



PROEG

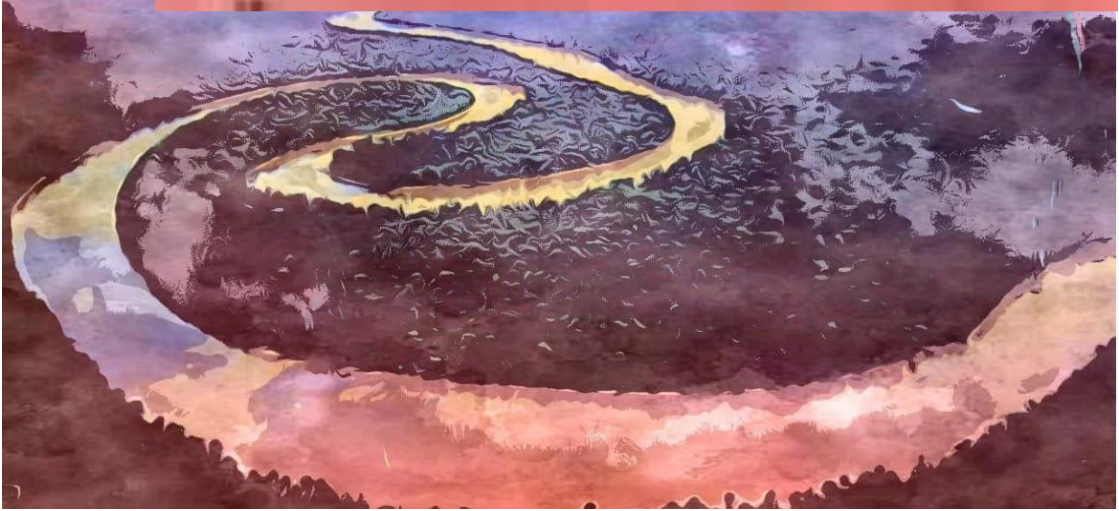
Pró-Reitoria de Ensino de
Graduação | UFPA

Programa Residência Pedagógica na
UFPA:
Investigações e Reflexões
Teóricas

Organizadores

Edmar Tavares da Costa

Marcio Antonio Raiol dos Santos





PROEG

Pró-Reitoria de Ensino de
Graduação | UFPA

Programa Residência Pedagógica na UFPA:
Investigações e Reflexões
Teóricas



Universidade Federal do Pará

Reitor

Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-reitor

Gilmar Pereira da Silva

Pró-reitor de Ensino de Graduação

Edmar Tavares da Costa

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação

Maria Iracilda da Cunha Sampaio

Pró-reitor de Extensão

Nelson José de Souza Júnior

Pró-reitora de Relações Internacionais

Marília de Nazaré Ferreira

Pró-reitor de Administração

João Cauby de Almeida Júnior

Pró-reitora de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Raquel Trindade Borges

Pró-reitor de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal

Raimundo da Costa Almeida

Prefeito *Multicampi*

Eliomar Azevedo do Carmo

Secretário-geral da Reitoria

Marcelo Galvão Baptista



PROEG

Pró-Reitoria de Ensino de
Graduação | UFPA

Programa Residência Pedagógica na UFPA:
Investigações e Reflexões
Teóricas

Organizadores

Marcio Antonio Raiol dos Santos

Edmar Tavares da Costa

Universidade Federal do Pará
Belém, 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO | UFPA
Edmar Tavares da Costa

DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO – DIDEN
Lina Glauca Dantas Elias

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E TÉCNICA PROFISSIONAL – CEPTP
Marcio Antonio Raiol dos Santos

Projeto Gráfico e Ilustração
Marcio Antonio Raiol dos Santos

Revisão Técnica
Thaynara Thais Ferreira Paixão
Rubens Queiroz Dias

Conselho Editorial PRP/UFPA
Marcio Antonio Raiol dos Santos - NEB/UFPA - Belém
Luziane Mesquita da Luz – IFCH/UFPA - Belém
Lilliane Miranda Freitas – IECOS/UFPA - Bragança
Valeria Risuenho Marques – IENCI/UFPA - Belém
Franciane Gama Lacerda – IFCH/UFPA - Belém
Irlanda do Socorro de Oliveira Mileo – CALT/UFPA – Altamira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Central/UFPA-Belém-PA

P964p Programa residência pedagógica na UFPA: investigações e reflexões teóricas [recurso eletrônico] / organizadores, Marcio Raiol dos Santos, Edmar Tavares da Costa. — Belém : Universidade Federal do Pará, 2020.

