no Ensino de Ciências e Matemática” do Programa Residência Pedagógica do Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade – CETENS da UFRB. O objetivo geral deste subprojeto foi analisar criticamente a conjuntura educacional no contexto das mudanças políticas, sociais e econômicas, situando as bases legais que fundamentam a Educação Básica e suas relações com a realidade da Educação do Campo no Brasil, em vista de subsidiar a práxis pedagógica em escolas campesinas.

Um dos núcleos deste subprojeto teve como coordenador e orientador o professor Anderon Miranda, além da participação de vinte e quatro residentes (estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, nas habilitações de matemática e ciências da natureza) e três professores preceptores que acompanharam os residentes nas escolas campo do programa. A priori, o núcleo seria apenas de matemática, entretanto, devido ao quantitativo de residentes selecionados e em decorrência das suas habilitações em matemática ou ciências da natureza, tivemos que adaptar o subprojeto e fazer modificações que contemplassem as duas áreas do conhecimento.

Neste sentido, abordaremos as experiências do professor Anderon, pautadas nas vivências e experiências em campo e na formação dos participantes do programa, tendo em vista as ações desenvolvidas nas seguintes escolas do campo localizadas em municípios

baianos: Colégio Estadual Prof^a Maria José de Lima Silveira, localizado na zona rural do município de Feira de Santana-BA; Centro Educacional Professor Fernando Barreiros Dantas, localizado na zona rural do município de Antônio Cardoso-BA; e Escola Municipal Juscelino Kubistchek, localizada na zona rural do município de Central-BA. Esta última caracterizou-se como a escola mais distante das demais, cerca de 400 km de distância dos outros municípios, sendo também a escola que mais distava da cidade (sede), em torno de 20 km. Já a escola do município de Antônio Cardoso-BA se distancia da Escola de Feira de Santana-BA cerca de 31 km e ambas distanciam cerca de 10 a 15 km da sede (cidade).

Os preceptores dos municípios de Central-BA e Feira de Santana-BA (Jadson e Fábio)⁶ possuem a mesma formação acadêmica, ou seja, ambos são licenciados em Matemática. Já o preceptor Gilberto⁷, de Antônio Cardoso-BA, possui formação em Biologia, entretanto, todos os municípios possuíam residentes com habilitações em matemática e ciências da natureza, sendo que o município de Central-BA possuía apenas um residente de ciências da natureza.

As formações com todo o grupo, presencialmente, foram realizadas no CETENS/UFRB a cada três meses, entretanto, devido às demandas dos semestres curriculares e às distâncias dos municípios, algumas formações ocorreram de forma remota *online*, pelo *hangouts*⁸. Além dessas, frequentemente tivemos os encontros de acompanhamento do programa e das ações dos residentes nas escolas campo pelo professor-orientador, com maior intensidade na escola campo de Feira de Santana-BA, local do qual o professor-orientador ministrava aulas semestrais e sempre estava na cidade e menos frequente na escola de Central-BA. Porém, nesta, o profes-

6 Nome fictício a fim de assegurar o sigilo de suas identidades.

7 Nomes fictícios a fim de assegurar o sigilo de sua identidade.

8 É uma plataforma de comunicação, desenvolvida pela Google, que inclui mensagens instantâneas, chat de vídeo, SMS e VOIP. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Hangouts, acessado em 06/10/2020.

sor foi custeado pelo programa para acompanhar os residentes na escola, aproveitando também as visitas do tempo comunidade de localidades próximas para acompanhar o andamento das ações do subprojeto neste município.

O programa foi desenvolvido em encontros formativos com o professor-orientador e momentos de ação pedagógica nas escolas campo, ou seja, os residentes planejaram e elaboraram suas aulas, coparticiparam de aulas junto ao professor preceptor da escola e atuaram como professores regentes, desenvolvendo nas escolas do campo atividades teórico-práticas, aprimorando sua formação e desenvolvendo seu campo profissional, o que reflete numa práxis pedagógica para a formação do professor.

A vivência docente proporcionada pelo programa para os residentes se configurou como um campo de conhecimento no qual os estudantes, a partir de discussões teórico-metodológicas, foram inseridos no espaço escolar com o objetivo de desenvolver atividades que possibilitassem a compreensão, a análise e, posteriormente, a intervenção nesse espaço. Assim, o objetivo do programa foi o favorecimento do desenvolvimento profissional e pessoal.

É muito importante que os alunos sejam capazes de interagir no momento da explicação do conteúdo para que possam perceber a construção e a aplicação dos assuntos expostos no cotidiano, despertando, assim, o senso crítico e favorecendo o exercício de sua cidadania.

Com as atividades propostas, pretendeu-se relacionar conteúdos matemáticos e de ciências com questões da realidade campesina de forma investigativa, desconstruindo a ideia de um ensino tradicionalista, no qual as fórmulas e expressões ensinadas na escola não são úteis e a matemática e a ciência são áreas abstratas e de difícil compreensão. O objetivo foi incrementar a capacidade de resolver problemas da realidade dos participantes. Neste contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sinaliza que,

[...] a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos (BRASIL, 2017, p. 276).

Já na perspectiva do ensino de ciências da natureza, a BNCC se propõe,

[...] discutir o papel do conhecimento científico e tecnológico na organização social, nas questões ambientais, na saúde humana e na formação cultural, ou seja, analisar as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. A contextualização dos conhecimentos da área supera a simples exemplificação de conceitos com fatos ou situações cotidianas. Sendo assim, a aprendizagem deve valorizar a aplicação dos conhecimentos na vida individual, nos projetos de vida, no mundo do trabalho, favorecendo o protagonismo dos estudantes no enfrentamento de questões sobre consumo, energia, segurança, ambiente, saúde, entre outras (BRASIL, 2017, p. 549).

Dentre os objetivos específicos definidos no subprojeto, acreditamos que conseguimos cumpri-los, como estudar os conhecimentos didáticos pedagógicos do ensino de ciências e da matemática, em consonância com a práxis educativa das escolas do campo. Neste conseguimos fazer esse vínculo mais de perto, atentando para as questões específicas das escolas campo.

Outro objetivo, que foi dialogar sobre docência e formação de professores destacando as peculiaridades do ensino de ciências da natureza e matemática no contexto da Educação Básica, também foi executado, principalmente nos encontros formativos na Universidade e na escola campo. Ainda, acreditamos que os objetivos oferecer subsídios teóricos e práticos para a organização e compreensão do

trabalho pedagógico nas escolas do Campo e refletir sobre o fazer pedagógico nas áreas de ciências da natureza e matemática, observando os contextos das comunidades campesinas, foram realizados, uma vez que o auxílio financeiro fornecido pela CAPES para compra de materiais escolares ajudou na execução deste trabalho pedagógico nas escolas campo. Além disso, levamos em consideração as ações pedagógicas que já vinham sendo trabalhadas nas escolas e as incorporamos no trabalho docente dos nossos residentes.

Na perspectiva de resolver problemas e utilizar a matemática e os conhecimentos científicos e tecnológicos para explicarmos o mundo que nos rodeia, desvendando os segredos e fenômenos da natureza é que relataremos, no próximo tópico, as atividades desenvolvidas pelos estudantes nos seus respectivos municípios: Antônio Cardoso-BA, Feira de Santana-BA e Central-BA.

Experiências por região

Neste tópico relataremos as atividades e ações desenvolvidas pelos estudantes por região – Antônio Cardoso-BA, Feira de Santana-BA e Central-BA –, apresentando as ações para o cumprimento dos objetivos do subprojeto “Investigações e Aprendizagens no Ensino de Ciências e Matemática” do Programa Residência Pedagógica.

Antônio Cardoso-BA

A instituição Centro Educacional Professor Fernando Barreiros Dantas, local no qual foi realizada a residência de oito estudantes de Licenciatura em Educação do Campo, contava com oito (8) salas de aula, atendendo a quinhentos e setenta (570) estudantes divididos entre os turnos matutino, vespertino e noturno, distribuídos em anos finais do Ensino Fundamental II e Eixos Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na escola campo de residência ocorreram atividades educativas e reuniões de planejamento educacionais com os residentes, professor preceptor, professor-orientador, professores, coordenadores e diretora da instituição de ensino, com o objetivo de criar caminhos metodológicos que favoreceram o processo de aprendizagem dos estudantes. Para Luck (2007), pesquisadora que trata sobre gestão escolar, todos os atores da escola e que são partes dos processos educativos devem possibilitar a gestão democrática nas instituições, em especial os diretores, que têm a responsabilidade de promover um trabalho participativo, democrático e de autonomia dos seus pares, envolvendo todos que compõe a escola.

Nessa perspectiva, foram desenvolvidos jogos matemáticos – como dominós de frações; jogos de aritmética com as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão; construções algébricas e geométricas, como o tangram e a torre de hanoi – aprimorando, assim, o elo entre os jogos e os conteúdos estudados em sala de aula, sendo esta uma forma prazerosa de produção de conhecimento. Deste modo, corroboramos Silva e Kodama (2004) quando afirmam que nas “[...] atividades com jogos, os alunos vão adquirindo autoconfiança, são incentivados a questionar e corrigir suas ações, analisar e comparar pontos de vista, organizar e cuidar dos materiais utilizados (p. 3)”. Também, foram realizadas atividades nos projetos da escola, como a Feira de Ciências, o Sistema Solar, Oficinas de jogos lúdicos e Oficina de Tintura com diferentes tipos de solo.

Os residentes participaram, em média, de uma hora semanal de atividades complementares (AC)⁹ para um melhor engajamento e planejamento das aulas e projetos e duas horas, em média, por semana com o preceptor para elaboração dos planos de aulas e relatório, definidos previamente por um plano de atividade.

⁹ Realizada de forma individual ou coletiva, constitui-se como um espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do professor destinado ao planejamento e organização de suas atividades. Disponível em <http://educadores.educacao.ba.gov.br/atividadecomplementar>. Acessado em 18/10/2020

A primeira oficina desenvolvida na escola foi a pintura com tintas de solo. Uma atividade sustentável, cujo objetivo era demonstrar aos aprendizes da escola uma das formas de utilização do solo para pinturas de paredes, tecidos ou papéis e que não agredisse o meio ambiente. Salientamos, aqui, a transversalidade sobre o tema educação ambiental, sendo esta uma das habilidades a serem desenvolvidas no currículo da Educação Básica, segundo a BNCC e a resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental.

Jean Piaget (1970) diz que: “O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram” (p.68). Desse modo, aprendemos que devemos utilizar a educação como meio de emancipação dos estudantes e que a educação não tem sentido se não tiver o objetivo de transformar os sujeitos em seres conscientes e com opiniões próprias bem formadas.

O segundo projeto realizado foi o teatro de fantoches. Nele foram trabalhados os conteúdos de Biologia (como células, tipos de vírus e formato das células) primeiramente em sala, durante as aulas e, posteriormente, nas salas de reuniões os aprendizes começaram a criar as histórias, confeccionar os fantoches e ensaiar as apresentações. Salientamos a ludicidade dos fantoches e das apresentações cênicas como um fator propulsor na aprendizagem desses conteúdos de ciências da natureza. Tudo isso ocorreu sob orientação do preceptor, do orientador e dos residentes. A execução do projeto teatro de fantoches foi realizada durante a Feira de Ciências.

A Feira de Ciências contou com a participação das turmas do 7º, 8º e 9º anos. Os grupos abordaram conteúdos trabalhados em sala de aula nas áreas de matemática, como jogos de aritmética, física, química e biologia. O 9º ano apresentou, por meio de equipes, conteúdos de física e química, como separação de misturas, ondas, luz e gráficos

com resultado de uma pesquisa sobre poluição sonora, demonstrando a teoria e formas práticas através de experimentos. Houve também exposições de maquetes e paródias. Os residentes, em parceria com os estudantes da escola, organizaram por sala as maquetes e as mesas com as produções de maquetes na forma de exposição para a comunidade escolar. Assim, alguns estudantes ficaram encarregados de explicar suas produções enquanto outros circulavam entre as salas perguntando e interagindo com os trabalhos apresentados na feira. Os residentes, por sua vez, mediarão todo o processo de organização e execução da feira com o professor preceptor. Para este, a experiência vivenciada na feira trouxe reflexões importantes acerca dos diferentes ambientes de aprendizagem constituídos na escola, sendo que as aulas não se resumem, apenas, a sala de aula. Estas são frutos de um processo investigativo e produção de conhecimento construído a partir dos próprios estudantes.

Ainda, houve a realização de um projeto sobre a água executado no parque aquático Águas Claras, em São Gonçalo dos Campos-BA, sob supervisão dos(as) residentes, preceptor e um professor de Educação Física. Os mesmos trabalharam com atividades interdisciplinares, unindo a educação física com o ensino de ciências, buscando potencializar a participação e o maior conhecimento de cada aprendiz. Nesta atividade houve disputas de corridas entre equipes, evidenciando os conhecimentos sobre física, como a ideia do movimento, trajetória, deslocamento e força. A utilização e observação do movimento do corpo nas rampas das piscinas serviram para compreender conceitos físicos como cinemática e a força de atrito que atuava entre o corpo e a escorregadeira, constituindo-se, também, em atividades interdisciplinares na Educação Básica, pois, para Fazenda (2008):

[...] cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos

conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado (p. 18).

Outro exemplo desta interdisciplinaridade ocorreu na construção do sistema solar, que foi o último trabalho da residência pedagógica no colégio. Esta atividade fazia parte do projeto a ser apresentado na feira de ciências pelos residentes, entretanto, devido alguns contratempos dos residentes com horário e outros afazeres pessoais e acadêmicos, acabou sendo uma atividade extra, realizada em conjunto com estudantes da escola dentro da carga horária do professor preceptor. Os preparativos para esta construção foram realizados nos intervalos de aulas, com a presença dos residentes e do preceptor. A confecção do mesmo se deu por dezenove (19) dias, sendo utilizados conhecimentos sobre física e artes para a confecção dos planetas e o painel planetário. A execução dessa oficina ocorreu em uma manhã de apresentações, de modo que os residentes mostraram como funciona o sistema solar, bem como as características de cada planeta, distâncias e satélites naturais.

Segundo Paulo Freire, “A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1989, p. 67). A partir disso, atingimos os objetivos dos nossos projetos, tendo a práxis em todas as atividades para a construção do conhecimento crítico dos educandos.

Feira de Santana-BA

A instituição Colégio Estadual Prof^a Maria José de Lima Silveira, local em que foi realizada a residência de oito (8) estudantes de

Licenciatura em Educação do Campo, contava com treze (13) salas de aula, atendendo a 1276 estudantes distribuídos nos três turnos de funcionamento da Unidade Escolar. O espaço não é muito atraente para os estudantes da escola, havendo apenas um pátio entre as salas, onde os mesmos ficam nos intervalos e na troca de uma aula para outra. Ainda, no estacionamento, tem uma árvore sob a qual os estudantes do diurno costumam ficar devido à sombra agradável. Entretanto, a escola conta com uma sala ampla para a produção de atividades artísticas e culturais.

A faixa etária dos estudantes da escola varia entre doze (12) anos até a fase adulta e/ou terceira idade, no caso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Notadamente, a grande maioria é oriunda da zona rural, o que caracteriza estes estudantes como campesinos pertencentes às vinte e cinco localidades que compõem o distrito de Maria Quitéria/Feira de Santana-BA.

Durante todo o ano foram desenvolvidos alguns projetos junto à escola, reunindo residentes e preceptores da instituição mensalmente a fim de planejá-los, executá-los e avaliá-los. Além dessas reuniões ocorreram formações junto ao professor-orientador e a coordenadora do Programa Residência Pedagógica. Segundo Santos e Leal (2018), “É pertinente compreender que essa prática de se trabalhar por meio da Pedagogia de Projetos auxilia na formação integral dos estudantes, já que cria diversas oportunidades de aprendizagem conceitual, atitudinal, procedimental para os mesmos.” (p. 83). Além disso, as autoras afirmam que trabalhar com projetos não é ação apenas de uma disciplina e sim uma articulação interdisciplinar que oportuniza aos estudantes um conhecimento integral, rompendo com a forma rígida de enquadrar conteúdos.

Dentre os projetos estabelecidos e executados por todos os participantes da comunidade escolar, temos:

Projeto água – Devido à ameaça de falta de água própria para consumo decorrente das ações antrópicas, bem como a escassez de água no semiárido, este projeto teve como objetivo trazer aspectos referentes à conscientização do uso e desuso da água e da preservação das nascentes da região. A elaboração do mesmo ocorreu por meio de reuniões entre os residentes, coordenação pedagógica e corpo docente da unidade escolar, nas quais foi trazida pela equipe da escola a necessidade de trabalhar com esta temática. Em decorrência da indispensabilidade de adequação do projeto no calendário da escola, o apoio e aceitação dos docentes foi de suma importância, fato que corroborou em um maior alcance do projeto. Em relação à execução, esta ocorreu em quatro etapas: apresentação, desenvolvimento, culminância e avaliação. Como culminância, foi realizada uma feira cultural, onde houve a exposição de *stands* para toda a comunidade escolar. Os estudantes e residentes ficaram bastante envolvidos neste projeto, havendo discussão com a comunidade escolar e externa no sentido de alertá-las sobre os problemas que o município e o planeta vêm sofrendo com a falta de água. Este projeto contou com a participação dos professores de química e biologia envolvidos e dos residentes com habilitação em Ciências da Natureza. Já os residentes com habilitação em Matemática contribuíram no projeto com a análise gráfica e estatísticas dos gráficos de consumo, redução e volume de água.

Dia do índio – Foi pensando junto à equipe escolar formas de estabelecer o contato com o corpo discente e alguma tradição indígena que a proposta foi desenvolvida. O objetivo foi desmistificar alguns mitos e trazer uma maior familiarização com estes povos. Dessa forma, buscamos levar vivências que estimulasse a criticidade dos educandos. Este projeto ocorreu em uma única etapa, onde foi oportunizada a visita dos povos da tribo Kariri Xocó, sediada em Alagoas, onde estes, por sua vez, discorreram um pouco sobre a sua cultura, de-

monstraram algumas danças e rituais e expuseram alguns artesanatos. O envolvimento da comunidade escolar neste projeto foi bastante participativo, de modo que os residentes e estudantes se envolveram de tal forma que conheceram sobre a cultura desses povos e suas tradições, passando a respeitá-los ainda mais, com suas tradições e crenças. Após as apresentações dos indígenas ocorreram várias conversas informais e muitos dos residentes conversaram sobre o quão é importante conhecermos diversas culturas e diversidades de crenças e tradições. Os professores da área de humanas contribuíram no debate e com perguntas no dia da apresentação.

Gincana Cultural Esportiva e Solidária – Projeto oriundo da escola e que já foi realizado em outros anos. Nesta edição com os residentes, objetivou-se promover atividades que fomentassem o desenvolvimento intelectual, afetivo e psicomotor, podendo despertar o desenvolvimento de habilidades artísticas e esportivas entre os estudantes. Essa foi uma das atividades de maior envolvimento dos estudantes, residentes e professores das ciências naturais, matemática, física e educação física, havendo uma aula de campo em um ginásio de esportes na qual os estudantes puderam experimentar na prática conceitos importantes da física, química e biologia num mesmo projeto, além de haver durante e após as atividades várias reflexões sobre como os esportes podem potencializar nossa saúde física e mental, promovendo melhorias na qualidade de vida.

Oficina de materiais de confecção para a Feira de Ciências – Para isso, foi reservado o Laboratório de Matemática do CETENS da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia durante duas semanas no mês de outubro, contando com a participação de residentes e supervisão do professor-orientador Anderon Miranda. Nesta houve o convite a uma profissional de artes plásticas para colaborar nas produções de ornamentação da Feira de Ciências. Assim, foram produzidas faixas, flores e decorações para a feira.

Feira do Conhecimento e de Ciências da Natureza e Matemática – Este projeto abordou questões interdisciplinares envolvendo ciências e matemática. Objetivou-se principalmente incentivar os estudantes no desenvolvimento de seus próprios projetos, tornando-os protagonistas no seu processo de conhecimento. O mesmo foi desenvolvido em cinco etapas: planejamento, apresentação das temáticas aos alunos e divisão das salas, estudo de textos dirigidos às aulas de ciências e matemática, elaboração de experimentos e jogos lúdicos e, por fim, a culminância com a feira e exposição dos trabalhos. Neste projeto, a organização foi feita quase que totalmente pelos residentes, tendo a aderência dos estudantes da escola. A presença da profissional de artes também auxiliou bastante, estimulando a criatividade e trazendo beleza na exposição do projeto. Os residentes, em conjunto com estudantes com mais habilidades artísticas e manuais, construíram maquetes, *stands*, painéis e diversos adereços que oportunizaram a organização de um espaço bonito e um ambiente de aprendizagem para a comunidade escolar.

Projeto Sertão Negro em Novembro Negro – Neste evento foram abordadas as dificuldades, genocídios e intolerância religiosa na cultura negra com apresentação de dança, peça teatral, repente, samba de roda e capoeira. Para a realização da decoração e instrumentos do evento, utilizou-se o Laboratório de Matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia CETENS/UFRB para a produção das faixas com os nomes de autores negros que se destacaram no ensino de matemática, ciências e outras áreas de ensino. Neste projeto, parecidamente com a feira de conhecimentos, os estudantes se engajaram na produção e confecção dos painéis e faixas sobre o tema, além dos convidados e toda parte de artes cênica que o mesmo envolveu. Os residentes, muitos deles negros e de origem quilombola, identificaram-se muito com a causa e contaram e explanaram suas experiências e histórias a respeito do dia da

Consciência Negra e como isso é representado em nosso recôncavo baiano. As manifestações culturais de dança, teatro e capoeira foram também um destaque na comunidade escolar, pois surgiram reflexões e debates com os estudantes nas disciplinas da área de humanas da escola. Evidenciamos, mais uma vez, a interdisciplinaridade de maneira fortemente ligada às questões humanas e científicas nas discussões e debates que ocorreram na execução do projeto.

Central-BA

A Escola Municipal Juscelino Kubistchek foi a escola escolhida para desenvolver a residência dos oito (8) estudantes de Licenciatura em Educação do Campo que, em sua maioria, residia em Itaguaçu da Bahia.

Trata-se de uma escola situada no povoado de Vereda, uma comunidade remanescente de quilombo, no município de Central. A escola é uma instituição de ensino pública que atende estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino fundamental. Esta não atende somente alunos da comunidade, mas também de outras localidades vizinhas, sendo o único espaço escolar existente na comunidade. Para dar continuidade, adentrando no Ensino Médio, os estudantes precisam se deslocar para a cidade.

Devido à localização da escola, distante da cidade de Central, concentrando-se entre dois municípios – Central/BA e Itaguaçu/BA – e da presença de estudantes quilombolas, percebemos uma proximidade maior entre as relações da comunidade com a escola em comparação as outras duas escolas analisadas (a de Feira de Santana/BA e de Antônio Cardoso/BA). Na Escola Municipal Juscelino Kubistchek toda a comunidade auxiliou nas atividades e ações da escola, como limpeza e manutenção, pintura e pequenos serviços de marcenaria e serviços gerais e administrativos. Isso porque no período da residência havia membros da comunidade local ajudando na reforma da escola. Além disso, os professores pareciam ser mais

unidos e participavam com maior intensidade e engajamento dos projetos feitos na escola por colegas de outras disciplinas.

Esta escola possui um corpo docente de dez professores, um diretor, uma coordenadora, uma secretária e quatro auxiliares de limpeza. A estrutura física da escola é composta por seis salas de aula, sendo que apenas quatro são utilizadas para o Ensino Fundamental II do sexto ou nono ano; uma secretaria, que também funciona como sala de professores e diretoria; uma cantina; três banheiros; uma dispensa; uma biblioteca; e uma quadra de esportes. Não há um espaço específico de entretenimento para os estudantes na escola. As salas são localizadas uma próxima a outra e tem um pequeno canteiro na entrada da unidade. Entretanto, há uma quadra poliesportiva, recém-inaugurada, que fica numa área externa à escola, semelhante a um anexo e que, em suma, era o único espaço para entretenimento dos estudantes e prática de esportes na escola.

A escola é um espaço de ensino/aprendizagem que conta com profissionais capacitados – a maioria com formação inicial, apenas. Contudo, estes buscam conhecimentos e sempre estão atentos às novas formas e metodologias de ensino que surgem na escola, como foi o exemplo do Programa Residência Pedagógica na escola, no qual professores contribuíram de maneira informal no processo e desenvolvimento da residência, auxiliando o professor preceptor, escolhido pelo referido programa.

A escolha da escola foi devido a sua localização, haja vista que a mesma fica mais próxima das moradias dos estudantes residentes, sendo que a maioria deles tinha como município de moradia Itaguaçu da Bahia e neste não tinha nenhum professor formado na área de matemática ou ciências para ser preceptor, exigência necessária para seleção de preceptores apontada no item 2.1.3¹⁰ do edital.

10 Item 2.1.3 “Possuir licenciatura que corresponda ao componente curricular ou ao curso do subprojeto ou em áreas afins”. Disponível em: https://ufrb.edu.br/cetens/images/Editais/ResidenciaPedagogicaLEDOC/Edital_Selecao_de_Preceptores_CETENS.pdf

Dos oito residentes, apenas um deles morava em Central-BA, sendo que a distância foi um fator negativo para o andamento da atividade. Entretanto, esta situação foi superada com a escolha da Escola Municipal Juscelino Kubistchek por estar situada no Município de Central/BA, porém, com a localização entre os dois municípios, Central/BA e Itaguaçu/BA.

Além disso, nesta localidade houve desistências e ingressos de novos residentes no programa, atrasando temporariamente o trabalho pedagógico planejado, uma vez que os novos ingressantes tiveram que conhecer, primeiramente, o planejamento feito e fazer e sugerir as adaptações necessárias que achassem convenientes para a sua execução. Com isso, tivemos como concluinte apenas seis estudantes dos oito que iniciaram o programa, sendo um deles por motivo de emprego (aprovação em concurso público) e a outra desistência por problemas pessoais e familiares. Ainda, a escola passou por um tempo, aproximadamente de três meses, de greve e paralisação dos professores por motivo de protestos com o governo local. Assim, tivemos que paralisar o programa residência nesta região e, ao retornar as atividades na escola, continuamos do ponto onde havíamos parado, dando seguimento ao planejamento das atividades e ações do programa.

Em relação as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, os residentes elaboraram seus planos de aula com o auxílio do preceptor e os puseram em prática. Também, realizaram oficinas, projetos educacionais e a execução de seminários com a participação e apresentação dos estudantes da escola. Dentre elas, citamos o planejamento e elaboração/confecção de jogos didáticos e matemáticos (jogos de aritmética, operações matemáticas e jogos de tabuleiro sobre geometria). Ainda, realizaram um movimento de reflexão no dia da Consciência Negra, transpassando pelas condições de vida dos povos quilombolas, indígenas e povos do campo, levando em consideração o cotidiano dos estudantes e respeitando as diversidades

culturais e conhecimentos da comunidade, uma vez que as reflexões, apresentadas na forma de seminários, eram pautadas nas experiências dos estudantes e residentes, que são filhos de agricultores e, ainda, alguns deles – quilombolas. Os mesmos falaram de temas como racismo, preconceito, emancipação da mulher quilombola e agroecologia. Além disso, na parte das oficinas houve a construção de um quebra-cabeça tangram e desenho de figuras geométricas utilizando massa de modelar e a realização de jogos matemáticos, como o dominó da multiplicação, nas turmas lecionadas pelos residentes.

Outro ponto de destaque foi a realização da primeira feira de ciências e matemática da escola que teve a participação de toda comunidade escolar, a partir dos materiais escolares e recursos disponibilizados pela CAPES. A construção e decoração da feira foi feita de forma participativa entre os residentes, estudantes, preceptor e membros da comunidade escolar, os quais se reuniram e construíram maquetes, *stands*, painéis e experimentos nas áreas de ciências e matemática. Após esse momento, fizeram a culminância com a própria comunidade escolar apresentando temas envolvendo conteúdos da matemática, como aritmética, álgebra e geometria, e das ciências da natureza, como biologia, física e química. Evidenciamos nessa ação, mais uma vez, a importância da ludicidade das atividades desenvolvidas, principalmente na parte da elaboração e execução dos jogos, assim como a interdisciplinaridade e interações entre os atores escolares neste quesito, sendo este um ponto fulcral para aprendizagem de conteúdos acadêmicos e desenvolvimento pessoal, intelectual e coletivo, importantes para a formação da cidadania.

Considerações finais

O Programa Residência Pedagógica foi de fundamental importância para que nossos residentes pudessem obter experiência de sala de aula de forma mais profunda e mais participativa, com a liber-

dade para realizar a integração dos conhecimentos teóricos enquanto licenciandos com a prática docente e permanente de uma escola. Para Freire (2001), há um “movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior” (p. 128). D’ambrosio (1986) coaduna desta ideia e afirma existir na relação teoria e prática um ciclo entre ação, reflexão e ação.

A residência favoreceu a realização da docência na prática, oportunizando vivências em torno da realidade profissional, a qual o curso de Educação do Campo do CETENS/UFRB se designa. Esta ainda levou os estudantes e todos os participantes a refletir, por meio das observações, coparticipações e momentos de regência, sobre como tem sido desenvolvido o ensino nas escolas de Educação Básica atualmente. Assim, as intervenções contribuíram para a aprendizagem dos alunos no dia a dia da sala de aula.

O programa oportunizou experiências coletivas significativas aos estudantes, uma vez que o trabalho em grupo ajudou no momento de desenvolver as atividades extra sala e nos momentos de socialização que ocorreram entre os licenciandos e os demais professores, alunos e outras pessoas da escola. Talvez seria interessante replicar o modelo da residência pedagógica em estágios de curso de licenciatura e também em nossos estágios obrigatórios e não-obrigatórios.

No período de residência, os residentes receberam apoio de todas as comunidades escolares envolvidas nos municípios participantes e das Instituições de Ensino Superior da UFRB, que deram atenção às necessidades e ações planejadas no programa, contribuindo para a sua plena execução, fosse por meio da oferta dos espaços na escola para produção dos projetos e encontros formativos com o preceptor e professor-orientador ou disponibilizando recursos como cadeira, quadro, piloto e outros materiais necessários para a execução das atividades. Ou seja, todos foram bastante colaborati-

vos com a realização das atividades. Os preceptores também sempre estiveram à disposição na colaboração com os residentes, atuando de forma dialogada no desenvolvimento profissional.

Apesar do apoio da comunidade escolar, muitos residentes enfrentaram algumas dificuldades, como lidar com a defasagem de aprendizagem de alguns alunos em relação a determinados conteúdos matemáticos, principalmente conteúdos oriundos da matemática básica; a ausência de alguns alunos nas aulas devido ao trabalho no campo em época de colheita e por conta da distância de algumas escolas da cidade, dificultando o acesso de muitos deles (alguns se juntavam e muitas vezes iam caminhando para a escola ou de carona). Para suprir necessidades quanto aos conteúdos, os residentes, juntamente com o preceptor, remodelaram o planejamento a fim de atender deficiências de conteúdos no currículo. Em relação à ausência dos alunos, foram promovidos diálogos semanais nos AC com a coordenação pedagógica e implementadas intervenções para diminuir estas ausências, conversando com os familiares destes alunos.

As questões supracitadas foram algumas que o grupo em formação pôde refletir e vivenciar na prática do ensino e aprendizagem das escolas promoventes do Programa Residência. Ou seja, entender o porquê no ensino fundamental os estudantes possuem tanta dificuldade em lidar com operações básicas da matemática é uma questão que leva professores e estudantes de licenciatura a refletirem sobre onde pode estar o problema e quais os meios para mudar este cenário.

Talvez isso ocorra por ser uma disciplina (Matemática) que, historicamente, ainda carrega o estigma de ser considerada difícil e para poucos. Na tentativa de amenizar este problema, realizou-se atividades educativas nas escolas campo da residência, reuniões de planejamento educacionais com os residentes, professor preceptor, professor-orientador, professores, coordenadores e diretora da insti-

tuição de ensino com o objetivo de criar caminhos metodológicos que favoreceram o processo de aprendizagem dos estudantes, além de motivar a ludicidade com a criação de jogos, realização de projetos, seminários e reflexões nas palestras. Ainda, com as formações, os textos lidos e discussões nas reuniões com a comunidade escolar, os residentes apontaram nas ações planejadas indícios de mudança para reverter este quadro.

Neste íterim, acreditamos que devemos capacitar nossos professores com formação inicial e continuada e promover mais programas como PRP para que possamos, aos poucos, excluir ou amenizar esta imagem negativa do ensino da matemática e de ciências da natureza. Decerto, precisaremos de tempo, mas devemos começar já, pois só assim poderemos mudar este cenário e transformar o ensino curricular em interessante, instigante e motivador para nossos jovens educandos.

Destacamos, também, a interação com a Universidade no desenvolvimento das atividades e como apoio teórico para as ações do programa, aprimorando, assim, o elo entre os conteúdos estudados em sala de aula e as atividades práticas desenvolvidas nas escolas, como os jogos, por exemplo, que se constituem uma forma prazerosa de produção de conhecimento. Foram utilizadas, ainda, atividades e projetos que estavam em desenvolvimento nas escolas do campo, de modo que essas interações foram positivas para a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, que puderam ter um grupo de futuros professores atuando em suas salas, trazendo inovações para o ensino e aprendizagem. É importante salientar que as ações também favoreceram a formação dos nossos residentes e futuros professores, dando a estes a possibilidade de correlacionar os conhecimentos teóricos adquiridos na Universidade com a prática e a vivência de uma escola da Educação Básica, em especial da educação do campo, que conta com uma carência muito grande de

professores formados em certas áreas do conhecimento, como é o caso de matemática e de ciências, contribuindo para a emancipação e desenvolvimento do homem do campo.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

D'AMBRÓSIO, U. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática 5ª edição s/d (1ª edição 1986). São Paulo, Editora Summus, 1986.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. (p. 17-28) In.: FAZENDA, I. (org.) **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008, 201p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

_____. **Ação Cultural para liberdade e outros escritos**. 9ª ed. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2001.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 10ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

SANTOS, D. M.; LEAL, N. M. A pedagogia de projetos e sua relevância como práxis pedagógica e instrumento de avaliação inovadora no processo de ensino e aprendizagem. In. RIOS Eletrônica. **Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro**, a. 12, n. 19, Paulo Afonso, BA: FASETE, p. 81-96, nov., 2018.

SILVA, A. F. da; KODAMA, H. M. Y. **Jogos no ensino da matemática.** II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática, UFBA, 25 a 29 de outubro, 2004. Disponível em: <http://www.bienasbm.ufba.br/OF11.pdf>. Acesso em 18 de out. de 2020.

Percepções dos residentes acerca do PRP na Educação do Campo

*Maricleide Pereira de Lima Mendes
Klayton Santana Porto*

Introdução

Este capítulo intenciona apresentar as ações desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica (PRP), do Núcleo de Ciências da Natureza do Curso da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática (2018-2020) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, campus Feira de Santana-BA. Assim, buscou-se tecer algumas reflexões sobre os saberes gerados e adquiridos pelos licenciandos do curso, residentes do PRP, com o intuito de compreender os processos formativos que permearam as etapas e atividades do projeto.

O PRP é um programa criado e mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e integra a política nacional de formação de professores. Tem por objetivo inserir e aproximar o licenciando à prática profissional, propiciando a vivência desses futuros professores no contexto da sala de aula. O PRP articula a formação inicial (estudantes residentes) e a formação continuada (professores preceptores), uma vez que as unidades de ensino da Educação Básica que participam do programa são inseridas nos momentos de formação desenvolvidos pelos professores orientadores e pela própria universidade. Essa formação ocorre por meio de seminários, rodas de diálogos, cursos e oficinas. Desse modo, ele busca promover uma maior interação de saberes científicos, mediados nas universidades, com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, nas escolas da Educação Básica.

No entanto, ressalta-se que a etapa inicial da docência não significa apenas um momento de aprendizagem do ofício de ensinar, a partir do contato do licenciando com os estudantes, mas sim um importante período de inserção na cultura escolar, de socialização profissional, de entendimento das normas, preceitos, valores institucionais, procedimentos e comportamentos que subjazem o contexto escolar como um todo. A partir dessa reflexão, compreende-se que o processo formativo, sobretudo o inicial, se concretiza no ambiente de trabalho do professor e, por acontecer na escola, contribui para levar o licenciando a desenvolver competências profissionais que só se desenvolvem por intermédio da articulação da teoria com a prática. Essa preocupação sempre se fez presente ao longo dos 18 (dezoito) meses de desenvolvimento deste subprojeto do PRP.

Como este subprojeto foi desenvolvido em um curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), procurou-se desenvolvê-lo dentro dos princípios que regem a Educação do Campo, fazendo-se lembrar que a identidade da Educação do Campo está atrelada às questões inerentes à sua realidade, às questões de identidade dos sujeitos do campo, às questões da diversidade social e da complexidade sociocultural do campo. Para Pires (2012), a Educação do Campo busca o debate sobre o “sentido da escola, sobre o seu caráter formativo, sobre a formação de professores (as), sobre o aprendizado que deve ser efetivado e sobre a elaboração de uma proposta pedagógica” (p. 108). Nesse sentido, compreender a vida dos sujeitos camponeses e a identidade da escola do campo requer o entendimento entre cultura e escola.

Os residentes deste subprojeto foram inseridos em importantes passos que os permitiram realizar uma prática educativa pautada na ação-reflexão-ação, em constante diálogo com os orientadores da universidade e preceptores das escolas-núcleo. Logo, o núcleo

de Ciências da Natureza da LEdoC buscou favorecer o desenvolvimento dos residentes por meio de momentos formativos, do exercício da prática docente nessas escolas, valendo-se de observação participante, da avaliação constante durante todo o processo formativo, etapas de semirregência e regência, do desenvolvimento de sequências didáticas investigativas e projetos educativos e da coleta de dados para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, apresentadas no formato de artigos em eventos da área de Educação.

A partir dessas reflexões, buscou-se neste texto analisar e refletir sobre as contribuições do PRP para a formação inicial de futuros professores da Educação do Campo, considerando os relatos produzidos pelos residentes em seus relatórios elaborados ao final do projeto. Desse modo, elegeu-se a seguinte questão como norteadora deste estudo: quais as contribuições do PRP na formação inicial de professores da Educação do Campo?

Este estudo se faz relevante pois ainda há carência na literatura de relatos de pesquisas que privilegiem os processos constitutivos da prática docente do futuro professor da Educação do Campo em formação inicial, sobretudo a partir das contribuições do PRP nesse processo formativo. Além disso, entende-se que o tema proposto poderá trazer importantes elementos para fomentar o debate sobre a política nacional de formação de professores, a partir de uma maior compreensão dos aspectos inerentes à inserção desses professores iniciantes em escolas básicas do campo.

Para tanto, apresenta-se na primeira seção uma breve discussão sobre os aspectos introdutórios do estudo; na segunda seção, uma discussão sobre o ensino de Ciências na Educação do Campo; na terceira, uma discussão sobre o núcleo Ciências da Natureza. Em seguida é apresentado o delineamento metodológico do estudo, e por fim são apresentados os resultados da pesquisa, encerrando-se com a tessitura das conclusões.

Educação do Campo e ensino de Ciências

A Educação do Campo surgiu das lutas dos movimentos sociais dos povos do campo e está vinculada aos trabalhadores do campo, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra a situação em que se encontravam (CALDART, 2004). Nessa perspectiva, a Educação do Campo torna-se diferente da educação rural, pois é construída por e para os diferentes sujeitos e práticas sociais e culturais que compõem a diversidade do campo.

Para Molina e Fernandes (2004, p. 43), “a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra”. Nesse sentido, o ensino para a Educação do Campo precisa estar em movimento com a comunidade escolar, bem como as experiências encontradas nessa realidade devem ser transformadas em processo de humanização e reafirmação das histórias e identidades dos povos camponeses. Nesse sentido, a simultaneidade de valores e culturas que se relacionam no meio social é construída e reconstruída em contato com a realidade pelas relações sociais, de trabalhos e convivência nas práticas educativas, e se esses fatores não são reivindicados e valorizados na produção do conhecimento, perde-se o sentido da heterogeneização de diversidades na prática cotidiana na escola.

A prática educativa da Educação do Campo tem seu currículo baseado na Pedagogia da Alternância, que é caracterizada por dois momentos formativos: um momento que compõe uma parte teórico-pedagógica desenvolvida na unidade de ensino, chamado tempo escola; e outro momento que compõe a parte prática desenvolvida na comunidade, chamado tempo comunidade, no qual os estudantes estabelecem a relação entre a teoria e a práxis, desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão em suas respectivas comunidades. Essa prática pedagógica surge como possibilidade de contribuir para

o fluxo migratório dos jovens do meio rural para o meio urbano, e ao mesmo tempo proporcionar uma educação integral a esses jovens (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

Com a necessidade de uma formação específica dos profissionais do campo, os camponeses e seus coletivos focam em conquistas que implementem as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), e em 2007, o Ministério da Educação implantou um projeto piloto em quatro universidades federais com a oferta das primeiras turmas das LEdoC, lançando no anos seguintes editais com chamadas públicas para universidades e institutos implantarem esses cursos, que se inspiraram na Pedagogia da Alternância, adotando essa pedagogia em seus tempos e espaços formativos, intercalando entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Segundo Grilo, Rocha e Jesus (2016, p. 132):

O TU ocorre no espaço acadêmico, onde acontecem as aproximações entre os diferentes componentes curriculares, entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos populares, na dimensão do ensino, da pesquisa e da extensão. O TC se dá nos locais de moradia/trabalho dos licenciandos, mediado por estudos dirigidos, práticas docentes, oficinas, pesquisas, estágios curriculares e intervenções devidamente acompanhados por professores do curso das diferentes áreas do conhecimento.

Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia que procura promover a interação entre o meio em que o estudante está inserido no campo e a realidade apresentada no meio acadêmico e/ou escolar, de forma a promover uma constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida, de trabalho e o escolar, não se restringindo ao tempo/espaço da escola ou à educação formal. Essa pedagogia preconiza um ensino que esteja articulado com os saberes e as experiências dos povos do campo, considerando as peculiaridades e a identidade rural e promovendo

adaptações necessárias para se promover um ensino contextualizado e que faça sentido para o estudante.

Assim, ao se pensar o Ensino de Ciências no campo, concebe-se um ensino que deve estar articulado ao modo de vida do camponês e isso leva à valorização do contexto dos alunos, por meio da articulação dos conteúdos com os saberes do campo, em um movimento que é dialético e dialógico, envolvendo comunidade e escola. Dessa forma, o processo pedagógico favorece o diálogo, valoriza a autonomia dos educandos e promove a construção de conhecimentos e habilidades, estabelecendo um verdadeiro sentido de troca de saberes.

Para Freire (2005), o diálogo funciona como uma prática de libertação; é a chave para a atividade de ensinar, onde professor e aluno são seres atuantes, igualmente importantes nesse processo. É através da ação dialógica que o professor demonstra respeito pelo saber que o estudante traz à escola, e sem o qual não se pode ensinar. Compreendemos, assim, que a ação dialógica está atrelada a uma concepção de educação emancipadora que busca possibilitar mudanças em alunos e professores por meio de atividades que procuram contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico e científico do estudante.

O ensino de Ciências na Educação do Campo, trabalhado no contexto da ação dialógica, passa a assumir um papel significativo na vida camponesa, pois vai gerar um sentimento de pertencimento do homem em seu espaço. Nesse sentido, espera-se que o professor tenha condições de ir além das práticas educativas tradicionais e se coloque como um mediador, agindo com diferentes ferramentas metodológicas para inserir os estudantes em uma prática discursiva que os coloque como agentes produtores de conhecimento no plano social da sala de aula.

Afirmamos que quando se reflete sobre a formação de professores no Brasil, automaticamente deve-se pensar no diálogo entre a

universidade e escola pública. Podem-se elencar algumas iniciativas que apontam caminhos que possibilitam essa dinâmica, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), ambos mantidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esses programas possuem como princípio a inserção de professores em formação em escolas de Educação Básica, com o objetivo de possibilitar a inserção desses futuros professores no contexto da sala de aula. Essas ações são de extrema importância para a formação profissional dos licenciandos enquanto futuros docentes.

Acreditamos também que as ações do PRP têm um papel fundamental que é o de aproximar a Universidade e a Escola, favorecendo assim a criação de espaços híbridos de formação, pois nesse processo de formação inicial e continuada todos os envolvidos, professor orientador, estudante residente e professor preceptor compartilham experiências inovadoras.

Na próxima seção, serão apresentadas algumas reflexões sobre o PRP e sobre as ações e atividades desenvolvidas no âmbito deste subprojeto de Ciências da Natureza da LEdoC da UFRB no *campus* de Feira de Santana-BA.

O PRP e o Núcleo de Ciências da Natureza

Segundo Moretti (2011), a primeira experiência de residência na formação inicial de professores foi implementada no Brasil em 2009 no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Essa iniciativa de PRP consiste num modelo de estágio supervisionado obrigatório que visa promover a articulação da formação inicial com a continuada de professores de escolas públicas da cidade de Guarulhos. Na época, para cumprir as 300 horas de carga horária mínima de estágio obrigatório para os cursos de Pedagogia, conforme determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para

o Curso de Licenciatura (BRASIL, 2006), os estudantes vivenciaram quatro modalidades de residência pedagógica, a partir da segunda metade do curso: docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (105 horas), docência em Educação Infantil (105 horas), Gestão Educacional (45 horas) e docência em Educação de Jovens e Adultos (45 horas). A carga horária prevista para cada uma dessas modalidades foi distribuída entre os encontros realizados com o professor orientador do estágio na universidade e as atividades do período de imersão, as quais são realizadas de forma contínua e ininterrupta.

De abrangência nacional, em março do ano de 2018, foi lançado o Programa de Residência Pedagógica pela CAPES. Segundo esse edital, o PRP é “uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de Educação Básica, denominada escola campo.” (CAPES, 2018, p. 1). Esse PRP exigia o cumprimento de uma carga horária total de 440 horas, distribuídas entre: 60 horas de ambientação na escola, 320 horas de imersão e elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. Dentre essas horas destinadas à imersão, pelo menos 100 horas deveriam ser dedicadas à regência, de modo a contemplar, pelo menos, o planejamento e execução de uma intervenção pedagógica.

De um modo geral, os objetivos do PRP foram:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a

entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018, p. 1).

No entanto, destaca-se que, embora o quarto objetivo desse programa vincule diretamente a residência pedagógica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi uma compreensão do Núcleo de Ciências da Natureza, Subprojeto Educação do Campo, tecer um posicionamento crítico sobre essa referência central para apropriação da BNCC nos seus princípios e fundamentos, uma vez que foi uma compreensão dos orientadores de que a “adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da BNCC” não seria considerada como algo benéfico da atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, muito pelo contrário, este foi um ponto que foi alvo de intensas discussões em todas as reuniões que ocorreram ao longo do desenvolvimento das etapas do Núcleo.

No contexto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, o PRP foi desenvolvido nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática, Sociologia, Educação do Campo (Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e Matemática), Biologia e História. Os autores deste texto foram orientadores do Núcleo de Ciências da Natureza, Subprojeto Educação do Campo da UFRB.

Este Núcleo de Ciências da Natureza, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitações em Ciências da Natureza e Matemática, foi desenvolvido em três escolas-campo, situadas nos municípios de Feira de Santana, Irará e Iraquara, todos no Estado da Bahia. Participaram, no total, 24 residentes, sendo 8 em cada escola, que foram acompanhados por um professor (preceptor) da Educação

Básica. A professora preceptora da escola campo de Feira de Santana possui formação em licenciatura em Ciências Biológicas, com Pós-Graduação Lato Sensu em Meio Ambiente e Sustentabilidade; a preceptora da escola de Irapá possui licenciatura em Ciências, com habilitação em Biologia e Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências e o preceptor da escola campo de Iraquara é licenciado em Química com Pós-Graduação Lato Sensu em Educação e Novas Tecnologias.

Na UFRB, os residentes foram acompanhados pelos professores orientadores. Para poder desenvolver o PRP, a UFRB submeteu um Projeto Institucional de Residência Pedagógica, de 18 meses de duração, o qual foi aprovado e coordenado institucionalmente pela professora Dr^a Tatiana Polliana Pinto de Lima. Tanto os residentes quanto os professores envolvidos (coordenadora institucional, orientadores e preceptores) receberam bolsas, em quatro distintas modalidades, a saber: bolsa de coordenação institucional, bolsa de orientação do Núcleo, bolsa para acompanhamento e supervisão do preceptor e bolsa para os residentes.

Nessa perspectiva, os residentes deste subprojeto foram inseridos em importantes passos que os permitiram realizar uma prática educativa pautada na ação-reflexão-ação. Desse modo, o PRP buscou promover uma ação dialógica entre teoria e prática, consolidando uma formação acadêmica voltada para as reflexões acerca do ensino de Ciências para o homem do campo, promovendo aos residentes o exercício pleno da prática educacional em sala de aula nessas escolas do campo. Dentre essas práticas educativas desenvolvidas, destacam-se os períodos de imersão na escola e de intervenção pedagógica.

O objetivo geral do Núcleo de Ciências da Natureza foi construir conhecimentos didáticos e pedagógicos voltados para o ensino de Ciências e da Matemática, em consonância com a *práxis* educa-

tiva das escolas do campo, situando as bases legais que fundamentam a Educação Básica e suas relações com a realidade da Educação do Campo no Brasil e na Bahia. Especificamente, buscamos: refletir sobre a conjuntura educacional no contexto socioeconômico e político, considerando a Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para a Educação do Campo; Dialogar sobre docência e a formação de professores para a Educação Básica do Campo, destacando as peculiaridades do ensino de Ciências da Natureza e Matemática nesse contexto; Construir subsídios teóricos e práticos que contribuam para a organização e compreensão do trabalho pedagógico nas escolas do campo; Refletir sobre o fazer pedagógico nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, observando os contextos das comunidades campestres; Desenvolver estratégias de ensino de Ciências e Matemática que busquem promover a problematização dos saberes da Educação do Campo; Mapear e analisar os níveis de aprendizagem dos estudantes sobre conteúdos de Ciências da Natureza e Matemática, por meio de observações, da análise de instrumentos avaliativos e das respostas por eles registradas e, por fim, construir indicadores de ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza e da Matemática, a partir dos resultados obtidos nas análises, objetivando reunir dados para futuras propostas de formação continuada de professores de Ciências e Matemática, para atuarem nas escolas do campo.

Na etapa de imersão foram realizadas atividades e ações de reconhecimento do espaço/campo da prática educativa, por meio do reconhecimento da escola-núcleo, agendamento de visitas e observações participantes, análises crítico-reflexivas dos documentos da escola, tais como Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar, Planos de Curso, Livro de Registro de Classe, Proposta Pedagógica Curricular, dentre outros; encontros formativos, desenvolvidos na universidade e nas escolas-núcleo; planejamento e elaboração coletiva

do plano de trabalho. A imersão é assim denominada, pois constitui o período no qual o aluno tem a oportunidade de conhecer mais profundamente o contexto em que se desenvolve a docência, sendo possível levantar características próprias da organização do trabalho pedagógico da escola e do professor formador; compreender e reconhecer aspectos da cultura escolar; acompanhar e refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem pelos quais passam os alunos.

Na etapa de intervenção pedagógica e regência, foram desenvolvidas ações práticas e/ou educativas, escolha da ação de intervenção pedagógica e conteúdo a serem trabalhados, em diálogo com o preceptor, planejamentos das aulas e elaboração de plano de aulas, planejamento e aplicação de sequências didáticas investigativas, oficinas, projetos educativos, avaliação e elaboração de relatórios parciais e finais. Além disso, residentes e preceptores escreveram artigos em parceria com os orientadores, que foram apresentados em eventos internacionais e nacionais da área educacional¹¹. De um modo geral, essas intervenções pedagógicas, planejadas de forma colaborativa com a orientação dos docentes orientadores e dos preceptores, constituíram-se em ações desenvolvidas a partir da problematização e teorização de questões advindas do período de imersão na escola-núcleo e na turma.