Modo de acesso: <http://www.proeg.ufpa.br>
Inclui bibliografias
ISBN 978-85-63728-79-1 (E-book)

Este livro reúne artigos, resultado das investigações e reflexões teóricas produzidos em diferentes Núcleos do Programa Residência Pedagógica. Pró-reitora de Ensino de Graduação. Coordenadoria de Educação Básica e Técnica profissional. na Universidade Federal do Pará

1. Educação básica – Pará. 2. Professores – Formação – Pará. 3. Práticas de ensino – Pará. 4. Ensino superior - Pesquisa. I. Santos, Marcio Raiol dos, org. II. Costa, Edmar Tavares da, org.

CDD 23. ed. – 372.98115

Elaborado por **Mariana C. T. Araújo**– CRB-2/1026

PREFÁCIO

A Universidade Federal do Pará, por meio de ações diversas e a partir de diferentes espaços de gestão acadêmico-administrativa, busca cada vez mais processos de integração com a Educação Básica, articulando saberes e conhecimentos, em prol da sempre melhoria da qualidade de ensino dessa etapa formativa, assim como da formação universitária, por meio de seus cursos de licenciatura. E muito tem contribuído para isso os processos de gestão do Programa Residência Pedagógica, a partir de nossas Unidades e Subunidades Acadêmicas, sob a Coordenação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

Com relação ao Programa Residência Pedagógica, trata-se de ação instituída pela CAPES, tendo como propósito articular ações e projetos inovadores, em parceria com a rede pública de ensino básico, no sentido de se discutir e promover articulação entre teoria e prática na Educação Básica, a partir dos processos formativos também desenvolvidos em cursos de licenciaturas.

E essa integração entre Universidade, por meio da gestão do Programa Residência Pedagógica, e a Educação Básica tem permitido processos de sistematização de experiências acadêmicas importantes para apontar caminhos para se aprimorar a dinâmica de implementação de ações inovadoras na própria Universidade e no conjunto da sociedade, de forma mais específica na Educação Básica, em um processo dialético de influências e criação de proposições voltadas para a qualidade da formação humana nesses espaços.

Nesse sentido, consideramos que a apresentação de um projeto que tem como foco central as experiências da escola básica traz em si o sentido de valorização da formação profissional do educador e, conseqüentemente, a valorização do professor como sujeito da prática docente, permitindo mais ainda com que professores e professoras em formação nas licenciaturas e no exercício do trabalho docente possam problematizar a relação

conhecimentos e processos pedagógicos e educativos, a partir de uma vivência nas condições históricas do cotidiano escolar, constituindo-se uma mútua formação em processo.

Isso posto, salientamos que o presente livro traz uma importante sistematização dessas experiências mútuas de formação em processo, por meio do Programa de Residência Pedagógica, implementado, a partir da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFPA, em várias subunidades de diferentes unidades da universidade, cujas ações inovadoras implicam reatamento no campo das licenciaturas e suas aproximações com a Escola Básica.

Assim, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), por meio de sua Coordenadoria de Educação Básica e Técnico-Profissional (CEBTP), ao organizar o presente livro, sob responsabilidade dos professores Marcio Antônio Raiol dos Santos e Edmar Tavares da Costa, envolvendo os principais atores no desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica, faz uma prestação de contas à sociedade e à CAPES, expondo um conjunto de experiências no campo da interface Universidade e Escola Básica.

Trata-se de reflexões relevantes a respeito das atividades desenvolvidas no decorrer da implementação do programa e sua contribuição para apontar caminhos para o desenvolvimento de processos acadêmicos que dinamizem ações de ensino-aprendizagem, permitindo que experiências antes importantes, mas que ocorriam de forma localizada, possam servir de laboratório para serem aplicadas em maior escala. Destaca-se, ainda, a valorização das licenciaturas e a necessária articulação das mesmas, tendo como fim principal a Educação Básica.

Observa-se também a atenção que foi dada ao Programa pelos sujeitos responsáveis por sua implementação, fazendo com que fossem produzidos relatórios sobre essas experiências de pesquisa no interior da escola básica e, mais que isso, apresentassem suas impressões e análises sobre os resultados

alcançados, transformando-as em artigos, como os que compõem o presente livro.

O presente trabalho, em nossa compreensão, é leitura obrigatória para aqueles que desejam fazer licenciatura com qualidade, entendendo-se que essa qualidade só tem sentido quando há uma ligação orgânica com a experiência cotidiana do “Chão da Escola”, a qual deve ser a referência para o fortalecimento da busca por inovação no processo ensino-aprendizagem.

Gilmar Pereira da Silva
Doutor em Educação
Vice-Reitor da UFPA

APRESENTAÇÃO

O Programa Residência Pedagógica se caracteriza como uma política pública de formação e aperfeiçoamento de licenciandos, que foi instituída pelo Edital 06/2018. Tal edital selecionou projetos inovadores, construídos e conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica, tais projetos deveriam estimular fortemente a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura.

Atenta a essa demanda formativa, a Universidade Federal do Pará representada pela Pró-Reitoria de Ensino da Graduação – PROEG, emvidou esforços e construiu coletivamente seu projeto institucional., que foi aprovado integralmente¹, sendo o maior projeto da Região Norte do Brasil e um dos maiores do país.

O Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica da UFPA objetivou: Propor e experimentar projetos formativos mobilizados por campos de conhecimentos específicos que, pautados nas inovações teórico-metodológicas da educação e das diferentes áreas, estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura da UFPA e induzam melhorias na formação de professores/as e nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas parceiras das redes públicas.

Entre seus objetivos específicos destacamos “Socializar e divulgar os processos e resultados do projeto”, e é nesta perspectiva que esta publicação se articula.

Este livro reúne artigos acadêmicos, que relatam resultados de pesquisa de natureza teórica, empírico-descritivos, produzidos nos diferentes núcleos, fruto do trabalho articulado entre ensino superior e educação básica.

¹ 52 docentes orientadores (docentes UFPA); 30 preceptores (Redes de Ensino Básico), 810 residentes (discentes UFPA) distribuídos em 29 núcleos de 11 subprojetos (componentes curriculares/licenciaturas).

A leitura contempla oito componentes curriculares (Biologia; Educação Física; Geografia; História; Língua Portuguesa, Matemática; Química e Sociologia) e duas licenciaturas (Educação do Campo e Pedagogia).

Isso exposto, desejamos uma leitura frutífera e que a produção aqui contida possa contribuir com o campo educacional e em especial com a melhoria da qualidade da educação básica brasileira.

Marcio Antonio Raiol dos Santos
Edmar Tavares da Costa

SUMÁRIO

MOTIVAÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS-CAMPO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.	13
A UNIVERSIDADE E A ESCOLA DO CAMPO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA LEDOC-CAMETÁ-PA.	30
EM MEIO AOS RETROCESSOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES HÁ RESISTÊNCIAS: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.	48
BASES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DO TRABALHO DE CAMPO COMO METODOLOGIA DE ENSINO DA GEOGRAFIA.	67
PERSPECTIVAS SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO DE HISTÓRIA.	87
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CUNTINS/UFPA.	102
OFICINAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E QUE ENSINAM MATEMÁTICA.	119
PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA RELAÇÃO COM O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO SUBPROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA CAMETÁ/UFPA.	154
ENTRE A PRESCRIÇÃO E A CONTRARREGULAÇÃO: PERCURSOS DO PROGRAMA	134

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFPA.**

**DIMENSÕES DAS EXPERIÊNCIAS
FORMATIVAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO COM OS
RESIDENTES DE QUÍMICA EM ANANINDEUA-PA.** 172