Ressalta-se que os princípios que nortearam o desenvolvimento dessas ações no âmbito deste subprojeto visaram promover uma dimensão prática desse processo formativo para os residentes, de modo que fosse permitido a eles vivenciarem processos formativos estritamente relacionados aos contextos escolares reais em que atuarão em

11 Os eventos foram: III Encontro Nacional Ensino e Interdisciplinaridade-ENACEI, realizado na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, em Mossoró-RN; VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional sobre Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em Vitória da Conquista-BA e I Seminário Nacional de Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo e o V Encontro de Pesquisa e Prática em Educação do Campo da Paraíba, realizado na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa-PB.

sua profissão. Essa preocupação foi legitimada em estudos da área de formação docente, que apresentam críticas ao modelo da racionalidade técnica na formação dos professores, tais como Schön (1983; 1987), Zeichner (1998), Tardif (2012), Freire (2005), dentre outros.

A partir das contribuições de Schön (1983; 1987) buscamos refletir acerca da reconfiguração dos pressupostos que sustentam o modelo tradicional de formação docente, assentado na racionalidade técnica, no intuito de pensar em um currículo que fosse capaz de dar conta dessa formação, assim como pensar e problematizar as condições de trabalho para que esse professor, considerado reflexivo, pudesse exercer sua atividade docente. A partir da perspectiva de prática-reflexiva desenvolvida por Zeichner (1998), buscamos refletir com residentes e preceptores sobre a relevância da dimensão teórica na formação do professor, sobre a necessidade da reflexão coletiva, a fim de promover uma maior compreensão dos contextos institucionais em que estes atuam, como forma de promover uma apreensão crítica mais ampla da realidade social em que estão inseridos. A partir de Tardif (2012) e Freire (2005), buscamos ultrapassar a dimensão técnica de ensino, como forma de promover um processo formativo que contribuísse para levar residentes e preceptores a melhor compreenderem o contexto social, de forma mais ampla, para que estes se engajassem em promover a mudança social em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, sobretudo por compreenderem o ensino como uma atividade crítica.

Delineamento metodológico

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa documental de natureza qualitativa. Segundo Alves-Mazzotti (2002), a pesquisa documental é caracterizada pela procura de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico

prévio, tais como cartas, relatórios, revistas, reportagens de jornais, fotografias, gravações, filmes, dentre outras matérias de divulgação. Já as pesquisas que possuem esse caráter qualitativo respondem a questões particulares, que se caracterizam em um universo de significados que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis, portanto, não pode ser quantificado (MINAYO, 2010).

Para a coleta de dados, foram considerados os relatórios de 6 (seis) estudantes residentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do subprojeto de Ciências da Natureza, do PRP, edital 2018 da CAPES. Ressalta-se que os relatórios dos 6 residentes foram escolhidos por meio de amostragem aleatória não intencional, de modo que fossem contemplados um quantitativo de 25% do total de residentes do subprojeto, sendo estes pertencentes aos núcleos dos municípios de Irapá, Iraquara e Feira de Santana-BA.

Os relatórios foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). De acordo com Moraes e Galiazzi (2011), a ATD consiste em “um ajuntamento de elaborações linguísticas [e] não se tratando de um elemento textual irá representar os discursos característicos de um determinado período e contexto” (p. 15). Para os autores, essas falas “podem ser lidas, descritas e explicadas correspondendo a uma variedade de sentidos que a partir deles podem ser construídos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 16). A ATD, neste estudo, foi delineada a partir das seguintes etapas: (i) organização do *corpus* da análise; (ii) unitarização dos elementos de significado; (iii) definição das categorias e (iv) produção do metatexto.

A partir da ATD, emergiram duas categorias analíticas: i) Formação docente e o PRP e ii) Atividades propostas: um olhar através dos registros dos residentes. Na próxima seção, são apresentados os resultados da análise e interpretação dos relatórios dos residentes. Como forma de garantir o anonimato dos residentes, estes foram identificados pelos códigos: RP1, RP2, RP3, RP4, RP5 e RP6.

Tecendo os resultados

Nesta análise, objetivamos identificar informações, dos relatórios dos estudantes residentes, por meio da sistematização de duas categorias analíticas: i) Formação docente e o PRP e ii) Atividades propostas: um olhar através dos registros dos residentes.

Formação docente e o PRP

A docência na Educação do Campo deve constituir uma ação dialógica que favorece a prática social, uma vez que ela pode intervir na realidade social do sujeito por meio do processo de ensino e aprendizagem. Ela deve ser uma atividade que, ao ser desenvolvida, deverá contribuir num *continuum* processo de ação-reflexão-ação.

Freire (2005) ressalta que o sujeito aprende na relação com o outro, no diálogo com o outro, na aproximação dele com o conhecimento do outro e isso leva à humanização. Para isso ser possível, Araújo e Porto (2019) ressaltam que o currículo das escolas do campo deve ser fundamentado numa lógica de desenvolvimento humano integral, favorecendo a constituição da cidadania e da inclusão social, recolocando os sujeitos do campo no bojo do processo produtivo, com justiça, bem-estar social e econômico. Para isso ser possível, concorda-se com Lima (2015, p. 61), quando a autora ressalta que é necessária:

Uma política de formação de educadores/as construída a partir da práxis educativa, que se constitui através da problematização crítica, tanto dos saberes e experiências socioculturais dos/as educadores/as quanto do contexto socioeducativo no qual estão inseridos, torna-se um caminho fecundo à formação de educadores/as enquanto intelectuais críticos que tenham capacidade de compreender a realidade social complexa e contraditória em que estão envolvidos os processos educativos e as vivências cotidianas do/as educandos/as (LIMA, 2015, p. 61).

Trazendo esta discussão para a formação dos professores das escolas do campo, Araújo e Porto (2019) complementam que esta deve ser voltada para o contexto da vida dos educandos e da sua realidade social, política, econômica e cultural. A ênfase dessa prática pedagógica deve ser a busca de um projeto educacional que rompa com os moldes tradicionais de uma educação que não valoriza o trabalho familiar no campo, em regime de economia sustentável e solidária. E nesse contexto, o PRP tem um papel crucial na formação inicial desses futuros professores da Educação do Campo.

Por meio do PRP, os discentes podem desenvolver competências e habilidades que são inerentes à docência, experimentando práticas dialógicas e vivenciando habilidades relativas à sua futura profissão, de enfrentar os desafios desse ambiente tão singular que é uma escola básica do campo. Nesse sentido, uma das residentes escreveu em seu relatório o seguinte: “o projeto é de fundamental importância para a formação dos discentes, pois possibilita aproximação com a sala de aula” (RP1).

Na mesma linha, RP2 relata que:

[...] o PRP proporcionou uma formação inicial e continuada com grandes benefícios aos graduandos, por que fornece uma proposta pedagógica com uma carga horária que possibilita aos estudantes uma melhor adequação a sua profissão [...], durante esse tempo ele pode refletir sua ação, o funcionamento da gestão escolar, conhecer melhor o comportamento dos alunos, enfim, entender a dinâmica da comunidade escolar.

RP4, em seu relatório, sinaliza que:

O PRP traz desafios inovadores no intuito de proporcionar uma aproximação entre a universidade e a escola, através de práticas teóricas e metodologias ocorridas, na aplicação de um modelo mais voltado à valorização da Educação do Campo de maneira contextualizada.

Seguindo o mesmo pensamento, RP3, RP5 e RP6 relataram que o PRP assegurou ações que possibilitaram uma atuação ativa, segura e confiante no ser docente, permitindo aprimorar as experiências adquiridas no estágio obrigatório e conhecer melhor o contexto das escolas do campo. Como se pode perceber nestes relatos, o PRP se apresenta como desafio e oportunidade para o estudante-residente interagir no ambiente escolar, construir novos referenciais, podendo desenvolver seu papel de docente. Assim, o PRP, na licenciatura em Educação do Campo, constitui:

um meio de conectar o professor, aluno e escola, utilizando a educação como um trabalho colaborativo que gera inúmeras informações indispensáveis para a formação do educador, pois o educando, a partir desta vivência, se torna reflexivo, crítico, analista e mediador, como também, aproxima a teoria da prática de diversas formas cabíveis, para uma prática permeada pela incessante pesquisa, auto avaliação/reflexão, articulando, refletindo e compilando conhecimentos sobre as questões atuais das disposições do trabalho pedagógico, além disso, é uma forma de desenvolver fundamentos teóricos de acordo com o modelo da Educação do Campo e da Questão Agrária (ARAÚJO; PORTO, 2019, p. 6).

Dessa forma, a atuação no PRP permite uma aproximação do futuro educador com o funcionamento escolar e com seu cotidiano. Nessa aproximação, o residente participa de um processo de formação que vai desde o planejamento até a regência, garantindo e ampliando o diálogo entre a universidade e as escolas-núcleo (SILVA; CRUZ, 2018). Nesse sentido, o desenvolvimento do PRP, na Educação do Campo, permite que o licenciando compreenda a relação entre teoria e prática, promovendo a aproximação da realidade à atividade teórica, cujos espaços educativos são permeados por um conhecimento teórico que pensa a natureza da educação ligada ao trabalho, que pondera a heterogeneidade contida nos espaços rurais,

contemplando no currículo escolar as peculiaridades de cada local, bem como os saberes neles presentes (ARAÚJO; PORTO, 2019).

Atividades propostas: registros dos residentes

Santos e Porto (2020) ressaltam que a formação inicial dos professores de Ciências da Natureza nos cursos de licenciatura em Educação do Campo deve garantir que estes educadores e educadoras contribuam significativamente na superação do currículo e da disciplinarização urbanizada e hegemônica, dando espaço à criação e à expansão de conhecimentos e saberes contextualizados, territorializados, de acordo com a realidade daqueles que vivenciam o cotidiano acadêmico.

Nesse contexto, o PRP favorece uma proposta formativa que contribui para que o residente vivencie, no contexto de sua futura profissão, a valorização e a produção de conhecimentos e saberes advindos do meio rural e suas diversas expressões culturais, sociais, ambientais e econômicas. Dessa forma, ocorre uma articulação das temáticas trabalhadas, abarcando os conhecimentos específicos das Ciências Naturais e das Ciências Agrárias, de modo que todos esses temas sejam estreitamente contextualizados e vivenciados de acordo com a micro e macro realidade desses residentes e de seus futuros alunos.

Durante a vivência da ação docente, nos três momentos pedagógicos, observação, coparticipação e regência, o licenciando/residente foi levado a desenvolver a capacidade de realizar reflexões e articulações sobre os saberes docentes e a prática pedagógica, no intuito de formar-se um educador. Assim, nos seis relatórios analisados, constatou-se que os residentes procuraram desenvolver suas aulas por meio de Sequências de Ensino Investigativas (SEI), por acreditarem que essa metodologia se enquadra nos princípios da Educação do Campo, como se pode observar no relato do RP3:

A sequência didática é uma ferramenta pedagógica que possibilita aos profissionais da educação inovar suas aulas, mantendo um conjunto de atividades, uma elencada a outra, oportunizando os estudantes uma interação entre conteúdo e vivências. [...] Assim, a contextualização dos conhecimentos passa a ter importância fundamental no desenvolvimento de atividades com enfoque temático (RP3).

Nesse sentido, Santos (2013) complementa que os trabalhos pedagógicos das escolas do campo devem estar de acordo com os princípios que norteiam a Educação do Campo. Para o autor, a alternância deve fazer parte da formação dos educadores, pois os educandos trazem da sua vivência cotidiana saberes que são orientados pela sua comunidade e essas orientações, complementadas com as da escola, é que irão ajudar os estudantes a aprender os conteúdos escolares. Ainda segundo o autor, as práticas desenvolvidas por esses sujeitos têm sido enriquecedoras, uma vez que o trabalho coletivo articulado entre estudantes, escola e comunidade faz com que se provoque uma desestruturação no modelo existente. Sendo que os sujeitos camponeses trazem consigo as suas propostas de aprendizagem, através dos conhecimentos da vida cotidiana das tradições populares, entre outros.

Percebe-se, ainda, na fala de RP3, que a concepção apresentada pelo residente, em relação a uma sequência de ensino, corrobora com a concepção de Carvalho (2008), quando a autora destaca que uma SEI pode contribuir para um bom planejamento e desenvolvimento de atividades, a partir de conteúdos curriculares, tendo intenções, processos didáticos e materiais previamente estabelecidos. A autora ainda complementa que utilizar uma SEI no ensino de Ciências contribui para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de relacionar os conhecimentos científicos com situações reais de seu cotidiano, levando-os a refletir, questionar e criticar as

situações vivenciadas por estes, dando sentido ao aprendizado da sala de aula, ou seja, traz um novo olhar para o ensino de Ciências.

Em seu relatório, RP6 destaca que o uso da SEI favorece o processo de ensino e aprendizagem: “[...] a SEI tem por objetivo central buscar mecanismos que favoreçam o ensino e a aprendizagem de Ciências, principalmente na etapa de introdução ao ensino de Química, que é algo abstrato”.

Nota-se que os residentes consideram a SEI uma proposta metodológica que utiliza uma linguagem mais ampla e diversificada, que surge para romper com a forma linear de proposição dos conteúdos escolares, desenvolvendo novas compreensões e a possibilidade da contextualização, uma vez que é possível trabalhar os conceitos partindo de uma situação real, o que dá sentido ao conteúdo de sala de aula e à Educação do Campo.

Os residentes sinalizam que, ao trabalharem com a SEI na regência durante o PRP, conseguiram enxergar o processo de ensino e aprendizagem em um outro plano, na perspectiva da contextualização do conhecimento. RP4 nos coloca: “[...] a partir de medidas capazes de dar conta de uma educação contextualizada, não apenas para os alunos, mas principalmente para todos os sujeitos envolvidos”.

Nesse sentido, Santos e Porto (2020) complementam que a experiência do PRP é muito relevante para o processo de formação inicial desses futuros professores da Educação do Campo, uma vez que, a partir do diálogo entre orientadores, preceptores e residentes, torna-se possível contextualizar e explorar, de forma interdisciplinar, os conteúdos estudados, fazendo relação desses conteúdos com a realidade do educando, estimulando-o a pensar e a refletir de forma mais crítica.

Em outro relato, uma residente, a RP3, sinaliza que ao utilizar a SEI observou uma mudança de comportamento de seus alunos,

pois estes mostraram-se mais participativos e interagiam mais um com o outro, algo bem diferente do que ela tinha observado durante uma aula que deu de maneira mais tradicional. RP3 demonstrou isso em seu relatório ao expressar que: “[...] no decorrer das aulas, fui ganhando a confiança dos alunos, eles passaram a interagir durante as aulas e foi perceptível a mudança deles durante a regência”.

Desse modo, um fator importante a ser ressaltado sobre as diversas metodologias no ensino de Ciências é que elas devem ser contextualizadas, partindo do dia a dia do aluno. Ou seja, “contextualizar um conteúdo implica, em síntese, trazer para discussão em sala de aula aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais” (GONÇALVES; GALIAZZI, 2004, p. 246).

Sendo assim, pode-se perceber que o PRP enriquece o progresso de uma formação alicerçada no contexto real, a qual possibilita a construção, independente do conhecimento científicos por meio da vivência (ARAÚJO; PORTO, 2019). O ser educador vai se formando no dia a dia, no contexto da sala de aula, pois sua *práxis* está articulada à sua prática pedagógica, que leva a superar desafios e frustrações, como também a conquistas por meio de ações dialógicas com o outro.

Considerações finais

Neste texto, foram apresentados alguns resultados das ações desenvolvidas no Núcleo de Ciências da Natureza da Educação do Campo da UFRB, no âmbito do Programa Residência Pedagógica. Para isso, buscou-se analisar e refletir sobre as contribuições do PRP na formação inicial dos residentes, enquanto futuros professores de Ciências da Educação do Campo, considerando os relatos produzidos pelos residentes em seus relatórios. Os seis residentes atuaram em escolas situadas nos municípios de Irará, Iraquara e Feira de Santana, situados no Estado da Bahia.

Os resultados evidenciaram que os seis residentes ressaltaram a importância da participação no programa, pois, para estes, o PRP proporcionou um maior contato com a escola, nos três momentos pedagógicos – observação, coparticipação e regência, levando-os a promover uma maior reflexão acerca das ações desenvolvidas em contexto escolar. Para os residentes, de um modo geral, a participação no PRP fortaleceu o lado profissional e emocional deles, uma vez que tiveram a oportunidade de lidar com os desafios das ações docentes, levando-os a repensar suas atitudes e a necessidade de buscar soluções para as dificuldades enfrentadas.

A análise dos relatos mostrou que a participação dos residentes no PRP se constituiu como um período de reflexões acerca da prática docente e do processo de ensinar e aprender, pois esse processo requer a compreensão de que não basta “saber”, mas também é necessário “saber fazer”, e neste “saber fazer” ter apenas o conhecimento específico não é suficiente.

Os resultados obtidos pela pesquisa são relevantes na medida em que forneceram elementos para repensar o ensino das Ciências Naturais nas escolas do campo, como também a necessidade de realizar formações, inicial e continuada, para além dos saberes inerentes à cada área de conhecimento e que contemplem as dimensões políticas e sociais, tão relevantes para esta modalidade educacional.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

ARAÚJO, A. S.; PORTO, K. S. Vivências de estágio supervisionado em Ciências da Natureza em uma escola do campo: reflexão das práticas pedagógicas na formação inicial de professores da Educação do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, e4132, 2019.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20042018-edital-0670309-edital-6-aletracao-iii-site-pdf/view>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

CARVALHO, A. M. P. de. Introduzindo os alunos no universo das ciências. In: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. da (org.). **Ensino de ciências e desenvolvimento**: o que pensam os cientistas. 2. ed. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2008. p.71-78.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRILO, J. de S. P.; ROCHA, W. L.; JESUS, R. S. de. A Prática na Formação Inicial de Educadores do Campo. **Educ. Mat. em Rev.**, a. 21, n. 49A, p. 61-68, abr. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jaqueline_Grilo/publication/341115743_A_Pratica_na_Formacao_Inicial_de_Educadores_do_Campo_Relato_de_Experiencia/links/5eaf5fb692851cb26772fb0c/A-Pratica-na-Formacao-Inicial-de-Educadores-do-Campo-Relato-de-Experiencia.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

GONÇALVES, F. P.; GALIAZZI, M. do C. A natureza das atividades experimentais no ensino de ciências: um programa de pesquisa educativa nos cursos de licenciatura. In: MORAIS, R.; MANCUZO, R. (Orgs.). **Produção de currículos e formação de professores**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004. p. 237–252.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2015.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOLINA, M. C.; FERNANDES, B. M. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. de. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. v. 5. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84820027016.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos, v. 4).

SANTOS, C. F. **O aprender a aprender na formação de professores do campo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, J. J.; PORTO, K. S. Vivências de estágio de ciências da natureza no contexto da educação do campo: uma análise crítico-reflexiva. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, n. 1, abr. 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/10238/114115265>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SILVA, K. A. C. P. da; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. de L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1998.

A Residência Pedagógica em Biologia da UFRB: estágios e BNCC

*Rosana Cardoso Barreto Almassy
Lenon Lima de Santana*

Introdução

Os cursos de formação de professores têm por finalidade proporcionar aos acadêmicos o estudo dos conhecimentos técnicos-científicos e pedagógicos, estágios e experiências que possibilitem aos licenciandos uma base teórica/prática para atuarem na Educação Básica, pois é na formação inicial que o educando se constitui como um professor, passando a perceber-se e construir-se como tal, revelando-se e reconstruindo juízos, valores, saberes e identidade da profissão docente.

As pesquisas sobre Educação, em especial no contexto da formação docente, têm favorecido os cursos de formação de professores visando possibilitar aos profissionais que ali estão o desenvolvimento gradativo de sua identidade profissional e, assim se prepararem para futuramente atuarem nas salas de aula contempladas pelo ano e nível ao qual foram habilitados. Historicamente, a relação entre a Universidade e as escolas da Educação Básica têm se estreitado a fim de promover uma formação de qualidade aos futuros professores, apesar dessa relação ainda não se firmar de maneira satisfatória. Além disso, quando chegam ao campo do estágio é perceptível que os estagiários ainda possuem lacunas formativas que precisam ser revistas com cautela para que não comprometa futuramente o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

Sabe-se que existem vários problemas ligados ao sistema educacional no Brasil, como por exemplo, problemas na acústica das

salas de aula, falta de laboratórios de ciências, iluminação inadequada em sala de aula, cadeiras e mesas quebradas, dentre outros. Contudo, o Governo Federal se mobilizou, há mais de dez anos atrás, criando diferentes programas, que abrangem um público variado, tanto para docentes em exercício quanto para futuros professores. No contexto da aderência as políticas de formação docente, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, desempenha um papel fundamental juntamente com as escolas municipais e estaduais, participando de Programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Como proposta mais atual para melhorar a formação de futuros docentes, a UFRB também aderiu ao Programa de Residência Pedagógica (PRP), criado oficialmente em 2018, ainda como programa piloto.

A participação da UFRB nestes contextos formativos é de relevante importância porque muitos conflitos enfrentados no âmbito da escola básica, não estão unicamente ligados aos problemas de ensino-aprendizagem e/ou ao nível de formação dos docentes atuantes, mas a rotina escolar. Ou seja, se tomarmos o PRP como exemplo, este possibilita aos residentes o enfrentamento de problemas dentro e fora das salas de aula, proporcionando uma imersão mais enriquecedora para o estudante dos cursos de diversas Licenciaturas. Essa experiência formativa acompanha o estudante em paralelo com o curso de graduação, pois através do PRP o mesmo poderá desfrutar da experiência teórica e prática, favorecendo a sua formação profissional no contexto da sua imersão no cotidiano de uma escola da rede pública de ensino.

Para além disso, um dos problemas atuais na formação de professores está focada na estrutura dos estágios curriculares dos cursos de Licenciatura, no qual o contato que o estudante tem com seu futuro campo de trabalho muitas vezes é insuficiente para prepará-lo a fim de exercer sua função em uma sala de aula, além da falta de sintonia

entre o estudante, orientador e supervisor na realização das ações pedagógicas. Por isso, uma proposta já presente em algumas instituições de Ensino Superior, trouxe o Programa Residência Pedagógica para o cenário nacional no quadro dos programas de formação docente.

Neste contexto, o objetivo deste capítulo consiste em analisar as percepções e dificuldades dos residentes do Subprojeto de Biologia da UFRB, com relação ao Programa da Residência Pedagógica, tanto no contexto das ações formativas empreendidas na Universidade quanto nas escolas da Educação Básica, de modo a entender as contribuições que adquiriram durante a execução do supracitado Programa, especificamente com relação aos Estágios Curriculares e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas campo. Esta investigação foi conduzida por uma abordagem de cunho qualitativo e com características descritiva e exploratória, visando compreender o objeto estudado a partir de dados coletados, de modo que o pesquisador possa avaliar e interpretar os dados a fim de identificar significado, padrões e agrupá-los.

A presente pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no campus de Cruz das Almas, tendo como participantes 26 (vinte e seis) estudantes do curso de Licenciatura em Biologia, integrantes do Programa de Residência Pedagógica (Subprojeto Biologia), cuja faixa etária variou entre 22 e 40 anos de idade, sendo que 23% são do sexo masculino e 77% são do sexo feminino, que responderam a um questionário semiaberto contendo questões elaboradas para atender aos objetivos inicialmente traçados. Antes de iniciar a aplicação dos questionários foi explicado para eles sobre os objetivos da pesquisa e solicitado a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para identificação dos sujeitos participantes da pesquisa foram utilizados nomes fictícios, escolhidos a fim de manter o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, de modo a cumprir com a parte ética apropriada a esse tipo de estudo.

PRP e Formação de Professores

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi inspirado na conhecida residência médica que possibilita que o estudante tenha um maior contato com seu futuro campo de trabalho, deste modo, o residente escolar acaba podendo se relacionar com os atores envolvidos e participar mais ativamente do cotidiano no espaço em que ele estará inserido, permitindo que possa ser formado no intuito de adquirir mais experiência, além de se tornar um elo de estreitamento das relações entre a Universidade e a Escola Básica.

Assim sendo, o PRP foi criado com o objetivo de “[...] induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso” (BRASIL, 2018, p.02). Antes do PRP ser implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em todo o território nacional, a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), a incluiu na proposta curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Apesar de ser chamado de estágio, as características adotadas se enquadram com as da Residência Pedagógica, alinhando algumas características com a Residência Médica, ao mesmo tempo em que possui diferenças, como o período em que essa experiência formativa acontece, posto que, na área médica ocorre após o final do curso e ganha um status de especialização, enquanto a RP da UNIFESP é realizada durante o curso e tem caráter de formação inicial (REIS, 2018).

Segundo Gatti (2019) a criação do PRP é fundamentada pelas metas 15 e 16 da Resolução CNE/CP 2/2015, informando que as premissas da criação do programa deve envolver colaboração entre a União, as redes de ensino e as instituições formadoras, criando uma articulação e sistematização entre as escolas de ensino básico juntamente com as Instituições de Ensino Superior, bem como, a apro-

priação dos conhecimentos presumidos na BNCC, além de articular a teoria e a prática.

Deste modo, o PRP criou um elo entre as instituições de ensino formadoras de professores, as instituições da Educação Básica e futuros profissionais do magistério, que terão uma oportunidade de ingressar no seu futuro campo de trabalho de maneira diferenciada da qual eles vivenciaram nos estágios supervisionados, pois além do contato que eles têm com um grupo de estudantes em uma classe, por dezoito meses consecutivos, eles poderão se aperfeiçoar no estudo da BNCC que está sendo implementada, assim como, nas propostas de melhorias acerca do desenvolvimento dos estágios supervisionados, vivenciando a rotina escolar com mais intensidade e tempo, buscando inovações na sua forma de ensino, traçando estratégias em parceria com os professores orientadores e preceptores.