**O CINEMA, A MÚSICA E A LITERATURA COMO
NORTEADORES ETNOGRÁFICOS PARA O
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UFPA.** 190

ÍNDICE REMISSIVO. 205

BIOLOGIA

**MOTIVAÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO DE ESCOLAS-CAMPO DO RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA**

Gessé Antônio da Silva Conde*

Leonardo Rodrigo Tenório Amorim*

Rogers Rodrigo da Fonseca Rocha*

Rafael Reis Figueiredo dos Santos*

Jesane Coelho Nunes*

Lilliane Miranda Freitas²

A presente pesquisa desenvolveu-se no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) Núcleo Biologia, da Universidade Federal do Pará do Campus Universitário de Bragança. O núcleo é composto por licenciandos de Ciências Biológicas e Ciências Naturais, três professores de Biologia da Educação Básica de três escolas-campo estaduais do município de Bragança-PA, e a docente orientadora da UFPA. O PRP tem por finalidade inserir os discentes em formação no cotidiano escolar, atuando de forma teórica e prática no contexto educacional.

Ao longo das atividades no PRP-Biologia era comum a queixa dos residentes, em reuniões de socialização, referente a desmotivação dos alunos em algumas turmas que estavam acompanhando, geralmente em turmas do Ensino Médio. Eles mencionavam que se depararam com

*Residentes do PRP-Núcleo Biologia/Bragança. Licenciandos de Biologia e Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança.

² Docente orientadora do PRP-Núcleo Biologia/Bragança. Doutora em Educação em Ciências, Professora Adjunta da Faculdade de Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará. E-mail: lilliane@ufpa.br

alguns alunos desmotivados em realizar atividades e tarefas simples, que até mesmo comprometiam suas avaliações e rendimento escolar, porém esse fator parecia não lhes importar. A falta de desejo de aprender dos alunos também era uma questão presente nas conversas entre os professores das escolas campo.

Foi esta demanda que provocou o surgimento desta pesquisa como forma de compreender esse fenômeno e ajudar no direcionamento do planejamento das instituições de ensino. Pois acreditamos como Romão (2015, p. 2) que “manter alunos motivados em sala de aula poderá melhorar seu desempenho acadêmico, bem como melhorar outros aspectos cotidianos”.

Assim, diante deste desafio, esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar que aspectos influenciam na motivação e desmotivação para os estudos de estudantes do 3º do Ensino Médio de três escolas estaduais do município de Bragança-PA, as quais sediaram como escolas-campo o Programa Residência Pedagógica-Núcleo Biologia da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança, a fim de compreender alguns dos fatores envolvidos na motivação para os estudos na própria perspectiva dos alunos.

RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM

O termo motivo surge do latim “*motivus*”, o qual significa movimento. Sua origem caracteriza o processo, ou ação em que a motivação se fundamenta. Sendo, portanto a busca de subsídios para se

alcançar um desejo, e a concretização desse ideal se apresenta como o principal centro da conduta psicológica de cada indivíduo, pois nada é realizado sem um propósito de recompensa no final (NAKAMURA et al., 2005). A motivação é então toda força que faz com que as pessoas realizem uma ação, buscando alcançar objetivos preestabelecidos e isso se realizará de uma forma única para cada ser.

Há dois tipos de motivação: a extrínseca e a intrínseca. A *motivação intrínseca* faz referência ao próprio desejo do indivíduo de obter satisfação em realizar determinada ação, constituída por um conjunto de crenças e atitudes, como um sistema independente dos demais. Já a *motivação extrínseca* atua com propósitos de obtenção de resultados agradáveis e compensatórios, para evitar resultados insatisfatórios (PROCÓPIO, 2011).

No entanto, sabemos que os fatores intrínsecos também são influenciados pelos fatores extrínsecos, de forma que não há uma linha que faça separação categórica e definitiva de tais aspectos. Souza e Boruchovitch (2009, p. 209) discutem sobre essa relação entre fatores internos e externos no ensino aprendizagem e enfatizam que “aprender sempre terá um “que” de obrigação, mas isso não impede que também se constitua um desejo”.

Portanto, conceituar e apontar as causas de motivo para uma determinada ação não é tarefa simples. Isto porque o comportamento humano é constituído por fatores psicológicos, físicos e sociais, que são de extrema importância para a definição e dinâmica de sua conduta, o que

caracteriza a complexidade de identificação da motivação, visto que, cada indivíduo se comporta de uma maneira. A despeito dessa complexidade, uma certeza há: a motivação é essencial para o processo de aprendizagem, não apenas a educacional curricular, mas também para formação humana (LIRA et al., 2015).

Assim, no contexto escolar, o aluno intrinsecamente motivado busca por novos conhecimentos e habilidades, envolvendo-se dentro de sua própria aprendizagem de forma espontânea, executando tarefas com entusiasmo e disposição para novos desafios. Já o aluno extrinsecamente motivado, isto é, com propósitos para obtenção de resultados agradáveis e compensatórios, executa uma atividade escolar com o intuito de ser bem visto por meio de suas notas, ou para adquirir prêmios e elogios (GUIMARÃES; BORUCHOVICHT, 2003). Porém, a motivação extrínseca não é um mal em si Deci *et al.*, (1991) afirma que os elementos de motivação extrínseca são válidos, com a função de estar a serviço do aluno, para que ele alcance uma melhor desenvoltura dentro de sala de aula.

Vale ressaltar que o bom desempenho escolar dos alunos não depende apenas de sua motivação, há uma série de variáveis associadas ao sistema educacional., dentre eles destaca-se: as políticas educacionais, didática do professor, ao clima da sala de aula, a natureza da tarefa/disciplina, a estrutura de sala de aula e da escola, ao caráter da avaliação, a cultura escolar, familiar e social., dentre tantos outros (GRAHAM; WEINER, 1996). Felizmente há um leque de intervenções

de natureza psicopedagógicas que podem ser realizadas no sentido de promover a motivação para a aprendizagem e melhorar o desempenho escolar dos estudantes

Por essa razão, as discussões acerca da motivação escolar têm sido cada vez mais frequentes na atualidade e tornou-se um grande desafio para professores e pesquisadores. As pesquisas seguem com o intuito de investigar a motivação estudantil para aprendizagem e sua relação com o desempenho escolar, servindo de base para as investigações de educadores e psicólogos. Estas investigações têm sido analisadas sob diferentes óticas, apontando resultados significativos para a psicologia escolar e educacional, no que tange a determinar a motivação para o aprendizado dos alunos (MORETTI, 2009). Assim, é inserido nesse contexto que esta pesquisa se justifica.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo foi realizado com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de três escolas públicas estaduais da área urbana da cidade de Bragança-Pará, que sediam o PRP-UFPA/Núcleo Biologia. Justificamos como critério para a escolha do público alvo da pesquisa os alunos concluintes do Ensino Médio, por acreditarmos que os mesmos possuem maior bagagem de conhecimentos e experiências de toda a fase escolar da Educação Básica, tornando-os mais aptos a participarem da pesquisa.

Como ferramenta para a coleta de dados, aplicamos questionários semiestruturados, compostos por 25 questões. Para a realização do estudo

nas escolas, obteve-se autorização prévia dos gestores através da assinatura do Termo de Consentimento, que lhes assegurava o sigilo dos dados com a não identificação das escolas, nem dos estudantes.

Foi realizado um teste piloto antes da aplicação definitiva, para que pudéssemos avaliar a clareza das questões, nos possibilitando realizar alguns ajustes. A aplicação definitiva ocorreu no período de março a maio de 2019, em 8 turmas do 3º ano do Ensino Médio, nos turnos manhã (5 turmas) e tarde (3 turmas). Um total de 240 estudantes responderam ao questionário nas três escolas-campo.