Como previsto, o PRP teve uma imersão mais profunda por parte do Residente, possibilitando para ele, além da regência, outras atividades, como a intervenção pedagógica acompanhada de um professor da escola campo (EC), que possui experiência na área de conhecimento na qual o residente está realizando sua formação. Diante do exposto, o PRP estreitou a relação entre os residentes e os professores da escola, onde eles geriram de forma conjunta as ações cotidianas programadas através do planejamento anual, tendo cada parte de suas tarefas previamente definidas (GATTI, 2019).

Desta forma, participaram como escolas campo do Subprojeto Biologia do PRP/UFRB duas instituições do nível fundamental e uma do nível médio, cujo objetivos foram: a) proporcionar aos estudantes do curso de Licenciatura em Biologia, por meio do desenvolvimento de ações didático-pedagógicas que fortaleçam a relação Universidade e escola básica e viabilizem ao licenciando a imersão no contexto das escolas municipais e estaduais, a vivência da relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de

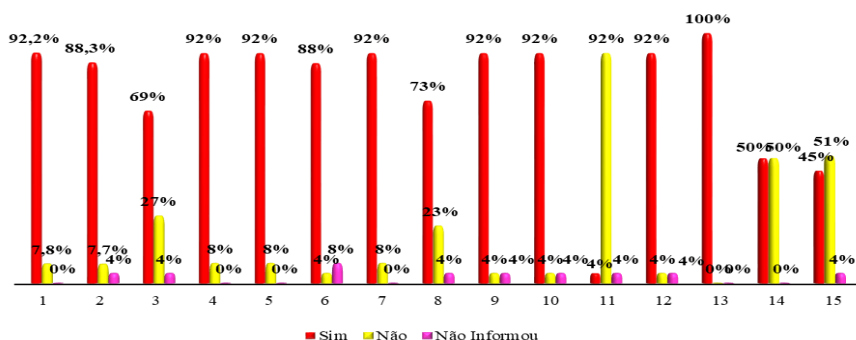
dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar; b) conduzir o licenciando/residente na busca de conhecimento acerca do contexto e cultura da escola, das inter-relações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os estudantes e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes; c) oportunizar a experimentação e vivência de técnicas e metodologias de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor; d) possibilitar que o estudante vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de Licenciatura em Biologia, pelo preceptor da Escola Básica e outros participantes da unidade escolar que se considere importante; e) viabilizar a participação na gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos estudantes; f) fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da Licenciatura em Biologia e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores e g) promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas do curso de Licenciatura em Biologia às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

PRP, Estágios e BNCC

Ao responder o questionário semiestruturado destinado a ser instrumento de recolha de dados desta pesquisa, os residentes do Subprojeto Biologia expuseram suas percepções diante da sua participação no programa, a implementação da BNCC (que está prevista no edital do Programa), a relação com o estágio supervisionado curricular e a visão geral sobre o Programa.

Neste sentido, quando questionados sobre as atribuições e envolvimento dos residentes nas ações do Programa, sabendo que o papel desempenhado por um residente, difere em relação a um estagiário, não apenas por ter diferentes funções, mas por desempenhar ações mais profundas no que se refere a participação no cotidiano escolar, foi possível observar que, dentre as ações elencadas para a elaboração do gráfico 1, para avaliar a atuação do residente no PRP/Subprojeto Biologia, foram feitas 15 proposições nas quais os residentes responderam “Sim” ou “Não”. Os resultados obtidos mostram que apenas 2 das 15 proposições (questões 14 e 15) não obtiveram respostas desejáveis ligadas as ações dos Residentes. Posto que essas ações estão atreladas a implementação da BNCC é de se pensar que um dos objetivos do programa não foi alcançado a contento, pois o Edital CAPES nº 06/2018, referente ao PRP, preconizou a implementação da BNCC, no planejamento, estudo, sequências didáticas, avaliações e outras atividades. Pesquisa em nenhuma das Escolas Campo esse processo de implementação foi viável devido a diversas dificuldades de cunho formativo e infra estrutural.

Gráfico 1: Ações ligadas a atuação dos residentes no PRP/Biologia



Fonte: Dados coletados pelos autores (2019).

1. O professor orientador esclareceu que os residentes não podem ser confundidos com estagiários, posto que, o tempo de imersão na escola é superior a qualquer estágio, seja de observação ou regência; 2. O preceptor orientou os residentes adequadamente quanto ao seu papel na escola campo; 3. O professor preceptor

esclareceu a comunidade escolar qual seria o papel do residente; **4.** Houve reuniões prévias com o preceptor para esclarecer as atribuições que o residente teria na escola campo; **5.** O residente ao estar imerso na escola pode perceber com maior rigor a dinâmica do funcionamento da escola de modo diferente do estágio; **6.** Durante a imersão na fase de observação foi possível ter um olhar diferenciado para o funcionamento da escola como um todo, não apenas ao que acontece na sala de aula, mas ao que acontece também nos corredores, na gestão, na sala dos professores, na cantina e demais espaços; **7.** O residente buscou conversar com os professores, de modo a entender melhor o funcionamento e a rotina da escola; **8.** O residente buscou conversar com os gestores da escola de forma a compreender a rotina escolar e seu funcionamento; **9.** O preceptor proporcionou autonomia ao residente dentro da sala de aula; **10.** O preceptor deixava o residente à vontade, livre para fazer suas exposições e desenvolver suas ideias em sala de aula; **11.** O preceptor restringia a ação do residente, cerceando sua autonomia; **12.** Estive presente nos encontros formativos relacionados a BNCC no município (semana pedagógica); **13.** Estive presente nos encontros formativos relacionados a BNCC na Universidade (I semana de Integração da LicBio); **14.** No meu planejamento houve a incorporação de algumas ações que estão atreladas a BNCC; **15.** Na escola campo, houve implementação da BNCC no planejamento.

Cândido e Gentilini (2017) destacam a importância da BNCC para o contexto da Educação Básica, porém, isso vem atrelado de uma preocupação que acompanha a sua implementação e a forma como ela deve ser feita, pois cada escola possui sua realidade e essa diferença tem que ser levada em consideração para a construção do seu currículo, tornando necessário o diálogo entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a Base, o que seria interessante para a formação dos residentes, pois poderiam atuar e acompanhar todo esse processo.

Outros dois pontos que merecem destaque são os itens “3” e “8”, que apesar de terem respostas positivas, em sua maioria, tem uma frequência maior de respostas negativas em relação a outras questões. Especificamente com relação ao item 3 “O professor preceptor esclareceu a comunidade escolar qual seria o papel do residente”, é importante salientar que esse esclarecimento foi de fundamental importância para delimitar na escola campo quais seriam as atribuições delegadas aos residentes, se comparadas a um estagiário dentro da escola campo. Não obstante, Simões (2018) destaca que no contexto da escola, tanto supervisor e orientador devem estar cientes de suas distintas funções na condução do professor em formação, bem como, do papel que cada um assume nessa relação.

O item 8 discorre sobre a comunicação entre o residente e os gestores da escola, partindo do pressuposto de que essa atitude é de interesse do residente no que se refere ao conhecimento do futuro campo de trabalho e que alguns deles (23%) não buscaram essa comunicação. Isso possibilita uma inquietação, pois essa oportunidade dificilmente será viável novamente dentro da academia, no contexto do seu processo formativo, devido ao momento do curso em que os residentes estão inseridos, pois muitos estavam concluindo a licenciatura no semestre em que esta pesquisa foi realizada.

Ainda fazendo uma análise criteriosa a respeito das ações ligadas a atuação dos residentes, enquanto bolsistas da PRP, de acordo com o gráfico 1, é possível perceber que quando se trata de atividades que visem exclusivamente a participação dos residentes, todas as percepções são positivas, o que nos leva a crer que os mesmos não reconhecem falhas ou incongruências no seu desempenho no cenário da PRP. Indo nesta contramão, Freire (1996) afirma que nós devemos nos reconhecer como seres inacabados e, a partir deste sentimento consciente de ser inacabado, mostrar que estamos em um processo contínuo de mudança, na qual somos inconclusos na nossa experiência vital. Deste modo, alguém que se considera excelente em suas ações, não teria o que melhorar e conseqüentemente não teria em que progredir, limitando o seu potencial e até mesmo a qualidade das suas ações como professor e como ser humano.

Baseado no que os residentes vivenciaram na residência, eles puderam contribuir com a escola campo de diversas formas e uma das maneiras que eles deveriam colaborar, e que inclusive era esperado por parte do Programa, se refere a recolha de dados que poderiam proporcionar melhorias do estágio curricular no contexto das escolas da Educação Básica. Respondendo a uma questão aberta, os dados coletados foram tabulados e analisados de forma a possibilitar a elaboração da tabela 1.

Tabela 1: Contribuições sugeridas para a melhoria do Estágio Curricular.

Itens listados pelos informantes	n¹²	(%)
Elaboração de modelos didáticos	6	17,6%
Possibilitar maior autonomia para atuação do estagiário	5	14,7%
Maior autonomia na elaboração do planejamento	4	11,8%
Aumento da carga horária para a realização do estágio	3	8,8%
Estar mais envolvido com o dia-a-dia na escola	3	8,8%
Práticas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula	3	8,8%
Maior envolvimento do professor orientador com a escola	3	8,0%
Elaboração da sequência didática	1	2,9%
Diminuir a carga horária da observação e aumentar a carga horária da regência	1	2,9%
Realizar intervenções na escola	1	2,9%
Promover oficinas sobre a BNCC	1	2,9%
Melhorar a aproximação entre Escola e Universidade	1	2,9%
Realizar o estágio no início do curso	1	2,9%
Não houve diferença entre estágio e RP	1	2,9%
TOTAL	34	100%

Fonte: Dados coletados pelos autores (2019).

Das contribuições elencadas pelos bolsistas a que teve maior porcentagem foi a implementação dos modelos didáticos (17,6%), conforme ilustra a figura 1. Não é difícil entender o porquê de alguns dos futuros docentes indicarem este item, pois se observarmos os estágios vemos que as aulas até mesmo pela falta de tempo, são regidas utilizando uma estrutura convencional. Logo, as aulas são ministradas no contexto tradicional, no estilo professor-quadro-estudante, muitas vezes não sendo possível explorar os conteúdos de forma mais profunda, por não haver uma maneira de trabalhá-los com o uso apenas de quadro e livro.

Outra questão, que totalizam 14,7% das percepções dos residentes, versa sobre ser importante que o estagiário pudesse ter um pouco

12 As frequências foram calculadas a partir do total de percepções citadas (34) e não a partir do número de informantes da pesquisa.

mais de autonomia, em relação ao que hoje é vivenciado nos estágios que realizam no transcorrer do seu curso de graduação. Os excertos abaixo exemplificam essa visão, quando questionados acerca das contribuições do PRP para os estágios no curso de Licenciatura em Biologia.

Alberto: Dar mais autonomia ao estagiário dentro da sala de aula e deixá-lo participar de reuniões entre a gestão e professores.

Zacarias: Maior autonomia para conduzir as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Passando para outro ponto de discussão, ainda é importante destacar que, para além das propostas de medidas que podem ajudar com a melhoria das condições burocráticas e de ordem pedagógica dos estágios, outras ações podem ocorrer no sentido de aproximar as relações interinstitucionais (Escola Básica e Universidade), por isso é importante que o elo entre essas instituições seja constante, não apenas se formando em momentos de necessidade de uma das partes, mas que o diálogo seja ininterrupto e proativo.

Dentro desse contexto, para Ludke e Da Cruz (2005) a relação entre a escola e a universidade nem sempre é clara, mas que ela se faz importante porque os formadores de professores juntamente com os professores da escola básica podem se juntar para desenvolver pesquisas relacionadas a escola e suas necessidades, traçando estratégias que possam melhorar, naquele contexto, métodos de ensino, identificação e prováveis soluções para problemas escolares e até mesmo outros tipos de pesquisas científicas, para que o professor da escola não seja apenas um fornecedor de dados.

Neste contexto, das ações empreendidas na escola campo, uma das principais é a implementação da BNCC (tabela 2), pois para a coleta de dados, a pergunta foi feita de forma que os residentes pudessem explicar melhor como ocorreu ou não a implementação deste documento na escola onde residiu. Baseado no que cada bol-

sista respondeu, 42,3% afirmaram que a implementação da BNCC ocorreu através de palestras, cursos e reuniões, 23,1% disseram que não houve nenhuma atividade que conduzisse a incorporação das diretrizes apregoadas por este documento e 15,4% disseram que a única atividade no sentido da implementação da BNCC aconteceu no início do ano de 2019, durante a semana pedagógica, deixando a sensação de que as ações inerentes ao que defende o referido documento estão ainda muito longe da realidade escolar vigente, apesar de saber que na proposta a sua implementação deveria ocorrer no ano de 2020, o que não foi possível devido à crise sanitária vigente.

Contudo, um dos papéis do PRP era participar de forma efetiva do processo de implementação da BNCC na escola campo e isso não aconteceu, deixando um dos principais objetivos do programa sem ser cumprido. Ainda assim vale lembrar que os residentes não tiveram gerência sobre isso, pois foi uma decisão da equipe gestora das Escolas Campo, em comum acordo com as Secretarias municipais e estaduais de Educação.

Tabela 2: Implementação da BNCC na Escola Campo.

Itens listados pelos informantes	n	(%)
Palestras, cursos (Semana pedagógica) e reuniões	11	42,3%
Não houve	6	23,1%
Superficial (apenas na semana pedagógica)	4	15,4%
Houve um estudo da proposta	2	7,7%
Está ocorrendo gradualmente na escola campo	2	7,7%
Não respondeu	1	3,8%
TOTAL	26	100%

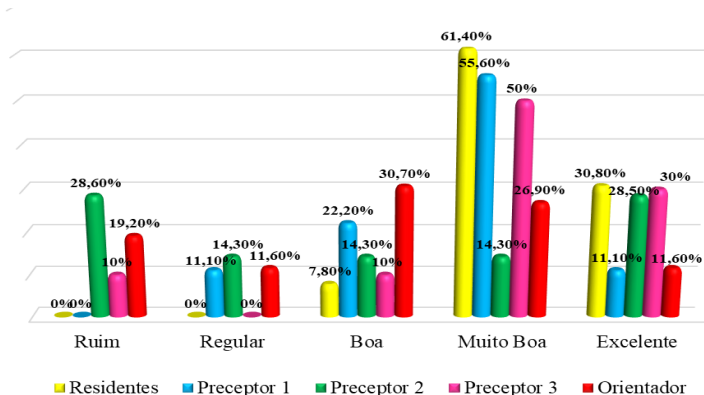
Fonte: Dados coletados pelos autores (2019).

Deve-se salientar que a implementação da BNCC se torna relevante devido à importância que é atribuída a BASE, cuja expectativa é desenvolver nos alunos habilidades e competências, que os tornariam capazes de responder os testes que padronizam o sistema de avaliação brasileiro, “elevando” o nível da exibição de resultados

favoráveis que preconizam que houve aprendizagem dos conteúdos selecionados nos exames que fazem parte deste processo (MARSIGLIA *et al.*, 2017). Deste modo, temos que pensar sobre a responsabilidade dos residentes, dos preceptores e do orientador, no planejamento, execução e acompanhamento das ações empreendidas nas escolas campo, especificamente com relação a implementação da BNCC, no sentido de averiguar se houve falhas dos atores envolvidos neste processo ou se eles simplesmente estariam como espectadores para o primeiro momento de implementação da Base.

De acordo com a ideia da responsabilidade de cada ator envolvido com o PRP, foi perguntado aos futuros docentes como eles avaliam, em um contexto geral, a participação de cada um deles dentro das ações do Programa (gráfico 2), sendo que o residente avaliou a si mesmo, avaliou o preceptor da escola campo que ele reside e avaliou o professor orientador. Assim sendo, baseando-se na escala *Likert*, que vai de ruim a excelente, ficou evidenciado que, de maneira geral, os residentes classificaram de forma muito positiva o seu papel no programa, com 61,4% das avaliações com a classificação “Muito Boa” e 30,8% “Excelente”.

Gráfico 2: Avaliação geral da participação dos atores escolares no PRP.



Fonte: Dados coletados pelos autores (2019).

Quando avaliados os preceptores o quadro mudou mais especificamente em relação ao preceptor 2, que teve uma avaliação bastante mista, os outros 2 preceptores tiveram avaliação positiva. Quanto ao professor orientador, as opiniões foram bastante divididas, mas com uma frequência maior voltada para as opiniões “Boa” com a classificação de 30,7% e “Muito Boa” com 26,9% votos. Novamente pode-se observar aqui um comportamento já evidenciado pelos residentes anteriormente, em que ao avaliarem os atores envolvidos no PRP/Subprojeto Biologia, elencam pontos positivos para si mesmos e não tão significativamente positivos em relação aos preceptores e orientador. Vale lembrar que, por falta de outros dados, não podemos averiguar a visão dos outros atores envolvidos, no que concerne aos pontos colocados pelos residentes, pois não foi o objetivo proposto nessa investigação.

No campo da atuação docente, os residentes puderam experimentar uma gama de atividades que proporcionaram a eles a experiência de estar dentro de uma escola da rede pública, vivenciando a realidade do seu futuro campo de atuação profissional. Neste sentido, foi perguntado aos mesmos quais as atividades que eles acreditam que deixaram maiores impressões ou que causaram maiores impactos durante o seu período de imersão dentro das Escolas Campo. Ao responderem a esta pergunta foram coletados dados que ajudaram a construir uma nuvem de palavras (figura 2), em que as atividades mais citadas pelos futuros docentes foram os “modelos didáticos” e “intervenção” seguidos pela “construção do laboratório”.

Figura 1: Atividades do PRP que deixaram maiores impressões na Escola Campo.

Fonte: Dados coletados pelos autores (2019).

Sabendo da dificuldade de ensinar Ciências/Biologia devido à maneira reprodutivista, acrítica e pouco criativa, em que os conteúdos são apresentados, faz com que o professor busque uma configuração de organizá-los de forma que se torne mais “palatável” para o estudante, para que seja possível assimilar e esquematizar as informações que o professor ensina em sala de aula (MATOS *et al.*, 2009), por isso uma das estratégias utilizadas para tornar o ensino mais prazeroso para o estudante é o uso de modelos didáticos.

Para Dantas e colaboradores (2016) o uso de modelos didáticos para o ensino de ciências se mostrou bastante eficaz, pois foi observado um maior desempenho por parte dos alunos, além de aumentar o interesse dos mesmos na participação das aulas em que os modelos eram utilizados. De acordo com Silva (2009) o uso de modelos didáticos incide em algumas etapas, desde a sua construção, passando pela elaboração de uma sequência didática que aloque este modelo como objeto usado para o ensino e, por fim, que seja usado pelo professor que utilizará dos seus conhecimentos para gerar situações na qual o aprendizado seja estimulado.

Ainda é importante frisar que quando o professor utiliza modelos tridimensionais em suas aulas, como um recurso ilustrativo/demonstrativo, ocorre a ativação dos estímulos motores e sensoriais do aluno, o que facilita a percepção de detalhes importantes para o aprendizado dos conteúdos conceituais de Ciências e Biologia numa aula teórico-prática, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e interessante. Desta forma, é possível afirmar que modelos didáticos são importantes recursos facilitadores da aprendizagem porque não somente concebem uma representação da percepção criativa do aluno assim como uma materialização consciente das percepções sobre como compreenderam determinados conceitos ou ideias tornando-os assim, diretamente assimiláveis, facilitando o processo de aprendizagem (GIORDAN; VECCHI, 1996).

Figura 2: Exposição de modelos didáticos no II SELIF¹³.



A. Modelos atômicos voltados para o ensino de química. **B.** Célula eucariota vegetal. **C.** Célula eucariota animal. **D.** Vermes causadores e agentes transmissores de doenças em humanos.

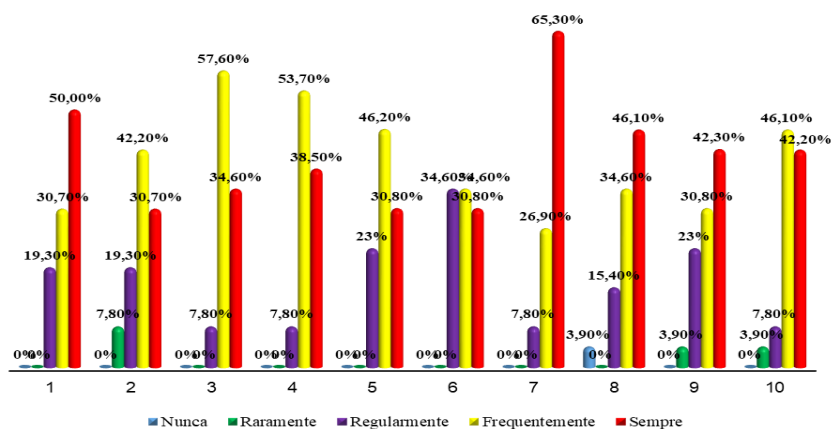
Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

13 O Seminário Licenciatura em Foco (SELIF), foi um evento organizado pela Residência Pedagógica/Subprojeto Biologia no ano de 2019, em sua segunda edição.

No que concerne as intervenções didáticas que foram desenvolvidas no PRP/ Subprojeto Biologia é importante destacar a mudança que elas podem trazer na vida do estudante e até mesmo para o ambiente escolar, ou seja, ela permeia o individual e o coletivo, além de serem propostas que devem estar atreladas a estratégias sociais, pedagógicas e psicológicas para poder ter maior chance de êxito, pois não existe garantia de que a intervenção mude os indivíduos, mesmo que ela alcance o seu objetivo proposto (BRITO *et al.*, 2012).

A última pergunta feita para os residentes, nesta parte da pesquisa, foi sobre a visão geral que eles possuem sobre o PRP, e de acordo com a escala *Likert* que varia de “Nunca” até “Sempre” foi elaborado um conjunto de 10 proposições para que os residentes respondessem de acordo com suas percepções (gráfico 3).

Gráfico 3: Percepção global do residente em relação ao PRP.



1. Participei de todas as reuniões marcadas pelo professor orientador; 2. Fui assíduo e pontual em todas as reuniões marcadas pelo professor orientador; 3. Participei de todas as reuniões marcadas pelo professor preceptor na escola campo; 4. Fui assíduo e pontual em todas as reuniões marcadas pelo professor preceptor na escola campo; 5. Estive presente durante as reuniões para auxiliar na organização e na condução dos eventos realizados em que a RP/Subprojeto Biologia participou; 6. Participei ativamente na elaboração e planejamento dos eventos da Residência Pedagógica (Subprojeto Biologia); 7. Fui assíduo e pontual nas atividades de observação e de regência na escola campo; 8. Participei dos projetos extraclasse na

escola campo; **9.** Para o II SELIF, ainda em fase de planejamento, estou trabalhando adequadamente na subcomissão que fui alocado; **10.** Participei ativamente do planejamento e execução da I semana de integração, momento de discussão da BNCC e outros temas inerentes a formação docente.

Fonte: Dados coletados pelos autores (2019).

Dentre todas as proposições elencadas, a que teve a maior frequência de respostas “sempre” foi o item 7, que fala sobre a assiduidade e pontualidade dos residentes em relação as atividades de regência e observação na escola campo, mostrando que os residentes assumiram o compromisso de estar em sala de aula, seja observando ou ministrando aulas, sabendo da importância que essa atividade teve na sua formação e também para os estudantes que estão em processo de aprendizado no ensino básico.

As demais questões também tiveram escolhas positivas para a sua maioria, sendo que a única questão em que as opções se equilibraram foi no item “6” que versa sobre a participação dos residentes na elaboração e planejamento dos eventos da RP (Subprojeto Biologia), pois as escolhas variaram de “regularmente” a “sempre” com porcentagem variando entre 30,8% e 34,6%.

Apenas no item “8” houve 1 residente (3,9%) que afirmou não ter participado de qualquer projeto extraclasse da escola e os itens “2”, “9” e “10” tiveram residentes afirmando que pouco participaram ou contribuíram nas reuniões realizadas na universidade, marcadas pelo professor orientador, da sua comissão de trabalho para o planejamento do I SELIF e na participação da organização da I Semana de Integração da Licenciatura em Biologia e estudos e discussões para formação docente e BNCC. Neste interim é possível afirmar que, como todos os itens elencados nesta questão versam sobre a correta e ética atuação dos residentes, frente as ações que fizeram parte do planejamento proposto para o Subprojeto Biologia, pode-se observar que, para a maioria delas, as avaliações das frequências “frequentemente” e “sempre” foram as mais requisitadas, logo, os residentes

cumpriram a contento com as tarefas que lhes foram solicitadas, de acordo com as suas percepções e autoanálise.

Considerações finais

Do ponto de vista da análise das percepções e desafios dos residentes sobre o PRP, no contexto das ações realizadas nas escolas da Educação Básica e Universidade, de acordo com as percepções da maioria dos residentes, percebeu-se que existe uma relação interinstitucional já bem estabelecida e de longa data, logo as respostas coletadas nesta parte da pesquisa mostraram que estes professores em formação não acreditam que essa relação se estabeleceu com a execução do PRP, pois perceberam que o Programa estabeleceu somente um vínculo de caráter temporário, reforçado por aquele que já existia antes da implantação do PRP/Subprojeto Biologia. No entanto, outros residentes acreditam que o programa foi o primeiro passo para uma relação que tem tudo para dar certo, podendo ser duradoura e benéfica para ambos.

Outro desafio enfrentado por eles foi a elaboração de modelos didáticos, pois apesar de boa parte dos residentes não terem as habilidades manuais adequadas para a construção dos mesmos, essa ideia foi abraçada por todos, mostrando empenho na execução desta atividade, além de destacarem a relevância que ela teve no processo de ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia para os alunos da escola básica.