Após a obtenção dos dados, estes foram sistematizados através do programa Microsoft Office Excel para realização da estatística descritiva e posterior análise quanti-qualitativa. Vale ressaltar que o questionário foi construído visando abranger cinco eixos de análise: 1) Perfil socioeconômico dos estudantes; 2) Autoimagem e perspectivas para o futuro; 3) Aspectos motivacionais relacionados à escola; 4) Fatores associados à motivação; 5) Fatores associados à desmotivação. Porém, devido ao limite deste texto e a complexidade e extensão dos resultados, esse trabalho não contempla as análises de todos os eixos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta seção os resultados serão apresentados e discutidos a partir de uma questão central: “Cite três razões que mais motivam você a estudar”, e conjuntamente analisada com outras questões respondidas pelos estudantes. A partir da análise, verificamos que os três principais

conjuntos de razões apontados foram: Pessoais (78%), Relacionadas à Família e Relacionadas à escola (Tabela 1).

Tabela 1. Razões que motivam os estudantes para o estudo.

	Razões de motivação	N	Σ	ϕ	%
Razões pessoais (intrínsecas)					
Sucesso profissional	Futuro melhor	65	358	186,4	78
	Independência financeira/Emprego	62			
	Ingressar na Faculdade	42			
	Concluir os estudos	9			
Satisfação pessoal	Ajudar a família	66			
	Realização de Sonhos	29			
	Orgulhar a família	14			
	Obter Respeito	11			
Obter Conhecimento	Aprendizagem	60			
Razões relacionadas à família					
	Apoio da Família	45	45	23,4	10
Razões relacionadas à escola					
	Professores bons	13	19	9,8	4
	Amigos da escola	5			
	Gestão da Escola	1			
Não respondeu		40	40	20	8
Total		462	462	240	100

Fonte: Autores da pesquisa.

A seguir faremos uma análise pormenorizada a partir dos dados expressos na Tabela 1, dos aspectos que mais se destacaram em cada eixo que são: Sucesso Profissional no eixo de Razões Pessoais; Razões

relacionadas à família e sobre a relação Professor-aluno no eixo de Razões relacionadas à escola. Optamos por esse recorte de análise devido ao limite deste texto, não nos permitir a abordagem nem o aprofundamento em outras questões do questionário, nem de outros aspectos agrupados nos eixos.

MOTIVAÇÃO ESCOLAR PELA BUSCA DO SUCESSO PROFISSIONAL

No que se refere a aspectos de motivação intrínseca apresentadas pelos estudantes, constatamos que as respostas mais frequentes estão relacionadas à motivação pelo Sucesso Profissional (n=178, 39%), no qual agrupamos as respostas dos estudantes sobre ter um ‘Futuro melhor’, alcançar ‘Independência financeira/Emprego’, e o desejo em ‘Ingressar na Faculdade’ e ‘Concluir os estudos’ (Tabela 1). A partir desses dados consideramos que a motivação escolar dos sujeitos está diretamente ligada à ideia de sucesso profissional e com isso também à melhoria da condição financeira, como pode ser observado nas falas dos alunos abaixo:

“Dar um futuro melhor para a minha família, ter condição financeira boa, conseguir um bom emprego” (Escola C: Aluno 192).

“Entrar em uma faculdade, ter um bom trabalho e poder ajudar minha família” (Escola B, Aluno 88)

“Uma delas é que eu tenho que garantir o meu futuro, ajudar minha família e ter uma boa condição” (Escola A: Aluno 132).

Interessante perceber que os alunos pesquisados possuem em seu imaginário que através dos estudos é que podem melhorar de vida, pois

ao especializarem-se poderiam no futuro trabalhar de forma mais digna e tornar-se independentes e “*ter um futuro melhor*”. cremos que esses sentimentos são nutridos pelas condições socioeconômicas que os indivíduos vivem, pois na sua maioria são pessoas das classes baixas e que veem nos estudos a oportunidade de melhorar sua condição e de suas famílias.

Apesar de indicarmos que esses aspectos seriam de natureza intrínseca, que revelariam o sonho pessoal que desejam alcançar, compreendemos que essas razões pessoais, especialmente relacionadas ao sucesso profissional, que são movidas também pela satisfação pessoal, seriam de motivação mista. Isto é, não podemos ignorar os fatores extrínsecos que fortemente atuam na motivação interna dos indivíduos para realização de uma tarefa ou meta, neste caso, na pressão social pela busca do sucesso profissional.