Quanto às contribuições do Programa de Residência Pedagógica para possíveis melhorias no contexto dos Estágios Supervisionados para o curso de Licenciatura em Biologia, verificou-se que os resultados foram satisfatórios, pois os bolsistas não apenas reconheceram as contribuições do Programa como ficaram satisfeitos com o maior envolvimento deles no ambiente escolar, se relacionando com profes-

sores de outras áreas do conhecimento, com os gestores, coordenadores e demais funcionários da escola campo, bem como, participando de atividades extraclasse como planejamento, Atividades Complementares (AC's), projetos, além de realizar intervenção e confeccionar modelos didáticos. Deste modo, os residentes afirmam que tiveram uma experiência muito mais profunda que aquela proporcionada por um estágio curricular obrigatório e que esta experiência pode trazer mudanças futuras para a estrutura dos estágios curriculares.

No entanto, com relação a implementação da BNCC no contexto das escolas campo, não foi possível o cumprimento desse item, preconizado no Edital CAPES nº 06/2018, posto que, as Secretarias Municipais e Estadual de Educação preferiram adiar a implementação da Base para o ano de 2020 (o que não ocorreu por conta do contexto da crise sanitária, devido a pandemia da COVID-19), justificando necessitar de mais tempo para o planejamento das ações que deveriam ser cumpridas por cada área do saber. Neste contexto, nenhuma ação concreta foi realizada ou observada pelos residentes acerca dessa exigência no ano de 2019, pois somente ações formativas para esclarecimento do contexto do documento foram exploradas, enquanto estavam imersos nas escolas campo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 14 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 26 de outubro de 2019.

BRITO, A. K. A; SILVA, F. I. C; FRANÇA, N. M. Programas de intervenção nas escolas brasileiras: uma contribuição da escola para a educação em saúde. **Saúde em Debate**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 95, p. 624-632, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sdeb/v36n95/a14v36n95.pdf>. Acessado em: 25 de novembro de 2019.

CÂNDIDO, R. K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **RBPAAE**, v. 33, n. 2, p. 323 - 336, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/70269/43509>. Acessado em: 15 de outubro de 2019.

DANTAS, A. P. J.; DANTAS, T. A. V.; FARIAS, M. I. R.; SILVA, R. P; COSTA, N. P. Importância do uso de modelos didáticos no ensino de citologia. In: **III Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD4_SA17_ID4130_17092017235502.pdf. Acessado em 15 de outubro de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, p. 351.

GIORDAN, A.; VECCHI, G. **Do saber**: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos. 2 ed. Porto Alegre: Artmed; 1996, 222p.

LÜDKE, M.; DA CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/grupo_01.pdf. Acessado em: 30 de novembro de 2019.

MARSIGLIA, A. N G; PINA, L. D; MACHADO, V. O; LIMA, M. 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.

MATOS, C. H. C.; OLIVEIRA, C. R. F. de; SANTOS, M. P. de F.; FERRAZ, C. S. Utilização de Modelos Didáticos no Ensino de

Entomologia. **Revista de biologia e ciências da terra**, v. 1, n. 1, 1º Sem. 2009. Disponível em: <http://joaootavio.com.br/bioterra/workspace/uploads/artigos/3matos-51816c32b2719.pdf>. Acesso em: 26 de novembro de 2019.

REIS, V.; SARTORI, A. S. Educação pública em risco: discontinuidades, golpe e resistência. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.11, n.1, p. 59-70, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.38004>. Acesso em: 25 de novembro de 2019.

SIMÕES, A. J. B. A ação da supervisão escolar e da orientação educacional na gestão escolar. In: **V Congresso Nacional de Educação - CONEDU**, 2018, Olinda/PE. Anais V CONEDU. Campina Grande PB: Realize Eventos e Editora, 2018. v. 1.

Residência Pedagógica em Sociologia: entre o relato e o balanço

Luis Flávio Godinho

Introdução

A reflexão científica sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, o lugar das ciências sociais nos currículos escolares obrigatórios/optativos, o papel da chamada Sociologia Escolar na formação crítica dos sujeitos são temas, apesar da evidente importância, ainda timidamente estudados nas Universidades. A própria sociologia escolar sofre há 120 anos uma intermitência histórica, vide as constantes inserções e exclusões do currículo obrigatório nacional, junto com filosofia, desde fins do século XIX até os anos recentes (VARGAS, 2010; GODINHO, BERNARDES e LIMA, 2019).

Apenas em 2008, durante o segundo governo Lula foi criada uma lei, a de nº 11.684/08 que garante a obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia no Ensino Médio. Entretanto, em 2017, após uma nova reforma dessa etapa de ensino, se tornou, novamente componente optativo nos currículos nacionais, o que por si só expressa a carreira acidentada da sociologia escolar na Educação Básica brasileira (GODINHO, BERNARDES e LIMA, 2019).

As demandas políticas contemporâneas nos mais diversos países conclamam a necessidade de discutir sobre a pluralidade cultural humana e a compreensão das diferenças, a crise ambiental e as suas possíveis soluções, os diversos movimentos políticos (classe social, de raça, gênero, territorialidades, múltiplas sexualidades e tantos outros) e temáticas relevantes a depender de cada realidade social: desigualdades, processos de vulnerabilidades, violência, de-

mocracia, globalização, novas e precárias formas de trabalho, capitalismo e suas fases, religiões, etc. A Sociologia Escolar, no plano do ensino formal, é o espaço por excelência para a discussão de todos estes temas, vide sua âncora fincada, notadamente, no tempo presente. É neste sentido que a importância da sua presença no currículo é evidente, não só para os educadores diretamente envolvidos na área, mas para repensar a educação no “chão da escola” (LAHIRE, 2014; DAYRELL, 1996).

O papel fundamental de todo ensino formal é mediar a relação entre educadores/educandos, escola e sociedade. Destarte a aula se torna uma situação didática e psico-sociocultural no qual os conhecimentos, problemáticas e desafios são postos com a finalidade de instruir e formar. Uma boa didática envolve, portanto, perceber no cotidiano escolar como lidar com a subjetividade dos estudantes, suas linguagens e percepções a respeito do conteúdo exposto. As transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o(a) professor(a) amplia sua consciência sobre a própria prática, a sala de aula e a escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade social, e mais especificamente, sobre as políticas educacionais, sobre a escola e sobre os processos de ensino e aprendizagem, suas metodologias e as práticas reflexivas (LAHIRE, 2014).

O subprojeto de Sociologia do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia se constituiu como uma inovadora formação inicial de docentes de sociologia para atuação na Educação Básica brasileira, mais especificamente no recôncavo da Bahia e outras regiões do estado. Reuniu, durante 18 meses, 27 estudantes da licenciatura em ciências sociais do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da UFRB. Neste período foram desenvolvidas interações significativas entre a universidade e as escolas básicas da região do entorno de Cachoeira, no

que tange ao processo formativo sobre educação, escola e políticas educacionais, diagnóstico escolar, participação em semanas de jornadas pedagógicas, observação do espaço escolar, co-regência e regência e elaboração e aplicação de oficinas de intervenção didático-pedagógicas acerca de assuntos concernentes aos saberes científico-sociais.

O objetivo desse texto visa a apresentar por meio de análises documentais, de um survey e outras informações qualitativas o percurso do sub-projeto do Residência Pedagógica (PRP) de Sociologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Como propósito auxiliar caracterizar o perfil dos residentes quanto aos atributos sociais, qualificações e tempo de permanência no programa. Ademais, expor uma pesquisa quanti-qualitativa que levantou opiniões dos residentes no tocante à participação no PRP, vínculo com a licenciatura, visões sobre a experiência formativa e acerca dos percalços concernentes à atuação no programa durante os 18 meses em que ele durou, entre agosto de 2018 e janeiro de 2020.

A Sociologia no Brasil

Apesar de recentemente marcada por uma crise social e política, a política educacional brasileira foi estruturada – nos últimos 25 anos - a partir da lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O artigo 36, §1º, inciso III, indica que o educando ao fim do ensino médio deve demonstrar domínio dos conhecimentos de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. O pensamento crítico, a autonomia intelectual e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos das disciplinas são aspectos também abordados (BRASIL, 1996). Entretanto, somente doze anos depois, a Lei nº 11.684/08 inseriu a Sociologia como disciplina obrigatória do Ensino Médio. Tais conquistas estão abaladas pela Nova Reforma do

Ensino Médio que retirou o caráter obrigatório da Sociologia alterando a estrutura curricular sutilmente para “estudos e práticas” a serem incluídos na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017).

A história do Ensino de Sociologia no Brasil é marcada pela intermitência. Segundo a cientista social Simone Meucci (2007) o conhecimento sociológico aparece pela primeira vez no sistema de ensino brasileiro em 1891 sob a nomenclatura de Sociologia e Moral. Entre o final dos anos 1920 e início dos 1930, a sociologia tornou-se disciplina necessária para a formação geral de candidatos a bacharéis e professores (as). A partir do ano de 1942 a situação do Ensino de Sociologia fica instável. Nos anos subsequentes, mesmo com as duas primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos anos de 1961 e 1971, a Sociologia permanece como disciplina optativa ou facultativa nos currículos.

Os cursos de graduação em Ciências Sociais só aconteceriam, no país, a partir de 1934. É sintomático que mesmo o ensino de Sociologia sendo anterior aos cursos de graduação ainda seja pouco pesquisado pelos cientistas sociais. O ensino de Sociologia enquanto objeto de estudo é uma área marginal – para não dizer quase ausente - dentro das linhas de pesquisas dos programas de pós-graduações de Ciências Sociais no país. Embora este quadro esteja mudando, sobretudo a partir da já citada lei 11.684/08 que ajudou a criar um ambiente favorável para a pesquisa sobre o ensino de Sociologia, tais investigações estão mais circunscritas aos programas de pós-graduação em Educação.

Trazemos aqui, através de informações do INEP 2017, ainda como apresentação geral dos dados, a quantidade de docentes que lecionam sociologia atuando na Bahia, no Recôncavo, e quantos deles possuem formação em Licenciatura na área de atuação. Do total de docentes que lecionam sociologia na Bahia, 5.031, um pouco mais da metade, possuem formação superior em geral, representan-

do cerca de 67,3% (ou 3.385 docentes). Isto é, muitos não possuem nível superior. Dos que possuem formação superior, pouco mais da metade tem formação em Licenciatura, 2.344 ou 69%. Com relação aos licenciados que ministram o componente Sociologia no Estado da Bahia, apenas cerca de 3,3% (ou 77) possuem Curso de Licenciatura na área. Portanto, esses dados já demonstram a carência exorbitante de profissionais formados para cumprirem a exigência legal de ter docentes adequadamente capacitados na área de ensino. Ainda, pode-se ver que cerca de 11%, dos que ministram sociologia, possuem Licenciatura em Pedagogia, 11% em História e 8% em Geografia, dentre outras áreas que aparecem com menor predominância. Todavia, chama atenção a existência de mais licenciados em Química ministrando Sociologia do que os licenciados em Ciências Sociais, os quais representam cerca de 3,4% (ou 79 docentes). Há ainda 2,43% (ou 57 professores) licenciados em matemática e 2,39% em Ciências Biológicas (ou 56), dentre outras licenciaturas, ou seja, áreas diversas das Ciências Sociais ministrando o conteúdo sociologia.

Com relação aos(as) docentes que ministram sociologia especificamente no Recôncavo, temos um total de 184 atuando em 2017, mas apenas 07 (ou 3,8%) possuem Licenciatura em Ciências Sociais. Dessa maneira, não temos, conforme os dados apresentados acima, nem 5% de docentes realmente formados na área da disciplina em atividade no Estado da Bahia, como é exigência da Lei nº 11.684/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de sociologia nas Escolas de Ensino Médio e de docentes formados na área da disciplina. Portanto, existe um grande déficit de licenciados em Ciências Sociais para assumir tais postos de trabalho. Certamente, fruto de lutas políticas de médio e longo prazo surgirão concursos públicos específicos para educadores municipais e estaduais para dar conta desses componentes disciplinares em breve. Assim, essa será uma grande área de trabalho para nossos futuros egressos. Ademais, o

presente revela que a sociologia escolar é uma complementação de carga horária de outros profissionais dessa etapa de ensino, nesse sentido demonstrando o histórico pouco interesse do Estado em incentivar a carreira de profissionais adequadamente formados em sociologia para atuação na Educação Básica. Assim, conjugar valorativamente a necessidade de uma formação científico-social básica na vida da juventude associa-se em uma rara oportunidade com um programa de formação inicial de licenciandos de ciências sociais para uma experiência de imersão na Educação Básica, valorizando esse conjunto harmonioso entre a juventude, e a necessidade de compreensão dos fundamentos básicos da vida social, as leis e padrões que governam tanto as sociabilidades de conformação quanto às contrahegemônicas, as identidades, o estudo do sistema capitalista, do trabalho, do consumo, dos valores, dos processos identitários locais e globais, das estruturas, agências, classes sociais, gênero, raça, geração, desigualdades, etc. (LAHIRE, 2014). Logo apresentamos um sub-projeto que alinhavou esse objetivo geral educativo com outros mais específicos e que serão apresentados a seguir.

O Subprojeto Sociologia no PRP da UFRB

Os objetivos do Subprojeto de Residência Pedagógica em Sociologia foram inúmeros: Instituir um programa de Residência Pedagógica em uma relação teórico-prática crítica, alicerçada nos princípios da observação participante, formação inicial, ressignificação permanente, saber contextualizado, imersão e avaliação constantes e regência em ciências sociais. Ademais, observar o “chão da escola”, basicamente: a história, a infraestrutura, os documentos de identidade (Projetos Político Pedagógicos, projetos e eventos estruturantes, livro didático de sociologia e currículo) dos estabelecimentos educacionais selecionados; Propor um processo formativo de residentes,

preceptores e alunos dialógico, baseado na ressignificação permanente, com saber contextualizado e crítico-reflexivo no campo das ciências sociais; Fomentar seminários de avaliação quadrimestrais do programa; Organizar projetos de imersão em ambiente escolar em espaços extrassala de aula e propor uma regência ancorada nos princípios do ensino de ciências sociais dialógico, ressignificado e valorizador do cotidiano social, político e cultural do território.

As escolas-campo foram: Escola Estadual Gerhard Suerdieck - Maragogipe; Colégio Estadual Luiz Eduardo Magalhães - Feira De Santana e o CETEP Alberto Torres – Cruz das Almas; sendo constituídos três núcleos de residência em cada uma dessas escolas.

Os Residentes pedagógicos em sociologia eram estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais – a partir do quinto semestre - do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Apresentaremos seus nomes, tipo de bolsista, semestre em que se encontravam, formações, qualificações e habilidades já adquiridas ou asseguradas, bem como tempo de permanência no PRP, quando da participação no programa, que ocorreu entre agosto de 2018 e janeiro de 2020.

Quadro 1: Residentes e Voluntários do Programa de Residência Pedagógica em Sociologia:

Nome	Tipo	Semestre do Curso de Licenciatura	Formações na UFRB	Tempo de permanência no PRP
Alessandro Cerqueira da Silva	Bolsista	Sexto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais e Professor Substituto de Rede Municipal	18 meses
Ana Quele da Silva Passos Voluntária	Voluntária	Quinto Semestre	Bacharel Em Ciências Sociais e Mestranda em Ciências Sociais (UFRB)	18 meses

Angélica Aparecida Pereira de Souza e Souza	Bolsista	Sexto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais	18 meses
Antonio Fernando Brito Martins	Bolsista	Sexto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais	18 meses
Camila Menezes Aquino	Bolsista	Quinto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais	15 meses
Cláudio Márcio Reboças da Silva	Bolsista	Sexto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais e Mestre em Ciências Sociais (UFRB)	18 meses
Daniela Almeida Silva da Silveira	Bolsista	Sexto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais	18 meses
Edjanara Mascarenhas Conceição	Bolsista	Quinto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais e Mestre em Ciências Sociais (UFRB)	18 meses
Everton Conceição Santos	Bolsista	Sexto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais	18 meses
Fernanda de Souza da Silva	Bolsista	Sexto Semestre		18 meses
Gimerson Roque Prado Oliveira	Voluntário	Sexto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais, Mestre em estudos étnicos (UESB) e Doutorando em Estudos étnicos (UFBA)	18 meses
José Nilton Souza Messias	Bolsista	Sexto Semestre		18 meses
Juliana Patrícia Pacheco Macambira Costa	Bolsista	Sexto Semestre		18 meses
Laíz Láiza Gonçalves de Mello	Voluntária	Quinto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais e Mestranda em Ciências Sociais	18 meses
Laiza Mailane Conceição de Freitas	Bolsista	Sexto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais	18 meses
Luciana Maria Limeira dos Santos	Bolsista	Sexto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais	18 meses
Maiara Figueiredo da Solidade	Bolsista	Quinto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais e Mestre em Ciências Sociais (UFRB)	18 meses

Milena Rocha Caetano de Jesus	Bolsista	Sexto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais	18 meses
Milena Braz	Bolsista	Quinto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais	15 meses
Miriam Santana do Rosário	Bolsista	Sexto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais	18 meses
Rarena Cerqueira da Silva	Bolsista	Quinto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais	10 meses
Renata Rangel dos Reis Portela	Bolsista	Sexto Semestre		18 meses
Rosana Vieira	Voluntária	Quinto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais	10 meses
Roseni Santana Calazans	Bolsista	Sexto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais e Mestre em Ciências Sociais (UFRB)	18 meses
Samyr Ferreira dos Santos	Bolsista	Sexto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais	18 meses
Taiciclei Lopes da Anunciação Macedo	Bolsista	Quinto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais e Mestranda em Ciências Sociais (UFRB)	15 meses
Weder Bruno Almeida	Bolsista	Quinto Semestre	Bacharel em Ciências Sociais	15 meses

Fonte: Elaboração do autor (2020).

No que concerne aos preceptores, um quadro também será importante para demonstrarmos a qualificação, tempo de experiência e vínculo com a Educação Básica de professores(as) de sociologia adequadamente formados no estado da Bahia.

Quadro 2 – Preceptores do Residência Pedagógica em Sociologia da UFRB.

NOME	Qualificação	Escola Campo	Tempo de Experiência na Educação Básica
Geruza Brito Menezes	Licenciada em Sociologia (UFBA) Especialista	CETEP Alberto Torres - Cruz das Almas	20 anos

Jeovane Marússia Fernandes	Licenciada em Sociologia (UFBA) Especialista	Escola Estadual Gerhard Suerdieck-Maragojipe	20 anos
Urânia Rosa	Licenciada em Sociologia (UFBA) e Mestre em Educação (UEFS)	Colégio Estadual Luiz Eduardo Magalhães - Feira De Santana	20 anos

Fonte: Elaboração do autor (2020).

Sobre todas as variáveis possíveis, como demonstrado nos quadros acima, era uma equipe com todos os indicadores, objetivos, subjetivos e de experiência para atuação em um programa de residência pedagógica, consideradas as qualificações, competências e habilidades necessárias para participação em um processo educativo em ensino de sociologia na Educação Básica.

Ressalte-se, também, que o presente subprojeto de Sociologia se inseriu no contexto educacional das escolas de ensino médio do Recôncavo da Bahia, região historicamente marcada pela negação ao direito a educação, o que se expressa nos níveis extremos de desigualdades sociais associadas à qualidade da oferta e do acesso escolar, aos processos de escolarização e as condições do trabalho docente.

Os dados da Pnad referentes à taxa líquida de matrícula no ensino médio na Bahia indicam que, apesar da ampliação significativa nas últimas décadas, o percentual de jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio na Bahia está abaixo da média nacional. Em 2015, a taxa líquida de matrícula no ensino médio era de 49,8%, enquanto que no Brasil o percentual registrado era de 62,7%. Dentre os fatores explicativos, destaca-se a mudança no perfil demográfico dos jovens de 15 a 29 anos, bem como, aspectos relacionados ao clima escolar, ao desempenho dos estudantes, a adequação série-idade; o abandono escolar e difícil conciliação entre escola e trabalho.

Segundo o Censo Escolar, em 2016, no Recôncavo da Bahia foram contabilizadas 20.068 matrículas no ensino médio regular, ofertadas principalmente na rede estadual do ensino e em áreas urbanas

dos 19 municípios que compõem esse território. O perfil dos estudantes matriculados é composto por jovens de 15 e 17 anos (65%), do sexo feminino (57%) e negros (66%). Contudo, observa-se um percentual elevado de estudantes com distorção de idade/série, já que 30,7% têm 18 ou mais anos. Além disso, apenas 0,9% dos alunos matriculados estudavam em escolas de tempo integral.

Quanto ao perfil docente, o Censo Escolar contabilizou 1.429 professores que lecionavam em escolas do ensino médio no Recôncavo da Bahia, sendo que em sua maioria trabalhavam na rede estadual de ensino (73%), dentre os quais 80% são servidores públicos estáveis. Trata-se de uma categoria profissional composta majoritariamente por mulheres (63%) e na faixa etária de 30 e 49 anos (64%). Apenas 9,9% dos docentes têm até 29 anos. Isso demonstra a baixa atratividade da profissão docente entre os jovens e disso decorre a importância de programas de valorização e estímulo à docência, a exemplo do PIBID e do PRP.

No caso do ensino de Sociologia, há um déficit de 95% da formação docente adequada na Educação Básica do Recôncavo da Bahia, logo há uma enorme carência de licenciados em Ciências Sociais. Ou seja, apenas 5% dos que lecionavam Sociologia têm formação na área. Isso compromete a qualidade do ensino dessa disciplina, pois qualquer educador(a) pode lecionar Sociologia, independente da formação superior, sendo utilizada como complementação da carga horária docente, principalmente na rede estadual de ensino.

Portanto, as possibilidades de parcerias com as “escolas campo” da rede pública estadual estão condicionadas pelo déficit de professores licenciados na área. Na distância de 60 km, em linha reta da UFRB – campus Cachoeira há apenas 07 licenciados em Sociologia. Por isso, estabelecemos contato com os gestores escolares do Colégio Estadual Gerhard Suerdieck (Maragojipe-BA), que dispõe 01 educadora licenciada; do Centro Territorial de Educação Profissio-

nal Recôncavo II Alberto Torres (Cruz das Almas - BA), que tem 03 licenciadas, bem como do Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães, na cidade de Feira de Santana, que tem uma profissional adequadamente formada.

Por fim, ressaltamos que os gestores escolares e as professoras licenciadas em Sociologia das respectivas unidades escolares aderiram a proposta do PRP, mas enfatizaram a necessidade de estabelecermos a integração universidade e escola da Educação Básica numa perspectiva colaborativa, reconhecendo os seus atores enquanto sujeitos de produção de cultura, saberes e conhecimentos. Nesse sentido, reafirmamos o interesse de firmarmos parcerias com as referidas escolas, no intuito de que seus atores, especialmente os licenciados em Sociologia, se reconheçam enquanto co-formadores dos(as) licenciados(as) do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB. Iniciamos o subprojeto com um curso de 100 horas em atividades formativas iniciais por meio de um Curso com os seguintes módulos que serão explicitados no quadro abaixo:

Quadro 3 - Panorama das atividades formativas desenvolvidas.

Tipo de Atividade	Tema	Carga Horária	Metodologia	Bibliografia
Formação Teórica	"Sentidos do Trabalho Docente"	5 horas	Seminário	Godinho, L.F.R. <i>Sentidos do Trabalho Docente</i> . Cruz das Almas: EDUFRB, 2019
Formação Teórica	"Ver, ouvir e Escrever sobre a Escola"	5 horas	Seminário	CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. <i>O Trabalho do Antropólogo</i> . Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.
Formação Teórica	Estudar a questão do efeito Pigmeleão em sala de aula	5 horas	Seminário	RASCHE, Vânia Maria Moreira; KUDE, Vera Maria Moreira. <i>Pigmeleão na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor</i> . <i>Cadernos de pesquisa</i> , n. 57, p. 61-70, 2013.
Formação Teórica	A Escola como espaço sócio cultural	5 horas	Seminário	DAYRELL, J. <i>A Escola como Espaço Sociocultural</i> . In: DAYRELL, J. (org.). <i>Múltiplos Olhares: sobre educação e cultura</i> . Belo Horizonte: UFMG, 1996.

Formação Teórica	Ensino de humanidades e ciências sociais no Brasil como um processo intermitente	5 horas	Seminário	VARGAS, Francisco E.B., <i>O ensino de sociologia: dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento</i> . Artigo PIBID do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do IFISP/ UFPel. Pelotas, 2010
Formação Teórica	“As Escolas do Diabo”	5 horas	Seminário	PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. <i>Revista brasileira de Educação</i> , v. 13, n. 37, p. 7-21, 2008.
Formação metodológica	Projetos de imersão, visitas técnicas e estudos de meio	5 horas	Construção de Roteiros	BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. <i>Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia</i> . Papyrus Editora, 2014.
Formação metodológica	Elaborar material didático sobre questões sociais, culturais e políticas do Recôncavo; •Observação das aulas dos preceptores; •Elaboração de Planos de Aula sobre temas das ciências sociais; 5 horas •Programar e Implementar o Projeto Áudio Visual e educação com o intuito de discutir documentários e curtas metragens que abordem temáticas vinculadas às questões sociais, culturais e políticas dos tempos atuais.	40 horas	Construir Sequências didáticas, projetos de ensino, de Intervenção e outras atividades didático-pedagógicas.	DAS NEVES BODART, Cristiano. Fotografia como recurso didático no ensino de sociologia. <i>Em Tese</i> , v. 12, n. 2, p. 81-102, 2015. JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. <i>Mediações-Revista de Ciências Sociais</i> , v. 12, n. 1, p. 113-130, 2007. DE PAULA BUENO, Zuleika; CARNIEL, Fagner. Recursos livres, livros fechados: uma análise da dimensão interativa dos objetos educacionais digitais no ensino de Sociologia. <i>Política & Sociedade</i> , v. 14, n. 31, p. 132-154, 2015. GODINHO, Luis Flávio Reis; LIMA, Luciméa Santos; BERNARDES, Marcus. O Ensino de Ciências Sociais no Recôncavo da Bahia (Cachoeira, São Félix e Muritiba) a partir do olhar de Estudantes da Educação Básica. <i>Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais</i> , v. 3, n. 1, p. 45-70, 2019. DURÃES, Bruno José Rodrigues. A Licenciatura em Ciências Sociais e o Ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia: formação e prática através de pesquisa, ensino e extensão. <i>Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais</i> , v. 2, n. 1, p. 92-114, 2018.

Essas atividades foram desenvolvidas por meio da construção de planos de formação constando: tema, ementa, público alvo, conteúdo programático, metodologia de execução, avaliação, equipe responsável, equipamentos e materiais necessários, resultados esperados e cronograma.

As formas de registro utilizadas no decorrer do sub projeto de sociologia foram:

- cadernos quase “etnográficos” de campo;
- Relatórios Técnicos Trimestrais;
- Elaboração de Portfólio e Construção de Planos de Unidade e de Aulas;
- Roteiros de visitas técnicas, estudos de meio;
- Seminários Semestrais de socialização da Experiência.

A avaliação se deu a partir das seguintes modalidades: Diagnóstica, de execução e processual, por meio da confecção de memoriais, de artigos, gravações de audiovisuais, elaboração de projetos, avaliação oral e participação em eventos de socialização da experiência e a Socialização dos Resultados; Seminário aberto, exposição fotográfica e construção de relatórios finais com média de 25 páginas por residente, contendo acervo fotográfico das experiências de regência, opiniões sobre a escola, sobre a experiência da regência, bom relacionamento com alunos, dificuldades encontradas e aprendizados obtidos etc.

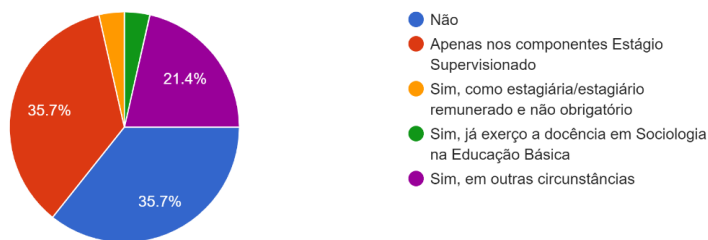
Esse conjunto de atividades foi apresentado em formato de relatório – como dito acima - contendo introdução, reflexão teórica sobre o ensino de ciências sociais, a escola como espaço sociocultural bem como a formação de professores em sociologia para atuação na Educação Básica, discussão metodológica baseada no olhar, ouvir e escrever sobre a escola, levantamento de dados quantitativos, documentais e qualitativos acerca da escola campo, seus agentes educacionais e seus eventos e projetos estruturantes.

Realizamos, por fim, uma pesquisa junto aos residentes – com participação de todos os envolvidos - sobre as expectativas de participação no Programa Residência Pedagógica (PRP) de Sociologia. Obtivemos dados interessantes no que tange a experiência prévia com a docência em sociologia:

Gráfico 1: Experiência Docente em Instituições Escolares.

Você já teve alguma experiência de docência em Sociologia em escolas da Educação Básica?

28 responses



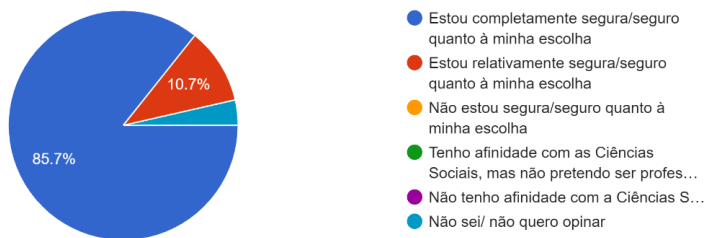
Fonte: Dados de campo (2020).

Notamos que 35 % envolveram-se apenas com ensino de sociologia em componente de estágio supervisionado, enquanto o mesmo contingente nunca havia se relacionado com a atividade de docência. Ressalte-se o contingente relevante (21,4 %) que, em outras circunstâncias já tinham se vinculado com a atividade, por suposto podem ter participado do ensino destas ciências em espaços não formais de educação, em contratos de estagiário em alguma escola pública ou particular, tais como Instituto Euvaldo Lodi (IEL).

No tocante ao sentimento de pertença com a Licenciatura em Ciências Sociais:

Gráfico 2: Afinidade com a Licenciatura em Ciências Sociais.

Em relação à sua afinidade com o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, você considera que:
28 responses



Fonte: Dados de campo (2020).

Observamos que 85% se disse completamente seguro quanto à escolha de ser docente em sociologia na Educação Básica e 10 % relativamente segura. Os dados nos permitem afirmar que o grau de escolha profissional é relevante. Contribui para este cenário o perfil dos participantes possuírem uma formação em bacharelado na área, alguns cursos de mestrado em ciências sociais, assim como a organização político pedagógica da Licenciatura, a alta qualificação do corpo docente, o currículo do curso, a excelente avaliação obtida na avaliação do INEP, quando do reconhecimento, e também os programas de formação inicial do curso, a exemplo do PIBID e do próprio PRP. Todo esse conjunto de fatores, propicia o que Coulon (2008) chama de processo de filiação identitária a uma área de conhecimento.

No quesito percepção da formação para atuação como docente de sociologia na Educação Básica, as opiniões se dividiram:

Gráfico 3: Formação para atuação como docente de sociologia na Educação Básica.

Quanto à formação para a docência, você considera que:

28 responses



Fonte: Dados de campo (2020).

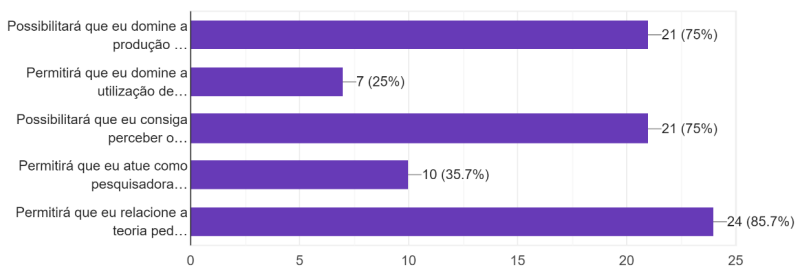
Do total de respondentes, 46% considera que domina suficientemente bem os conteúdos de sociologia e os saberes didáticos pedagógicos. Já 43 % considera que domina bem os conteúdos da ciência, mas não se considera seguro no concernente aos saberes didáticos e pedagógicos. Um equívoco do primeiro currículo da licenciatura de ciências sociais foi a ausência de um componente que versasse sobre didática e práticas de ensino de ciências sociais, problema corrigido no currículo implementado a partir de julho de 2019. Nesse sentido, os alunos mais antigos da licenciatura acima referida ficaram sem uma discussão sistematizada do ensino de ciências sociais já que apenas cursaram a didática geral, os laboratórios de ensino, pesquisa e extensão e o primeiro estágio supervisionado.

Quando perguntados sobre o PRP, quase todos reconheceram que essa política contribuirá para a superação entre a formação teórica adequada e a insegurança quanto às metodologias e práticas de ensino de ciências sociais na escola básica. Demonstrando cabalmente o acerto na criação de um programa cujo objetivo central foi diminuir a grande dicotomização entre a formação teórica e a formação prática para atuação como docente de humanidades, mais especificamente, de sociologia na escola básica. Alguns chegam a assinalar a formação concomitante de professor-pesquisador (CHARLOT, 2006).

Gráfico 4: O papel do PRP na formação inicial.

Indique as opções que correspondem a sua percepção quanto ao papel do Programa Residência Pedagógica (RP) na sua formação inicial (você poderá marcar ATÉ TRÊS alternativas):

28 responses



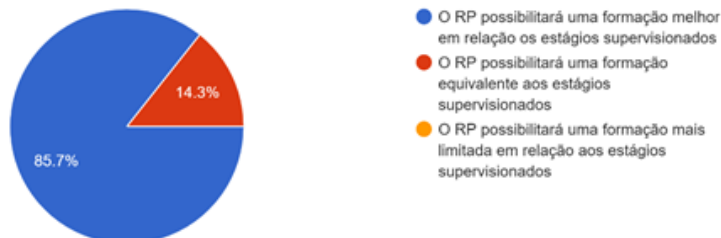
Fonte: Dados de campo (2020).

Em relação ao imbricamento entre o programa PRP e os estágios supervisionados do curso, os participantes consideram que o programa federal possibilita uma formação melhor do que a tradicionalmente desenvolvida em estágios supervisionados curriculares. Razoável supor que as 440 horas divididas entre formação teórica, ambientação e diagnóstico escolar, participação em jornada pedagógica, em atividades extra curriculares, observação e co-regência de aulas, regência de 40 horas e elaboração e aplicação de oficinas de 20 horas são os portos seguros para essa comparação e preferência pelo PRP.

Gráfico 5: Dificuldades a serem encontradas no PRP.

Quanto ao RP e ao estágio, você considera que:

28 responses



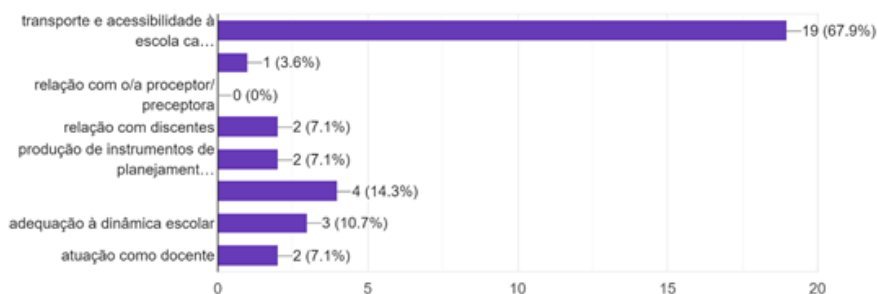
Fonte: Dados de campo (2020).

Por fim, perguntamos sobre as dificuldades vivenciadas no programa de Residência Pedagógica:

Gráfico 6: Dificuldades vivenciadas no PRP

Que dificuldades você considera que encontrará durante a experiência no Programa RESPED?

28 respostas



Fonte: Dados de campo (2020).

A maior prevalência refere-se às questões de transporte para a escola campo, visto que muitas vezes a UFRB não oferecia o meio de transporte para os residentes, fazendo com que o estudante tivesse que arcar com o transporte por conta própria. Ademais, os míseros recursos transferidos às instituições de ensino superior pela CAPES não permitiam o uso das verbas para cobrir os custos com o transporte dos residentes, apenas dos preceptores e orientadores. As escolas campo ficavam a 28 km de Cachoeira para o caso da escola da cidade de Maragogipe, a 45 km da cidade de Cruz das Almas, no caso da escola campo deste município e distante 50 km da de Feira de Santana. Outras questões preponderantes, mas em número bem menor referem-se às questões de planejamento no tocante aos instrumentos do trabalho docente e à própria dinâmica escolar. O ensino para os residentes acerca dos instrumentais usados pelos docentes em seu cotidiano laboral estiveram prejudicados pela inexistência de um componente de práticas e metodologias de ensino de ciências

sociais. Além disso, a dinâmica escolar é complexa, tem vida própria e naturalmente oferecem complexidades para participantes de programas de residência pedagógica. Não se captura, entende, domina-se o cotidiano de uma escola em uma experiência de imersão de 18 meses. Apenas para ficarmos em um exemplo, uma das escolas campo tiveram problemas alheios à estrutura escolar, que impuseram desafios coletivos de superação: teve uma crise hídrica no município, depois ocorreu um roubo – durante o recesso junino - de fiação elétrica de toda a escola, várias paralisações em prol da luta contra a reforma da previdência e uma quinzena de festejos culturais e religiosos que atrapalharam o dia a dia da escola.

Considerações finais

O Programa de Residência Pedagógica de sociologia foi um importante programa de formação inicial de professores em sociologia para a Educação Básica. Durante 18 meses desenvolvemos uma rica experiência no chão da escola, focada no processo formativo inicial, diagnóstico escolar, ambientação, co-regência e construção de oficinas em três escolas campo da região do recôncavo e adjacentes. A regência de aulas de sociologia junto a jovens matriculados no ensino médio na rede estadual de Educação Básica foi o ponto alto dessa experiência.

Nesse íterim, 27 estudantes da licenciatura tiveram a oportunidade de – com apoio de uma bolsa de estudo fornecida pela Capes – construir suas trajetórias de ensino vinculados a uma escola campo, assumindo protagonismo junto a uma turma de jovens do ensino médio. Ademais, docentes de sociologia da escola campo tiveram oportunidade de uma formação em serviço, de contato com concluintes de uma licenciatura e com a universidade, sendo essa triangulação uma possibilidade de ultrapassarmos a visão da escola

como laboratório de experiências de fora para dentro deste espaço tão somente. Assim, a valorização de uma relação dialógica vislumbra-se como um novo cenário na relação escola x universidade.

No tocante à experiência, em diversos momentos avaliativos, os residentes demonstraram entusiasmo, compromisso e engajamento enquanto partícipes do programa, visto que o PRP propiciou a experimentação prática e reflexiva da profissão docente dentro de uma lógica contínua, focada no chão da escola e dialética, demonstrando, nesse sentido, que a escola deve ser compreendida como um espaço sociocultural, além de um espaço de escolarização formal.

A regência, a construção de oficinas, a formação proporcionada pelo programa sobre visão sociológica a cerca da escola, educação, identidades, geração, políticas educacionais, práticas e metodologias de ensino de ciências sociais foram fundantes da filiação identitária ao programa.

Por fim, a grande contribuição para o cenário do ensino de humanidades na região também foi possível por meio de uma relação dialética entre os saberes e fazeres teóricos, metodológicos e práticos, envolvendo uma via de mão dupla, no caso a Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB e as escolas campo e seus recíprocos agentes educacionais. Esperamos vida longa a esse Programa Residência Pedagógica

Referências

BOAS, B. M. de F. V. **Projeto de intervenção na escola**: mantendo as aprendizagens em dia. Campinas: Papyrus Editora, 2014.

BODART, C. das N. Fotografia como recurso didático no ensino de sociologia. **Em Tese**, v. 12, n. 2, p. 81-102, 2015.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.648, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de junho de 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis 9.34/96 [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 09 de julho de 2020.

BUENO, Z. de P.; CARNIEL, F. Recursos livres, livros fechados: uma análise da dimensão interativa dos objetos educacionais digitais no ensino de Sociologia. **Política & Sociedade**, v. 14, n. 31, p. 132-154, 2015.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

DAYRELL, J. A Escola como Espaço Sociocultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos Olhares**: sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DURÃES, B. J. R. A Licenciatura em Ciências Sociais e o Ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia: formação e prática através de pesquisa, ensino e extensão. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 2, n. 1, p. 92-114, 2018.

GODINHO, L. F. R.; LIMA, L. S.; BERNARDES, M.. O Ensino de Ciências Sociais no Recôncavo da Bahia (Cachoeira, São Félix e Muritiba) a partir do olhar de Estudantes da Educação Básica.

Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, v. 3, n. 1, p. 45-70, 2019.

GODINHO, L.F.R. **Sentidos do Trabalho Docente**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2019.

JINKINGS, N. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 12, n. 1, p. 113-130, 2007.

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, R. C. de. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

PAIS, J. M. Máscaras, jovens e "escolas do diabo". **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 7-21, 2008.

RASCHE, V. M. M.; KUDE, V. M. M. Pigmaleão na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. **Cadernos de pesquisa**, n. 57, p. 61-70, 2013.

VARGAS, F. E. B. **O ensino de sociologia: dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento**. Artigo PIBID do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do IFISP/ UFPel. Pelotas, 2010.

Residência Pedagógica em História: relatos e reflexões

Sérgio Armando Diniz Guerra Filho

Introdução

O Programa Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) surgiu como uma política de formação inicial de professores a partir de 2018, quando do lançamento da Portaria nº38/2018, desdobrada no Edital nº 6/2018.¹⁴ Situando o Programa na segunda metade dos cursos de licenciatura, objetivava-se, entre outras demandas, uma mudança na estrutura e no papel formativo dos estágios supervisionados e, por consequência, na relação universidade-escola (CAPES, 2018a, CAPES, 2018b).

Neste capítulo, pretendo relatar, de forma panorâmica, o itinerário formativo que foi realizado no subprojeto História do PRP da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e apresentar algumas reflexões a partir da experiência de coordenar e acompanhar residentes e preceptores durante os seus 18 meses de duração. Inicialmente, farei uma breve explanação para situar o PRP no contexto da Licenciatura em História da UFRB. A seguir, apresentarei aspectos gerais das três escolas-campo em que o Programa se realizou. Logo após, discorrerei alguns dos eixos da proposta e trabalho que pactuamos com a coordenação institucional, com as escolas e com os participantes do Programa. Na sequência, apresentarei aspectos do perfil de residentes e preceptores da edição 2018-2020

¹⁴ Documentos disponíveis, respectivamente, em: <http://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf> e <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acessados em: 17/10/2020.

do PRP. Adiante no texto, destacarei alguns pontos da trajetória do projeto e concluo avaliando as possibilidades de impacto – alguns já perceptíveis – do Programa na formação inicial de docentes de História na UFRB.

Formação e docência em História

A História como disciplina escolar e a sua docência vem se expandindo como um prolífero campo de pesquisas e debates nas últimas quatro décadas. Isso pode ser acompanhado pelo aumento no número de periódicos, livros e trabalhos acadêmicos em geral, além de cursos de pós-graduação, dedicados às temáticas relacionadas ao Ensino de História. Esse aumento se dá num período de intensas mudanças nas orientações oficiais, tanto a respeito da História escolar como sobre as políticas de formação inicial docente.

Uma das mais marcantes mudanças foi a implementação de uma carga horária mínima de 400 horas de estágio docente, carga horária muito maior do que o que vinha sendo praticado.¹⁵ O estágio docente em História é um dos temas que vem sendo encarados como objeto de pesquisa e gerado muitas reflexões sobre o seu papel na formação inicial de professores e professoras de História (GIL e MASSONE, 2018).

A Licenciatura em História da UFRB, implantada há cerca de 15 anos, tem se relacionado com as escolas de muitos municípios do Recôncavo desde seu surgimento, a partir dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado.¹⁶ Algumas atividades de outros componentes do curso, notadamente das áreas do Ensino de His-

15 Era muito comum que os estágios constituíssem em dois componentes nos dois últimos semestres, com uma carga horária de 60 horas cada, totalizando 120h de estágio. Esse foi o caso da formação do autor, licenciado em História pela Universidade Católica do Salvador, entre 1994 e 1997.

16 Entre 2008 e 2018, eram três os componentes de Estágio, cada um com 136 horas, somando 408 horas. A partir de uma reforma curricular já implementada, os componentes passaram a ser quatro: os dois primeiros com 68 horas e os dois últimos com as mesmas 136 horas, mantendo a carga horária total original.

tória, Educação e Laboratórios de Ensino, além de ações extensionistas, também tem possibilitado e estabelecido esse contato entre a escola e a universidade. Apesar dessas iniciativas, a atuação de discentes e docentes de estágio tem sido a principal expressão da presença da universidade nas escolas. No entanto, esta presença tem sido percebida, com certa frequência e não sem alguma razão, como pontual e pouco articulada por docentes da Educação Básica e por gestores escolares.¹⁷

É importante registrar que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído em 2007, cumpriu um importante papel no fortalecimento da relação escola-universidade, tendo sido avaliado como um programa de sucesso em diversos âmbitos, áreas de conhecimento e regiões do país (PRIORI, BRUNELO, PAIXÃO, 2012; SEFFNER, MEINERZ, GIL, PACIEVITCH, PEREIRA, 2015; CAINELLI, TOMAZINI, 2017; BOUDOUX, 2019). No caso do curso de História da UFRB, houve adesão a todos os editais a partir de 2010, tendo possibilitado a participação de dezenas de estudantes como bolsistas do programa. Entre outros efeitos, podemos citar um aumento no número de discentes que passaram a realizar seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) tendo como objeto algo em torno do Ensino de História¹⁸.

O Programa Residência Pedagógica possibilitou uma intensificação da relação escola-universidade, qualificando a formação do-

17 É preciso registrar que duas especificidades dificultam uma articulação mais efetiva entre universidade e escolas a partir dos estágios no caso da Licenciatura em História da UFRB: inicialmente, o grande módulo por turma de estágio de regência, pelo que cada docente orientador acompanha até 20 estagiários por semestre; some-se a isso o fato de que o campo de estágio se espalha, além de Cachoeira e São Félix, sedes do campus do Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB, onde está lotada a Licenciatura em História, por escolas dos municípios de Muritiba, Governador Mangabeira, Cruz das Almas, Maragogipe, Conceição da Feira e São Gonçalo dos Campos.

18 Esse levantamento está sendo feito por Tatiane Dias Silva, discente da Licenciatura em História, e a professora Martha Rosa Figueira. Os resultados serão apresentados em capítulo intitulado "Educação na Licenciatura em História da UFRB (2010-2017)", a ser publicado em coletânea que reúne pesquisas de discentes e docentes do curso em questão.

cente pela experiência da imersão no ambiente escolar e da regência nas salas de aula da Educação Básica. A partir da sua criação, o PIBID foi reformulado, tendo como foco os semestres iniciais do curso, enquanto o PRP visava estudantes com mais da metade do curso já integralizado. Essa proposta possibilitou um diálogo mais efetivo entre ambas as comunidades e gerando produtos – notadamente diagnósticos, planejamentos, metodologias colaborativas e materiais didáticos – que deverão constituir um patrimônio coletivo a ser incorporado à dinâmica pedagógica das escolas-campo.

É intenção do Programa que essa experiência se tornasse referência qualificadora dos próprios estágios supervisionados. É fato que uma visão do estágio docente como mera etapa de aplicação de conteúdos substantivos adquiridos e de técnicas de ensino aprendidas no decorrer de uma licenciatura vem sendo criticada e até superada (PIMENTA e LIMA, 2004; PIMENTA, 2006; SILVA e MIRANDA, 2008). Desse modo, a experiência do estágio passa a ser encarada como “campo de conhecimento que envolve estudo, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender” (ALMEIDA e PIMENTA, 2014, p. 29). De fato, essa percepção renovada do papel do estágio na formação docente aponta para uma relação mais articulada entre universidade e escola. É o que nos aponta Kalline Pereira Aroeira:

Se concebermos o estágio como oportunidade para a reflexão da prática docente, é possível que não só professores-alunos, mas também professores orientadores e professores da escola encontrem oportunidades para ressignificar suas identidades profissionais, que estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para ação docente na escola (AROEIRA, 2014, p. 136).

Desse modo, a imersão de residentes no ambiente escolar prevista na proposta do Programa deve constituir não apenas uma

maior quantidade de ações na escola por conta uma carga horária majorada, mas uma presença mais significativa pelo engajamento de licenciandos nas escolas campo e na sua dinâmica cotidiana.

Caracterização das Escolas-Campo

A estrutura organizacional do PRP prevê a ação de três núcleos, formados por um preceptor e até 10 residentes, sendo oito bolsistas e dois voluntários. As escolas da Educação Básica em que esses núcleos devem atuar são chamadas de escolas-campo. As instituições de ensino relacionadas no subprojeto História do edital 06/2018 do Programa encontram-se em três municípios (Cachoeira, Muritiba e Governador Mangabeira) pertencentes ao território de identidade do Recôncavo, que conta com mais 16 municípios.¹⁹ Esta região, como tantas outras na Bahia, possui índices preocupantes no que tange à escolaridade de sua população. Como exemplo, o território possuía, em 2010, uma taxa de analfabetismo de 16,2%, compatível com a do Estado (16,3%), mas significativamente elevada em relação ao Brasil (9,6%). Esta realidade desfavorável está ligada à história da região, secular produtora de vultuosas riquezas e de profundas desigualdades sociais (VILHENA, 1969; AGUIAR, 1979; TAVARES, 2001; MATTOSO, 1992).

Segundo o IBGE, Cachoeira possui uma taxa de escolarização de 97,8% entre as crianças de 6 a 14 anos; IDEB de 3,9 para os anos iniciais e 2,8 para os anos finais do Ensino Fundamental (EF); 5.290 matrículas e 329 docentes em 53 escolas no EF e 1.344 matrículas e 110 docentes em sete escolas no Ensino Médio (EM); Muritiba possui

¹⁹ Além de Cachoeira, Governador Mangabeira e Muritiba, também compõem o Território de Identidade Recôncavo os seguintes municípios: Cabaceiras do Paraguaçu, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Maragogipe, Muniz Ferreira, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, Sapeaçu, Saubara e Varzedo. Fonte: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acessado em: 27/10/2020.

uma taxa de escolarização de 96,7% entre as crianças de 6 a 14 anos; IDEB de 4,3 para os anos iniciais e 2,9 para os anos finais do EF; 4.163 matrículas e 257 docentes em 27 escolas no EF e 1.087 matrículas e 70 docentes em quatro escolas no EM; já Governador Mangabeira apresenta os seguintes números: taxa de escolarização de 95,6% entre as crianças de 6 a 14 anos; IDEB de 4,2 para os anos iniciais e 3,3 para os anos finais do EF; 3.479 matrículas e 183 docentes em 26 escolas no EF e 1.013 matrículas e 95 docentes em quatro escolas no EM.

As escolas campo foram definidas a partir da seleção para a preceptoria, por conta da metodologia prevista no edital 06/2018 da CAPES. Foram habilitadas diversas escolas de Ensino Fundamental e Médio de cidades do recôncavo, cujo corpo docente poderia participar, bastando para isso inscrição e avaliação, seguindo os critérios do dito edital. Assim, três docentes lograram aprovação, definindo as escolas em que lecionavam como campo para realização do Programa: o professor Andersen Figueiredo, pelo Colégio Estadual João Batista Pereira Fraga (CEJBPF), em Muritiba; o professor Luiz Carlos Borges, pelo Colégio Estadual Professor Edgar Santos (CEPES), em Governador Mangabeira; e a professora Maria da Conceição Santana, pelo Colégio Estadual da Cachoeira (CEC). Por conta de mudanças na carga horária do ano de 2018 para o ano de 2019, o professor Isaac Tito foi incorporado ao Programa pelo CEC, dividindo a preceptoria no dito colégio com a professora Conceição.