Segundo a teoria da autodeterminação, os alunos estão motivados extrinsecamente por regulação identificada, na qual inconscientemente agregam algo que é posto para eles como uma atividade pessoalmente aceita, integralizando a mesma como importante para sua formação e compreendendo a razão de estar fazendo-a (RYAN; DECI, 2000).

Outro ponto interessante de nossa pesquisa que vale a pena ser ressaltado é o desejo dos estudantes em ingressar numa faculdade, como uma das principais razões de motivação escolar. Estes dados são corroborados com as respostas dos alunos à questão se pretendiam continuar os estudos após o Ensino Médio, onde verificamos que 88%

dos estudantes pretendiam cursar uma faculdade, percebendo-se com isso que a universidade faz parte dos planos de grande parte dos pesquisados.

Consideramos esse dado relevante pois Torres et al., (2013) em seu estudo realizado com alunos de São Paulo e Recife, perceberam que os sujeitos de classes baixas acreditavam que o primeiro emprego deveria vir de preferência antes dos 18 anos e que iriam primeiro trabalhar e depois cursar uma faculdade, pois viam a necessidade de trabalhar para pagar a faculdade. A ideia de trabalho como consequência do Ensino Superior foi observada pelos pesquisadores para jovens de classes mais altas.

Consideramos que os jovens das escolas públicas pesquisadas, mesmo sendo de classes baixas vindos de bairros de periferia e da zona rural, já sonham em cursar uma faculdade. Cremos que esse imaginário, que se revela em motivação, pode ser resultado de políticas afirmativas de governos anteriores, que promoveram a democratização do Ensino Superior e o acesso das classes populares às universidades.

MOTIVAÇÃO ESCOLAR PELA INFLUÊNCIA FAMILIAR

Verificamos através das respostas dos estudantes que o apoio familiar é a segunda razão para a motivação escolar, representando 10% das respostas. Estes dados são corroborados com as respostas a questão “Seus pais/responsáveis motivam você nos estudos?”, na qual constatamos que 87, 5% (n=210) recebem apoio familiar, 3% (n=7) responderam não são apoiados e 9,5% (n=23) dos estudantes não responderam. O que pode ser observado em algumas falas:

“Meus pais, pois como eles me falam ‘estudar é bom’”
(Escola A, Aluno 171).

“Meu futuro e também meus pais me motivam muito”
(Escola A, Aluno 16).

“Meus pais me ajudam muito a seguir estudando” (Escola
B, Aluno 19).

Esse dado concorda com os resultados da pesquisa de Torres et al., (2013), que também verificaram que os pais dos sujeitos pesquisados queriam melhores condições de vida para seus filhos e por isso os incentivavam, e que a motivação aumenta ainda mais quando os pais também possuem escolaridade e são exemplos no seio familiar.

Nesse sentido, ter familiares que servem de “inspiração” para esses jovens no caminho dos estudos eleva a confiança dos mesmos em querer seguir por esse percurso. Em contrapartida a isso, como afirmam Bayma-Freire; Roazzi e Roazzi (2015) em suas conclusões, a baixa escolaridade dos pais afeta no ânimo dos filhos para os estudos, pais desmotivados pelos variados desencontros na vida, principalmente de classes menos favorecidas tendem a demonstrar isso para os filhos, o que muitas vezes acaba desmotivando os educandos.

A partir dos resultados apontados em nossa pesquisa, vale ressaltar o papel fundamental que a família tem no processo de aprendizagem e na motivação escolar, pois muitos acreditam que cabe à família apenas mandar o filho ir à escola, ou basta somente matriculá-lo. A função da família é mais profunda que isso, uma vez que a ela cabe acompanhar o desenvolvimento do aluno no processo. Vieira Neta e Silva (2014) comentam um fato que acontece de maneira corriqueira no contexto

escolar, a falta de compromisso dos pais ou responsáveis na educação de seus filhos, delegando essa função ao professor, omitindo seu papel de primeiros educadores, e às vezes também muitos docentes acham que os pais não têm muito a contribuir para o ensino e currículo escolar.