Pelo fato de os três colégios pertencerem à rede estadual de ensino, ficamos com o Ensino Médio como único nível de atuação dos residentes no nosso subprojeto. Isso se deu por causa de uma política de municipalização do Ensino Fundamental implementada na última década na Bahia, fazendo com que o Estado passasse a atuar exclusivamente com o Ensino Médio. Também por conta disso, as

três escolas são as únicas da rede estadual localizadas nas sedes de seus municípios²⁰.

O CEC é o mais antigo e tradicional dos três colégios, remontando sua história à primeira metade do século XX. Desde 1928, passou por várias denominações e configurações de oferta de cursos, passando a se chamar Colégio Estadual da Cachoeira a partir de 1965. (BARBOSA, 2005) O CEPES iniciou suas atividades em 1978, ainda com o nome de Centro Educacional Professor Edgar Santos. Iniciou suas atividades em prédios escolares de outras instituições, ganhando instalações próprias no começo dos anos 1980. Teve uma significativa ampliação em 2002, um ano depois de passar a ofertar o Ensino Médio. Já o CEJBPF teve o seu ato de fundação no ano de 1982. Dois anos depois, passou a funcionar no prédio em que ficou estabelecido até o ano letivo de 2018. No início de 2019, trocou de instalações com o Colégio Polivalente de Muritiba, que foi municipalizado²¹.

A proposta do subprojeto História-UFRB

O subprojeto História foi construído em diálogo com a Coordenação Institucional do PRP, na figura da professora Tatiana Lima, e com o professor Luis Flávio Godinho, coordenador do subprojeto Sociologia.²² Já na sua proposta inicial apontávamos o foco central dos nossos esforços em constituir uma experiência formativa da docência em História a partir do Programa, inserindo residentes na vida e na

20 Em Cachoeira e Muritiba há escolas particulares que ofertam o Ensino Médio. No caso de Governador Mangabeira um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBaiano) oferta modalidades de Ensino Médio e Subsequente. <<http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/gmb/>>.

21 As informações aqui apresentadas foram levantadas pelos diagnósticos produzidos pelos residentes de cada núcleo, sob supervisão dos preceptores, professora Conceição Freitas (CEC), professor Luiz Carlos Borges (CEPES) e professor Andersen Figueiredo (CEJBPF).

22 Além disso, dialogamos com três docentes do curso de História que coordenaram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID-História da UFRB, Martha Rosa Quieróz, Henrique Sena e Fabrício Lyrio Santos e com o professor Luiz Paulo Oliveira, pelo PIBID Sociologia.

dinâmica escolar. Esta inserção já é, por si, uma experiência formativa colaborativa que possibilita a integração entre a escola – preceptoria, corpo diretor, corpo técnico, docentes e discentes – e a universidade – coordenador e residentes – de forma a propiciar aprendizagem em diversos níveis para todos os sujeitos envolvidos no processo.

Pautamos esta ação formativa em três eixos, sendo que os dois últimos são decorrentes e se articulam com o primeiro: a) a defesa de uma metodologia do ensino de história crítica, reflexiva e dialógica relacionada à concepção de docência calcada no conceito de professor-pesquisador; b) a atenção à história local e regional nos currículos escolares; c) a produção de materiais didáticos a partir das demandas socioculturais das escolas em colaboração com a comunidade escolar.

Partimos do pressuposto que a ação docente deve se pautar no diálogo. Seguimos, com isso, a concepção de dialogia desenvolvida por Paulo Freire, para quem *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”* (FREIRE, 1996. p. 52. grifo no original). Assim, a ação docente se afasta de uma visão de ensino tradicional em que o docente detém o saber e a aula é um momento de transmissão – normalmente em forma de preleção – de conhecimentos para os alunos. Circe Bittencourt caracteriza assim o método tradicional:

Existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático: o aluno, em decorrência da utilização desse material, recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido em exercícios propostos pelo livro (BITTENCOURT, 2008, p. 226-227).

Para Freire, “O fundamental é que professor e aluno saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta,

curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*” (FREIRE, 1996, p. 96. grifo no original). Dialogando com Freire, Bittencourt aponta que “o conhecimento não pode ser posse exclusiva do professor, embora este tenha um conhecimento prévio sobre o objeto [...] assim como a responsabilidade de apresentá-lo para a discussão em classe” (BITTENCOURT, 2008, p. 234-235). A dialogia como fundamento metodológico propicia a necessidade de uma formação crítico-reflexiva, gerando um docente capaz de compreender a escola como espaço formativo e assumir-se como “pesquisador de sua própria prática” (PIMENTA, 2002, p. 51).

A partir da constituição dos núcleos²³ e dialogando com as orientações oficiais do Programa e com os princípios acima expostos, projetamos as atividades do PRP em três etapas. A primeira delas, denominada Etapa Preparatória, tinha previsão de realizar-se entre agosto de 2018 e janeiro de 2019. Neste módulo, buscou-se tanto a preparação teórica quanto a apreensão do espaço escolar, priorizando a imersão de residentes na escola campo. Para tanto, elencamos atividades como: leitura e debates sobre bibliografia indicada; leitura e atualização do Projeto e do Subprojeto da Residência Pedagógica; apresentação à escola campo; realização de diagnóstico da escola campo. Duas atividades inicialmente previstas para este

23 Os núcleos ficaram assim divididos: CEC-Cachoeira: Alessandra Nascimento Santana, Aliciane da Fé Silva, Augusto José da Costa Neto, Brenna Lohana Rocha Moura, Emanuel Messias Conceição dos Santos Barreto, Germano da Conceição Barbosa, Job Paulo dos Santos Filho, Manuella Ferreira Brandão, Thauan Sena Silva e Verivaldo Conceição Costa; CEPES-Governador Mangabeira: Adriano da Silva Santos, Ana Carolina Nascimento Cardoso Bonsucesso, André Paulo Rios de Souza Brito, Letícia Souza da Paixão, Maria Claudia Santana de Aquino, Mateus de Oliveira França, Nélio de Lima Carneiro, Ricardo Benevides de Lima, Suziele de Souza dos Santos e Viviane da Silva Gomes da Silva; CEJBPF-Muritiba: Alane Cristina Soares de Andrade, Caroline Ribeiro Silva, Emmyle Roberta Sérgio Dantas, Jessica Souza da Silva Santana, Laís Santos de Souza, Larissa França Sousa, Larissa Gonçalves Ferreira, Leonardo Luz Crispim, Nelma Pereira de Jesus e Wagner Ribeiro Silva de Santana. A discente Laís Santos de Souza foi aprovada em uma bolsa de mobilidade de graduação internacional e precisou se desligar do PRP no mês de novembro de 2018.

módulo foram realocadas para os meses de março e abril de 2019: a observação da prática docente de preceptoras e preceptores e a elaboração de princípios da Regência.

Uma segunda etapa, inicialmente prevista para os meses entre fevereiro e novembro de 2019, consistia na Regência. Pelo fato de a observação ter sido transferida para o ano letivo de 2019, a Regência foi reprogramada para ter seu início em maio de 2019. Nesta etapa, destacam-se as atividades de: elaboração e reelaboração de planos de ensino; regência de classe; produção de registros da experiência de regência; planejamento e produção de materiais didáticos.

Uma última etapa, denominada Finalização, ficou reservada para os três meses finais do Programa (dezembro de 2019, janeiro e fevereiro de 2020). Nela, estavam previstas a socialização das experiências de regência em reuniões e eventos e a produção de relatório da regência. Por fim, apontávamos para a realização de seminários, cursos, palestras, publicações para registro e divulgação das experiências educacionais propiciadas pelo PRP.

A partir do início das atividades do subprojeto História estabeleceu-se uma dinâmica de encontros entre a coordenação do subprojeto e residentes que previam três tipos de reuniões: gerais, com a presença de todo o grupo de residentes; por núcleo; e individuais. As reuniões de grupo podiam ser de duas naturezas: orientações gerais sobre as etapas do programa ou encontros formativos, onde discutíamos a bibliografia sobre ensino de história, docência e educação, algumas vezes contando com palestras e apresentações de convidados e convidadas.

As reuniões por núcleo, cuja maior parte ocorreu nas escolas-campo, tinham como objetivos o acompanhamento das atividades na escola campo e o diálogo direto com o corpo docente e técnico das escolas. Nelas, pudemos ajustar nossos esforços, integrando-os aos projetos e eventos das escolas campos. As reuniões individuais

buscavam discutir as percepções de residentes sobre sua própria trajetória formativa no PRP. Nas reuniões individuais, também trabalhamos os documentos relativos aos planos de regência, planos de aula, instrumentos avaliativos e materiais didáticos usados por residentes; dialogamos sobre metodologias, técnicas e recursos e sobre as experiências proporcionadas pela regência. Para a articulação dessas ações, foi de suma importância o uso de redes sociais e aplicativos de mensagens.²⁴ O Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia (LEHRB) deu suporte material e funcionou como importante ponto de apoio para as atividades do PRP.

Durante todo o tempo de duração do Programa, foram discutidos textos de diversos autores, buscando embasar a nossa atuação nas escolas campo a partir de debates contemporâneos e significativos no que concerne à realidade escolar, à docência e às demandas político-pedagógicas relacionadas ao Ensino de História e seu currículo.

Breve perfil dos residentes e preceptores

No sentido de compor a equipe de residentes foi constituído um edital para seleção de bolsistas e voluntárias/voluntários para o subprojeto História, nos termos do Edital CAPES 06/2018, sendo 24 vagas na condição de bolsistas e seis vagas para participação de caráter voluntária (ou seja, sem bolsa). Importante registrar que grande parte desse processo foi realizado em parceria e cooperação com o subprojeto Sociologia do PRP-UFRB, coordenado pelo professor Luis Flávio Godinho. Os editais para seleção de residentes e para

24 Apesar de ter utilizado meios digitais tradicionais para a comunicação com residentes e preceptoria, como os *emails*, utilizamos outras plataformas para potencializar a troca de informações e materiais de estudo e consulta. Criamos grupos (um geral e três por núcleo, além de um entre a coordenação e a preceptoria) pelo *whatsapp*, nos quais as comunicações eram feitas de forma mais direta e rápida. Uma página no *Facebook* ficou com a função de reunir as fotografias das atividades, postadas por mim ou por residentes. Durante os meses de recesso letivo (janeiro e fevereiro de 2019) foi criado um fórum digital onde debatemos temas abordados por textos em formato digital.

preceptoria foram, assim, lançados conjuntamente pelos subprojetos História e Sociologia. A inscrição foi feita por meio de formulário Google e a seleção de residentes e preceptoria consistia na análise dos currículos, de uma carta de intenções apresentada por candidatos e candidatas e de uma entrevista.

Para o subprojeto História, houve o número de 44 inscrições para as 30 vagas. Dessas, 36 foram homologadas, partindo para a fase das entrevistas. Houve, nesta etapa, desistências e detecção de incompatibilidades de carga horária cursada com o Programa. Ao final desta primeira etapa foram classificados 24 bolsistas e três voluntárias/voluntários. Havendo mais uma desistência de uma voluntária, foi aberto um edital suplementar e completou-se o quadro do subprojeto com 30 discentes.

Tabela 1: Semestralização de candidatas/os ao PRP História-UFRB.

Semestres cursados	nº de candidaturas	%
até 4 semestres	2	4,5%
5 semestres	11	25%
6 semestres	15	34,1%
7 semestres	5	11,4%
8 semestres	8	18,2%
mais de 8 semestres	3	6,8%
total	44	100%

Fonte: Formulários de inscrição edital 01/2020 (2019).

Analisando os números de inscrições é possível perceber que houve uma maior adesão ao Programa de discentes ingressados em 2015.1 (6º semestre) e 2015.2 (5º semestre), somando quase 60% do total (tabela 01). É possível inferir que esse grupo estivesse com maior chance de já ter integralizado a carga horária necessária para participar do Programa e, ao mesmo tempo, sem previsão de concluir o curso nos três semestres seguintes. Considerando o Índice de Rendimento Acadêmico, que é a média das notas obtidas nos

componentes curriculares, pode-se afirmar que o grupo de discentes que se candidataram ao PRP possuía níveis mais que satisfatórios.

Tabela 02: Índice de Rendimento Acadêmico de candidatas/os ao PRP História.

IRA		
até 7,0	5	11,4%
de 7,1 a 8,5	28	63,6%
8,6 ou maior	11	25%
total	44	100%

Fonte: Formulários de inscrição edital 01/2020 (2019).

No edital de seleção para preceptoria, o subprojeto História recebeu seis inscrições, sendo que uma docente inscrita não possuía os requisitos necessários para sua participação no Programa. Entre as cinco candidaturas homologadas e que chegaram à etapa da entrevista, todas possuíam perfil interessante ao programa, pelos motivos que destacamos a seguir: três docentes haviam participado de editais anteriores do PIBID e um havia atuado em cursos da Plataforma Freire (PARFOR); todos os candidatos já haviam supervisionado estágios docentes de História da UFRB. Todos docentes concorrentes possuíam pós-graduação (dois em nível de mestrado); todos contavam com mais de uma década de experiência na docência em escolas públicas. Além disso, candidatos e candidatas à preceptoria expressaram sensibilidade e dedicação para tocar o Programa nas escolas estaduais de Ensino Médio em que atuavam.

Alguns pontos da trajetória formativa

No CAHL, o PRP foi aberto com uma atividade conjunta entre os subprojetos História e Sociologia e contou com a presença da Coordenadora Institucional, profa. Tatiana Lima. Reunidos no auditório da Fundação Hansen, em Cachoeira, na ocasião, foram apresentados a residentes e preceptores os princípios do projeto da UFRB e

os planejamentos dos dois subprojetos ali representados. Os preceptores presentes se apresentaram e foi anunciada a distribuição de residentes por cada núcleo. Durante as primeiras semanas, foram realizadas reuniões formativas com discussão bibliográfica voltada para questões gerais sobre docência, cultura escolar, pesquisa em educação, dentre outros temas relevantes para o Programa.

A primeira atividade de efetiva imersão nas escolas campo foi um levantamento de dados e informações sobre a escola e posterior produção de diagnóstico. Marcamos uma visita aos colégios para que o preceptor pudesse nos guiar pelo prédio escolar, apresentando aos residentes o corpo de funcionários e as instalações. Assim, desde a portaria até a sala da direção, cada núcleo foi se habituando ao espaço escolar em que atuariam pelos 18 meses de vigência do Programa. Alguns integrantes do corpo de funcionários das escolas também foram apresentados aos residentes que, entre curiosos e admirados, faziam perguntas e coletavam dados para posterior análise.

Imagem 1. Preceptor e Residentes do núcleo Muritiba em visita ao prédio do CEJBPF.



Fonte: Acervo do autor (2019).

A partir desta primeira visita, o grupo de residentes de cada núcleo dispôs de relativa autonomia para programar novas idas à escola para o levantamento de dados, fosse entrevistando membros da comunidade escolar, fosse observando o dia-a-dia das escolas campo, fosse consultando documentos. Cada núcleo construiu uma agenda com as tarefas de cada componente que foi compartilhada com preceptores, com a escola e com a coordenação do subprojeto.

Em diálogo com as coordenações de PIBID História e Sociologia, além do PRP-Sociologia, produziu-se um roteiro para construção de instrumentos de pesquisa. Partimos da análise de um caderno de campo que vem sendo utilizado no componente Estágio Supervisionado em História I, dedicado à construção de diagnósticos escolares.²⁵ O objetivo era que cada núcleo atualizasse e ou produzisse instrumentos de pesquisa para coleta de dados sobre sua escola campo.

Os núcleos foram divididos de maneira que cada subgrupo abordasse uma das três dimensões a serem analisadas: História e Memória; Infraestrutura; Didático-pedagógica. A idéia era que, ao analisar o Caderno de Campo, os residentes pudessem comparar as dimensões da pesquisa com a abrangência do instrumento analisado; levantassem as demandas da pesquisa não contempladas pelo instrumento; e identificassem possíveis incongruências, repetições, sobreamentos para que, ao fim, o caderno fosse validado, adaptado ou, ainda, novos instrumentos de pesquisa fossem criados.²⁶

25 O caderno de campo vem sendo utilizado no componente Estágio Supervisionado em História I desde 2008. Uma primeira versão foi produzida por Fábio Joly, Marta Lícia de Jesus, Rita Dias e Tânia Santana. Posteriormente, foi adaptado por docentes que ministraram o componente, dentre eles, o autor. O caderno consiste em uma série de formulários, roteiros de entrevistas, tabelas e quadros de sistematização de dados quantitativos e qualitativos, abordando diversas dimensões da realidade escolar, tais como: infraestrutura, práticas pedagógicas, gestão, relação comunidade-escola, dentre outras.

26 O roteiro para essa atividade foi criado a partir de proposta apresentada pelo professor Luis Flávio Godinho e em diálogo com o professor Luiz Paulo Oliveira.

Na primeira dimensão, História e Memória, buscou-se levantar informações acerca da origem da instituição (fundação ou inauguração); pessoas e grupos importantes para a criação e evolução da escola; prédios, reformas, ampliações, mudanças estruturais significativas; eventos e acontecimentos relevantes; evolução de dados educacionais (matrículas, avaliações, etc). Para tal intento, foi sugerido aos residentes que lançassem mão de entrevistas, pesquisas em documentos escolares e fotografias.

Para a dimensão Infraestrutura, os residentes fizeram levantamentos sobre a estrutura física da escola, considerando seus espaços e os respectivos equipamentos (salas de aula e salas de gestão; refeitório, cantina ou cozinha; laboratórios, auditórios, bibliotecas; quadras, espaços de convivência, áreas livres; espaço externo e entorno. Nesse item, sugerimos que fossem utilizados a observação exploratória, a aplicação de questionário e registros escritos e fotográficos das visitas.

Quanto à dimensão didático-pedagógica, avaliou-se o Projeto Político Pedagógico (PPP); elencou-se os eventos do calendário escolar; observou-se a relação entre membros da comunidade escolar; foram analisados os Programas da disciplina História, planejamento e avaliações; observou-se o cotidiano docente; e analisou-se o livro didático e outros materiais adotados, além de metodologias, técnicas e recursos empregados por docentes. Aqui, a sugestão foi que se analisasse documentos escolares, entrevistas e questionários, formulários, além da observação da vida escolar e da sala de aula.

Como a aproximação do fim do ano letivo de 2018 mudou a dinâmica da escola, decidimos concentrar esforços e usar o tempo para trabalhar os dados já coletados e investir em leituras e análises do que já havia sido feito. Retomamos o ano letivo de 2019 com a finalização de coleta e atualização de dados escolares para, na se-

quência, adentrarmos as salas de aula. Começamos o período de observação das aulas em finais de março de 2019. Os residentes, organizados em duplas, acompanharam preceptores em sua prática docente. Cada dupla ficou responsável pela observação de duas turmas. Munidos de um formulário de observação, registraram aspectos da aula, da turma e da atuação docente para reunir dados para pensar a sua própria atuação enquanto regentes.

Depois de observadas as turmas e escolhidas as salas em que cada residente iria atuar passamos para a produção dos Planos de Regência. Tais planos, desenvolvidos em formulário específico, foram avaliados por mim e pelos respectivos preceptores. Do mesmo modo, os planos de aula eram apresentados na medida em que eram produzidos no decorrer do ano letivo. Uma vez aprovado o plano de regência, os residentes podiam programar o início de sua atividade docente na escola. A partir daí, os planos de aula deveriam ser apresentados semanalmente à coordenação e à preceptoría, que, sempre que possível, dialogariam com residentes sobre as opções tomadas e expressas nos planos produzidos.

Neste ponto, uma tarefa fundamental foi a de desconstruir a ideia de que a produção dos planos de regência e de aula constituíam meras tarefas burocráticas. Seguimos, desse modo, José Carlos Libâneo, para quem o ato de planejar,

não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (LIBÂNEO, 2013, p. 246).

Em um dos encontros formativos, discutimos Planejamento e Avaliação, de modo que pudéssemos avançar na relação entre o planejar e o fazer, ao agregar a necessidade de avaliar o processo pe-

pedagógico para dar sentido a todo o percurso trilhado. Nesses termos, Cipriano Luckesi aponta que,

enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação. A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora (LUCKESI, 2002, p. 165).

Procurei, no papel de coordenador, atuar de forma a incorporar essa concepção à própria dinâmica de trabalho. Devo registrar que o acompanhamento de 30 residentes, cada qual com sua trajetória, desejos, receios, potências, lacunas e reticências, foi um trabalho exaustivo e nem sempre aconteceu da maneira como acreditamos que seria o ideal. De todo modo, realizamos um número significativo de encontros individuais ao longo dos meses de vigência do PRP, nos quais pudemos dialogar mais detidamente sobre os desafios enfrentados na relação com a escola e com a docência, buscando as formas de superar os obstáculos ou lidar com as impossibilidades, entendendo-as e contornando-as.

Como forma de marcar o início da regência, realizamos uma reunião para entrega de *kits* com materiais que seriam utilizados durante as atividades docentes nas escolas (imagem 2). Na oportunidade dialogamos sobre a dinâmica do Programa nessa nova etapa, orientando questões mais práticas, do desenvolvimento do trabalho, como também as de cunho didático-pedagógico.

Imagem 2. Residentes e coordenador em dia de entrega dos kits para a regência.



Fonte: Acervo do autor (2019).

Nos primeiros encontros em que estiveram à frente das turmas, os residentes aplicaram um questionário de uma pesquisa intitulada “Projeto Residente: observatório das relações entre jovens, história e a política na América Latina”.²⁷ Além de levantar dados e opiniões de alunos e alunas de Ensino Médio para a pesquisa, os residentes aproveitaram tais informações agregando-as ao que já haviam registrado quando da observação das turmas. Analisando os dados obtidos, muitos residentes puderam ajustar seus planejamentos, utilizando os

²⁷ Esta pesquisa vem sendo coordenada pelo professor Luis Fernando Cerri, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná (UEPG) e conta com pesquisadores de diversos países da América Latina, tendo levantado mais de 5.000 questionários. No recôncavo, aplicamos o questionário em duas outras escolas, além das três que compunham o PRP: uma escola particular de Muritiba, com a articulação do professor Luiz Carlos Borges, e o campus Governador Mangabeira do IFBaiano, por colaboração do professor Roberto Carlos Oliveira. Sobre a pesquisa “Jovens e a História”, que antecedeu o “Projeto Residente”, ver: CERRI, 2014.

resultados do questionário, principalmente por conta das questões sobre as percepções e preferências de estudantes sobre as práticas docentes, tais como o uso de linguagens e materiais didáticos.

De finais de maio até os primeiros dias de dezembro,²⁸ os residentes estiveram em sala de aula, regendo turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, sob a supervisão e acompanhamento da preceptoria e da coordenação. Os residentes foram orientados, desde o início das atividades, a ter um caderno de campo onde pudessem registrar suas impressões depois de cada visita à escola campo. Essa orientação foi reforçada no período de regência, para a facilitação da posterior sistematização em forma de relatório. Após cada uma das aulas, os residentes foram instados a escrever suas impressões sobre a aula e a forma como ela decorreu.

Durante o período em que residentes estiveram regendo as turmas, realizei visitas para observar a desenvoltura de cada um e cada uma diante do desafio da docência. Alguns dias depois de cada observação fiz reuniões para dialogar sobre as nossas impressões – minhas e deles – sobre aquele encontro. Foram momentos de muita riqueza e aprendizagem. Com a câmera do celular registrei alguns momentos de residentes em plena atuação em suas aulas. Mesmo sendo avisados previamente das visitas e de que eu faria registros escritos e fotográficos, muitos residentes se mostraram surpresos ao se ver nas imagens, como que percebendo, pela primeira vez, o tanto que haviam caminhado como docentes em formação.

28 O início e o final do período de regência variou de residente para residente. Isso dependeu, em grande medida, do aval de cada escola, da disponibilidade de preceptores e do desenvolvimento dos planos de regência de cada qual.

Imagem 3. Residente Emanuel Barreto (núcleo Cachoeira) em atividade de regência



Fonte: Acervo do autor (2019).

Além de reger turmas na disciplina História, os residentes também produziram oficinas pedagógicas nas escolas campo. Essas oficinas foram, em geral, realizadas durante eventos escolares nos quais foi possível agregar as propostas de residentes à agenda da escola. Os temas abordados pelas oficinas foram diversos e as linguagens utilizadas na consecução das mesmas, também. Do ponto de vista metodológico, dialogamos com Isabel Barca e a sua concepção de “aula-oficina”. (BARCA, 2004; CAINELLI, TOMAZINI, 2017). Para a autora portuguesa,

a ideia é que, primeiramente, o professor selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que

mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado (BARCA, 2013, p. 12).

Quando nos aproximávamos do final das atividades de regência, realizamos um encontro formativo sobre a produção do relatório final. Optei pela realização de dois documentos: um, o próprio formulário modelo da CAPES; e outro, proposto a partir de um roteiro que pretendia uma escrita mais fluida e reflexiva, promovendo diálogos com a bibliografia trabalhada durante todo o percurso formativo. Um seminário de socialização estava previsto para o início do mês de maio de 2020, no entanto, foi adiado por conta da pandemia que nos assolou em maio daquele ano e deverá se realizar em momento oportuno, em formato virtual.

Considerações finais

A experiência de ter coordenado um subprojeto do PRP foi de extrema riqueza para lançar novos olhares para a formação docente em História. Reconhecer isso não exige tecer críticas e identificar questões a serem superadas e avanços possíveis em futuras edições do Programa – de fato, no momento em que finalizamos a escrita desse capítulo, estamos em fase de implantação de uma segunda edição. A própria novidade que o PRP representou enquanto uma política de formação inicial de docentes nos trouxe uma série de dilemas que precisaram ser enfrentados com muita paciência e boas doses de inventividade. Por ser um programa inédito em seu formato, uma série de questões apareceram no curso dos acontecimentos e precisaram ser enfrentadas na medida em que íamos – coordenação, preceptores e residentes – descobrindo a própria dinâmica do PRP.

Entre as possíveis soluções, um redimensionamento do tamanho dos subprojetos, diminuindo a proporção coordenação/residen-

tes, deve possibilitar uma atuação mais próxima e tranquila entre os participantes e um acompanhamento mais detido e dialogado da formação de residentes, preceptores e da própria coordenação. Do mesmo modo, um planejamento que reconheça a escola e seus sujeitos como parte do processo de produção dos planos de ação poderá possibilitar uma ainda maior interação escola-universidade, por exemplo, pela integração plena da Residência na agenda escolar.

No entanto, é possível afirmar que o Programa representou um marco importante para os cursos de licenciatura em geral e, especificamente, para o curso de História da UFRB. Comparando a minha própria trajetória de formação como aluno de uma licenciatura com a de alunos e alunas que participaram da primeira edição do Programa PRP, é impossível não reconhecer a grande distância entre as duas experiências, separadas por duas décadas e meia de intensas mudanças nas diretrizes oficiais sobre a formação docente no país.

Considero que o Programa Residência Pedagógica cumpriu um importante papel na construção de uma identidade docente por parte de residentes do subprojeto História e isso pôde ser verificado por dois elementos: por um lado, houve um maior engajamento de licenciandos e licenciandas com a comunidade escolar, na medida em que a sua presença passou a ser mais constante, seja no dia a dia da escola, seja nas atividades e eventos especiais da agenda pedagógica; por outro, os próprios residentes reconheceram, seja nas reuniões individuais, seja nos próprios relatórios e formulários preenchidos, a importância da experiência numa mudança de percepção do espaço escolar e da docência.

Referências

AGUIAR, D. V. **Descrições Práticas da Província da Bahia**: com declaração de todas as distâncias intermediárias das cidades, vilas e povoações. 2. ed., Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1979.

ALMEIDA, M. I. de. PIMENTA, S. G. (orgs.) **Estágios Supervisionados na Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BARBOSA, T. da S. **Memorial do Colégio Estadual de Cachoeira**: contribuição para um estudo sobre a história da educação na Bahia (dissertação de Mestrado). Salvador: UNEB-PPGEDUC, 2005.

BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.

BARCA, I. Isabel Barca fala sobre o ensino de História. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ed. 260, mar. 2013. Entrevista concedida a Bruna Nicolielo. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia> Acessado em: 27/10/2020.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOUDOUX, A. S. T. O PIBID/História na UNEB e as demandas identitárias do tempo presente. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**. Dossiê Ensino de história e relações étnico raciais. N 34, v. 2, 2019.

CAINELLI, M.; TOMAZINI, E. C. de S. A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em História: um estudo sobre o PIBID/História/ UEL. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 2, p. 11-33, jul./dez. 2017.

CERRI, L. F. Tipos de Geração de Sentido Histórico: um ensaio com dados quantitativos. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; URBAN, A. C. (orgs.) **Passados Possíveis**: a Educação Histórica em debate. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

FARIAS FILHO, L. M. de; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A Cultura Escolar como Categoria de Análise e como Campo de Investigação na História da Educação Brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, nº 1, p. 139-159, jan-abr 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papyrus, 2010.

GANDIN, D. **Planejamento como Prática Educativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GATTI, B. **Abordagens Quantitativas e a Pesquisa Educacional**. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~marcos/Bernadete25052012.pdf> acessado em: 05/11/2018.

_____. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, nº 1, p. 11-30, jan-abr 2004.

GIL, C. Z. de V.; MASSONE, M. R. (orgs.) **Múltiplas Vozes na Formação de Professores de História**: experiências Brasil-Argentina. Porto Alegre: EST edições, 2018.

GUIMARÃES, S.. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2012.

JULIA, D. Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, jan-jul 2001.

LIBÂNEO, J. C.. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATTOSO, K. M. Q. **Bahia Século XIX**: uma província no Império. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

OLIVEIRA, R. C. de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP , 1996, v. 39 nº 1.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um contexto. São Paulo: Cortez, 2012.

PRIORI, A.; BRUNELO, L.; PAIXÃO, L. A. História, ensino e aprendizagem: a experiência do Pibid de História da Universidade Estadual de Maringá/PR. **Diálogos**, Maringá, Online, v. 16, supl. Espec., p. 319-329, dez./2012.

ROCHA, H. Linguagem e Novas Linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. in: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (orgs.) **O Ensino de História em Questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

SCHMIDT, M. A. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. in: BITTENCOURT, C. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

SEFFNER, F.; MEINERZ, C. B.; GIL, C. Z. de V.; PACIEVITCH, C.; PEREIRA, N. M. Conexões entre escola e universidade: o Pibid e as estratégias de residência docente. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 366-388, 2015.

SILVA, L. C. da; MIRANDA, M. I. **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira&Marin.; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

TAVARES, L. H. D. **História da Bahia**. 10. ed. São Paulo: Ed. da Unesp; Salvador: Edufba, 2001.

VILHENA, L. S. **A Bahia no Século XVIII**. Salvador: Itapuã, 1969.

Olhares retrospectivos das travessias de desbravadores

Daniela Santana Reis

Fernando Pessoa (2011) escreveu o seguinte:

Há um tempo em que é preciso abandonar as
roupas usadas
Que já tem a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que nos levam
sempre aos mesmos lugares
É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos

Desbravar, percorrer, atravessar. Estas foram palavras tecidas com frequência nos oito capítulos desse livro. Seja porque metafORIZAM os processos de educação ou a própria vida. De todo modo, o cenário para a construção dos textos, é a escola, e os viventes da história, os professores em formação.

A discussão sobre a formação para a docência tem espaço garantido em qualquer projeção que se faça, em termos da qualidade do fazer pedagógico no espaço formativo escolar, e, conseqüentemente, no espaço formal de aprendizagem. No final do século XX, as questões concernentes à formação para a docência passam a reconfigurar o cenário de prioridades das políticas nacionais de muitos países ocidentais. Nessa conjuntura, aos 20 anos do século XXI, numerosas transformações foram observadas, em virtude do movimento histórico, econômico, político, social e tecnológico que circundou o país nos últimos 25 anos.

É possível afirmar que, a partir do final da década de 1990, novos caminhos foram apontados e hodiernamente ainda são trilha-

dos. Com a terceira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi instituída, como formação mínima para a docência em toda a Educação Básica, aquela ofertada em nível superior. Desde então, uma série de dispositivos legais passaram a vigorar, parametrizando esta oferta, inclusive no que tange às licenciaturas.

Tendo dito isso, sublinho que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) assegura novos contornos a história da formação docente no Brasil e nos faz perceber a urgência por “abandonar as roupas usadas que já tem a forma do nosso corpo”, há muito tempo.

Nesse ponto da história, coube-me olhar pelo retrovisor, como atenta leitora dos oito capítulos que cotejam os “Saberes e Práticas Docentes na Residência Pedagógica da UFRB”. Este, é portanto, o instante do texto em que se envolvem, de forma retrospectiva, os olhares para as travessias escritas por treze professores, a saber: Anderson Melhor Miranda, Clemilda Rosa Souza, Irenilson de Jesus Barbosa, Josimário Marques dos Santos, Klayton Santana Porto Capitulo, Luís Flávio Godinho, Mariana Gomes Fontes Bethônico, Lenon Lima de Santana, Maricleide Pereira de Lima Mendes, Rosana Cardoso Barreto Almassy, Sérgio Armando Diniz Guerra Filho, Tatiana Polliana Pinto de Lima e Terciana Vidal Moura, todos narradores de tantas histórias, vividas em múltiplos espaços.

Vamos as travessias? Daqui em diante, realizarei sínteses em diálogo, das paradas que atravessam cada capítulo.

Duas desbravadoras escreveram o primeiro capítulo do livro “Residência pedagógica: tecendo reflexões sobre a formação docente”. Tatiana Polliana Pinto de Lima, também organizadora do livro, e Mariana Gomes Fontes Bethônico, resgataram os aspectos legais que possibilitaram a implantação do Programa de RP na UFRB, bem como as vinculações institucionais que performaram a operacionalização deste. Nessa conjuntura, discutiram as relações entre teoria e prática,

a relevância dos estágios para a formação para a docência e suas diferenças quanto ao Programa em relevo. Realizaram ainda, criteriosa análise das percepções dos orientadores e preceptores da PRP quanto aos aspectos facilitadores e inibidores da sua implementação.

As autoras paragrafaram as configurações de oito subprojetos, compreendidos nas áreas de Biologia, História, Matemática, Sociologia, Pedagogia e Educação do campo, este último com três, núcleos. Foram, portanto, vinte e quatro escolas contempladas, entre os meses de agosto de 2018 e janeiro de 2020, nos seguintes municípios baianos: Cruz das Almas, Muritiba, Governador Mangabeira, Cachoeira, Amargosa, Laje, Antônio Cardoso, Central, Feira de Santana, Irará, Iraquara e Maragogipe.

Os dados, análises e sínteses realizadas por Tatiana Polliana Pinto de Lima e Mariana Gomes Fontes Bethônico, possibilitam o entendimento do processo de criação e implementação do Programa Institucional da RP, ao tempo que dialogam com os resultados recolhidos ao longo dos dezoito meses de execução do Programa.

Irenilson de Jesus Barbosa, escreve o segundo capítulo, que traz como título “Afetividade e educação para além das dicotomias”. Parte da definição epistemológica para discutir as díades teoria e prática, afetividade e razão/conhecimento. Critica as dicotomias que estabelecem entre elas e realiza reflexões sobre o processo de PRP do curso de Licenciatura em Pedagogia, da UFRB.

Após introduzir e explicitar os elementos que estruturam a abordagem que permeia o texto, o autor discute o dualismo entre afetividade-cognição e, em seguida, descreve parte das ações empreendidas nas três escolas abarcadas. Em todas elas, os afetos nortearam as intervenções. Em notas conclusivas, Irenilson de Jesus Barbosa, partilhou que um dos aspectos a serem ressaltados sobre os projetos, se refere ao percebido entrelaçamento entre teoria e prática, afetividade e cognição, mesmo que estas relações ainda sejam obstaculizadas.

Vamos agora para o terceiro capítulo do livro. Nele, Terciana Vidal Moura, Clemilda Rosa Souza e Josimário Marques dos Santos, repercutem o PRP e a formação do educador do campo. Mais uma vez, a relação teoria e prática permeia o texto, o que indica a relevância e amálgamas do binômio para a superação das persistentes dicotomias construídas em seu bojo. A priori, os três autores voltam os olhares para as travessias realizadas há tempos, conquanto preconizam os caminhos percorridos para a formação do educador do campo.

Após as primeiras notas, relatam a vinculação dialética fundada na ação-reflexão-ação da PRP, no contexto da Educação do Campo. Nesse sentido, as transcrições dos pedagogos em formação e dos preceptores, nos fazem construir imagens do cotidiano. À medida que se cumpre a leitura, é possível que você capture a importância da PRP para aqueles que atravessaram a sua história no campo, bem como os desafios oriundos da cartografia e da realidade consolidada.

Terciana Vidal Moura, Clemilda Rosa Souza e Josimário Marques dos Santos, ao terminarem o texto, acentuam a complexidade da educação, dadas as suas especificidades, desafios e imprevisibilidade e, por essas razões, salientam o papel da PRP para a formação dos bolsistas-residentes, enquanto protagonistas do processo.

Mantendo o lugar do Campo e suas particularidades, constrói-se o quarto capítulo, intitulado “Matemática e Ciências Naturais na Educação do Campo”, escrito por Anderon Melhor Miranda. Entre imagens e relatos, o autor vozeira as etapas das práticas empreendidas com centenas de alunos de escolas públicas situadas na região do Recôncavo da Bahia. No texto, estão paragrafadas as repercussões da implementação do PRP nas escolas contempladas, assim como as percepções dos estudantes quanto ao Programa.

Os entendimentos dos residentes acerca do PRP na Educação do Campo, foram também discutidas por Maricleide Pereira de Lima Mendes e Klayton Santana Porto, no quinto capítulo deste livro, que

também apresenta as ações que se sucederam no subprojeto Ciências da Natureza, vinculado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, gestado no município de Feira de Santana.

Consonante aos capítulos três e quatro, as discussões sobre práxis e as singularidades sobre a educação do campo, permearam o texto, agora visibilizando o ensino de ciências. Foram descritas as contribuições do Programa para os processos de formação de professores, na perspectiva dos participantes, bem como os saberes e fazeres próprios da docência.

Isso, porque pressupõe-se que para ensinar, o professor deve reunir um conjunto de conhecimentos que o habilite ao exercício profissional. Espera-se que conheça métodos de ensino, modos de gestão da sala de aula, seu contexto hodierno, especificidades dos estudantes, dentre outros aspectos (REIS, 2017), objetos do conhecimento do PRP.

“A Residência Pedagógica em Biologia da UFRB: estágios e BNCC”, é o título do sexto capítulo, tecido por Rosana Cardoso Barreto Almassy e Lenon Lima de Santana. O texto realístico expressa as contribuições do PRP para as escolas e pessoas envolvidas, bem como a impossibilidade de implementação da Base, por decisão das equipes gestoras escolares. O que patenteia a autonomia das unidades escolares envolvidas, bem como os limites do Programa e as implicações destes com os fins da educação para este tempo.

Destarte, resgato, em diálogo com Almassy e Santana, que os fins últimos da educação, nesse momento histórico, são um reflexo das expectativas da sociedade quanto à formação do homem que terá que se integrar a um mundo de flexibilidade, adaptabilidade, insegurança e informalidade, na conjuntura do sistema de acumulação do capital. Nesse mesmo sentido,

parece-nos que demandam da escola recursos e instrumentos que [tornem os aprendentes] capazes

de conduzir a própria vida, em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino (DAYRRELL, 2015, p. 1125-1126).

No capítulo sete, cujo título é “Residência Pedagógica em Sociologia: entre o relato e o balanço”, Luís Flávio Godinho discute a história do ensino da Sociologia no Brasil, os dados decorrentes dessa trajetória e aponta para o lugar do PRP, nesse cenário. A partir da análise de resultados sintetizados anteriormente, o autor recorda o abissal déficit de formação para a docência em Ciências Sociais, reflexo, dentre outros aspectos, da desvalorização da profissão.

Da realidade para a expectativa, o autor traz à tona o que esperavam os professores em formação, inseridos no PRP. Partindo do fim, Luís Flávio Godinho conclui que o PRP se constitui como importante elemento de formação inicial para futuros docentes de sociologia, na Educação Básica; propiciou experiências que amalgamaram-se nas trajetórias de formação; contribuiu para a experimentação prática e reflexiva da formação e; finalmente, visibilizou o ensino das humanidades na região, embasado da dialética e reciprocidade.

Em diálogo com os escritos de Godinho, assevero que nem sempre um desejo inicial pela docência, sobrevive às agruras das expectativas geradas pelo exercício da profissão. Ao retomar a discussão sobre o ensino, surgem desafios que fluem para a docência em nosso tempo, caracterizado por sua liquidez, incerteza, devir e que aponta para a crise e a corrosão de numerosos aspectos concernentes àqueles que estão à margem da/na sociedade (BAUMAN, 2003; SENNETT, 1999).

O oitavo e último capítulo, escrito por Sérgio Armando Diniz Guerra Filho, intitula-se “Residência Pedagógica em História: relatos e reflexões”. Como que voltando ao início, o autor recupera a formação para a docência em História, e, em seguida, cartografa e

caracteriza as escolas-campo e a proposta de trabalho. Após isso, Sérgio Armando Diniz Guerra Filho apresenta o perfil dos residentes e preceptores inseridos no PRP. Ao avaliar os impactos do Programa, deduziu que o engajamento dos professores em formação inicial foi evidente, ao tempo em que possibilitou a atribuição de novos significados ao espaço escolar e à docência.

Confabulo com o que escreve Guerra Filho, quando reitero que para a Escola, estes também são tempos de crise, por vezes caracterizados pela dúvida quanto à permanente, vertiginosa e heterogênea provisoriedade. Este momento nos remete ao sentido que Gramsci lhe atribuía: momento no qual o velho está agonizando, ou morto, e o novo ainda não acabou de nascer. Momento de incerteza (a morte do velho também aniquila as já velhas certezas) e de fragmentação (o vigente está em pedaços e não se sabe como recompô-lo) (RIGAL, 2000). Sacristán (2000, p. 38) coaduna com o exposto acima ao proclamar que “[...] refletir sobre o presente é impossível sem se valer do passado, pois neste tempo em que vivemos encontrou o seu nascimento”.

Na concepção dos currículos de formação, a imprevisibilidade é um quesito explícito que perpassa as inquietações de docentes do Ensino Superior. São recorrentes perguntas como: Qual é o momento adequado para o encaminhamento do futuro licenciado às unidades escolares? Como fomentar a transposição de conteúdos abordados em sala à prática da docência? De que modo equilibrar as discussões epistemológicas e aquelas que emergem das observações do cotidiano? As respostas, a partir dos diálogos tecidos, rumam para múltiplas possibilidades. Sobre isso, Arroyo (2008, p. 16-17) propala que o

[...] problema com que se defrontam os programas de formação de docentes para o trato da diversidade

no sistema escolar, é que não podem reduzir a análise e a desconstrução dessas representações apenas aos discursos externos, nem as mentes das pessoas, mas têm de questionar e entender as lógicas e os valores estruturantes do próprio sistema escolar, da própria condição docente e da relação pedagógica [...].

Defrontam-se com diretrizes curriculares, normas e leis, políticas, processos e tempos de ensino-aprendizagem legitimados em princípios universais. Quando essas concepções, princípios e diretrizes são tomados como padrões únicos de classificação dos indivíduos e dos coletivos, de povos, raças, classes, etnias, gêneros ou gerações, a tendência será hierarquizá-los e polarizá-los.

Nos oito capítulos lidos, a diversidade esteve contida em cada travessia. Ainda que similitudes tenham sido testemunhadas, as singularidades demarcaram cada relato, construído a partir de diferentes histórias em cada unidade escolar. Diante das tessituras retrospectivas e dos desafios que não demandam o uso de lunetas, os processos de formação para a docência ainda estão longe de atenderem as expectativas daqueles que fundam suas crenças em uma educação afetuosa, dialógica e coerente com os princípios de equidade, entretanto, os textos aquiescentam que as contribuições do PRP são numerosas e superam os limites impostos pelo tempo, pela dissociabilidade descompassada da tríade economia-política-educação, e pela cultura escolar. Ao instante que encerro, reverbero os depoentes e narradores dos oito capítulos: pela implementação do Programa de Residência Pedagógica em outras travessias a serem desbravadas.

Referências

ARROYO, M. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-

PEREIRA, J.; LEÃO, G. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

DAYRRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

REIS, D. **Professores de Jovens com doenças falciformes: contornos, nuances e imagens de viagem**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

PESSOA, F. Há um tempo. In: ESCOBAR, J. A. C. **É tempo de travessia**. Disponível em: <https://www.redepsi.com.br/2011/04/25/tempo-de-travessia/>. Acesso em 18 out. 2021.

Sobre os autores

Anderon Melhor Miranda

Graduado em matemática pela UFBA, Especialista e Mestre em Educação Matemática pela UCSal e UFOP e doutor em Ciências da Educação na linha da Educação Matemática. Atuo nos cursos da licenciatura em Educação do Campo e no Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade na UFRB. Sou igualmente apresentador e roteirista dos canais Teorema das Coisas e X-Math do youtube e de outras redes sociais.

E-mail: profanderon@ufrb.edu.br

Clemilda Rosa Souza

Sócia colaboradora do Instituto de Formação Cidadã São Francisco de Assis- ISFA, em Manoel Vitorino, BA. Graduanda do curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias, pelo CFP/UFRB. Estudante de Pós-Graduação em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela Faculdade Dom Alberto na modalidade EAD.

E-mail: souzaclemilda89@gmail.com

Daniela Santana Reis

Doutora em Educação e Contemporaneidade pela UNEB, onde também integro o Grupo de Estudos FECOM; sou mestre em Educação e Cultura Contemporânea (UNESA) e graduada em Pedagogia com ênfase em Gestão Escolar e Docência para as matérias pedagógicas do Ensino Médio (UCB). Atuo como assessora pedagógica e docente no Ensino Superior em instituições particulares de ensino e sou uma das sócias da TRAMA- Assessoria Educacional.

E-mail: daniela.reis@tramaeducacional.com

Irenilson de Jesus Barbosa

Doutor em Educação e Mestre em Educação pela UFBA. Licenciado em Pedagogia pela UFBA e Bacharel em Teologia pelo Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil. Coordenador do Curso de Pós Graduação *Latu Sensu*

Em Educação e Interdisciplinaridade (UFRB). Professor Adjunto da UFRB em cursos de licenciaturas e em cursos de Pós Graduação.
E-mail: irenilsonjb@ufrb.edu.br

Josimário Marques dos Santos

Professor do ensino fundamental I na escola Cleonice Barreto Andrade. Fui presidente da associação da comunidade onde moro por 6 anos, e diretor do Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Laje de 2016 a 2018. Sou estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRB onde fui Residente Pedagógico na Escola Municipal Madre Maria do Rosário em Laje.
E-mail: jo_mario20@hotmail.com

Klayton Santana Porto

Licenciado em Física pela UESB. Especialista em Educação Inclusiva pela FINON e em Mídias na Educação pela UESB, além de ser Mestre e Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela UFBA/UEFS. Possui 10 anos de experiência enquanto professor e pesquisador da área de ensino de Física e Educação Inclusiva, atuando na Educação Básica e no Ensino Superior. Na UFRB, há 6 anos sou professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo e atualmente sou coordenador do Curso de Especialização Ciência é 10!.

E-mail: klayton@ufrb.edu.br

Lenon Lima de Santana

Bacharel e Licenciado em Biologia pela UFRB, fiz parte do Programa de Residência Pedagógica e atualmente faço mestrado acadêmico no curso de Microbiologia Agrícola (UFRB). Atuo como professor da Educação Básica.

E-mail: lenonls@hotmail.com

Luis Flávio Godinho

Professor Coordenador do Sub projeto de Sociologia do Programa Residência Pedagógica. Docente Associado II da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo do Centro de Formação

de Professores (CFP) e Docente Colaborador do Mestrado em Política Social e Territórios (CAHL-UFRB). Ex-Coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, lotado no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da UFRB.

E-mail: godinho@ufrb.edu.br

Mariana Gomes Fontes Bethônico

Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Educação em Ciências pela mesma Universidade, graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Sou servidora da CAPES e ocupo o cargo de Coordenadora de Apoio a Programas de Valorização das Licenciaturas, atuando na gestão de programas voltados para valorização da profissão docente e para a formação inicial de professores.

E-mail: mariana.fontes@capes.gov.br

Maricleide Pereira de Lima Mendes

Professora adjunta do CETENS/UFRB. Trabalhei na Educação Básica pública durante 14 anos como professora de Química para o Ensino Médio na cidade de Salvador-Ba. Sou licenciada e bacharel em Química, Mestre e Doutora em Ensino de Ciências, toda minha formação foi pela Universidade Federal da Bahia/UFBA. Atualmente, desenvolvo minhas atividades de docência no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, formando professores de Ciências da Natureza para atuarem nas escolas do campo. E-mail: maricleide.mendes@ufrb.edu.br

Rosana Cardoso Barreto Almassy

Bacharela e licenciada em Ciências Biológicas (UFV), Mestre em Botânica (UFV) e Doutora em Ciências da Educação (UMinho-Portugal), professora efetiva do CCAAB/UFRB, além de Coordenadora do Núcleo do Programa Residência Pedagógica - subprojeto Biologia.

E-mail: rosana@ufrb.edu.br

Sérgio Armando Diniz Guerra Filho

Sou professor de História há mais de duas décadas, tendo trabalhado em vários níveis e modalidades. Há 11 anos estou no

CAHL/UFRB, atuando na Licenciatura em História. Sou docente do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (UFRB) e no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/ UNEB). Licenciado em História pela UCSal, e mestre e doutor em História Social pela UFBA. Coordenei o subprojeto História do Programa Residência Pedagógica de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

E-mail: sergio.ufrb@gmail.com

Tatiana Polliana Pinto de Lima

Tenho graduação em História (UFRN), mestrado em Educação (UNICAMP) e doutorado em Educação (UFBA). Sou docente efetiva da graduação e do PPGECD no CECULT/ UFRB, bem como atuo no PPGECID do CETENS/UFRB e no PPGCLIP da FACED/UFBA, além de exercer as funções de Coordenadora do Colegiado da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e Coordenadora do subprojeto PIBID/LIA em cujos espaços dedico-me aos temas voltados para formação de professores, saberes e práticas e fundamentos da educação.

E-mail: tatianalima@ufrb.edu.br

Terciana Vidal Moura

Doutora em Ciências da Educação pela UMinho, Graduada em Licenciatura em Pedagogia, Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação e Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Atualmente sou Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, atuando nas Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Biologia e do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: PROMEBA, GRAFHO e OBSERVALE.

E-mail: terciavidal@ufrb.edu.br

O livro **Saberes e Práticas Docentes na Residência Pedagógica da UFRB** reflete o compromisso de professores e estudantes de seis cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), bem como de docentes da Educação Básica das escolas públicas de alguns municípios do interior da Bahia. Todos, juntos, constituindo parcerias, tecendo diálogos e estabelecendo compromissos estreitos com a formação inicial e continuada de professores. Neste contexto, convidamos a todos para mergulharem nos escritos, os quais em alguns momentos nos remetem à um referencial teórico sustentador de uma prática, e em outros momentos refletem as vivências escolares dos estudantes, bem como dos professores envolvidos com o Programa, desejando aos discentes e professores, das mais diversas licenciaturas, uma leitura profunda e prazerosa, repleta de afetividade e reflexões.

ISBN: 978-65-88622-93-3