Dessa forma, consideramos que a família não deve trabalhar separadamente da escola, pois uma depende da função da outra, pois é “na família que a criança obtém o capital simbólico e social, e na escola desenvolve o capital escolar” (VIEIRA NETA; SILVA, p. 58, 2014). Por essas razões, o desempenho escolar do estudante não só depende do seu rendimento escolar em sala de aula ou mesmo da competência do próprio educador, mas também do aparato que a família fornece em sua casa (KNOPF; CERUTTI, 2012).

RAZÕES RELACIONADAS À ESCOLA PARA MOTIVAÇÃO

Observamos que o terceiro conjunto de fatores que influenciam na motivação escolar, na perspectiva de 4% (n=19) dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio das três escolas pesquisadas, são relativos a aspectos da própria escola, como os bons professores, os amigos da escola e a gestão da escola, como observamos nas seguintes falas:

“Meus pais me ajudam, professores são bons, e a turma é boa em questão dos assuntos” (Escola B, Aluno 19).

“A forma como somos ensinados” (Escola B, Aluno 10).

Interessante verificar que são enfatizados nas falas dos alunos a relação professor-aluno e aluno-aluno, pois a escola é um espaço de vivências e construção da aprendizagem, atingindo diferentes pessoas no

próprio convívio social. Como afirma Delors (1998), entre os pilares necessários para a educação encontra-se a necessidade de conviver com os outros, compreender o outro desenvolver a percepção da interdependência, da não violência e administrar conflitos. Uma vez que é nos espaços escolares se tem o convívio maior e de forma diferente desses jovens com outros indivíduos, os quais se diferem do seu núcleo familiar, dessa maneira, vai passando por um processo de adaptação em lidar, conviver e conhecer as diferenças do outro.

Destacamos a relação professor-aluno nesse processo, uma vez que os estudantes demonstraram um panorama bastante positivo nesse aspecto, o que é ainda mais perceptível quando relacionamos aos resultados da questão “Com relação aos seus professores, que atitudes interferem na sua motivação para os estudos”, em que 58% (n= 138) dos alunos mencionaram que muitos professores possuem atitudes motivadoras e mostram a importância dos estudos.

Demonstrando que os educadores não estão preocupados apenas em ensinar os conteúdos curriculares, mas também mostram a relevância dos estudos para a vida dos alunos. Poderíamos ainda associar o desejo pelos alunos em ingressar na faculdade, analisado em seções anteriores, com o estímulo que possivelmente recebem dos professores, sobre continuarem a estudar e sonhar com o Ensino Superior.

Obviamente que no ambiente escolar há muita diversidade de gostos, opiniões, personalidades, por isso os conteúdos podem ser atrativos para uns, mas desmotivadores para outros. Com o professor

aplica-se a mesma lógica, alunos podem se identificar com o mesmo, sendo por causa da sua didática, pela figura profissional ou simplesmente pela empatia com a pessoa e o contrário também pode acontecer.

A despeito das relações pessoais que são travadas, da empatia com determinados professores por sua matéria, didática ou personalidade, espera-se que os professores sejam agentes motivadores, na forma como apresentam seus conteúdos, conduzam suas atividades e na maneira como apresentam o mundo aos seus alunos. Assim, motivar os alunos é também função do professor, uma vez que é mediador do conhecimento em sala, cabe a ele buscar caminhos para realizar de maneira proveitosa o processo de ensino.

Por outro lado, existe a própria motivação do docente, que é influenciada, dentre outros fatores, pela motivação discente, caindo desse modo em uma via de mão dupla, às vezes tem ideias, mas não consegue aplicar, em outras tem a possibilidade de inovar, todavia por desmotivação própria não faz. Nessa direção, Jesus e Santos (2004, p. 53) afirmam que “as condições de trabalho dos professores não são as melhores, dificultando a concretização daquilo que seria mais adequado implementar, do ponto de vista teórico, no plano da educação escolar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esse estudo, apresentamos o desafio de enveredar na temática da motivação dos alunos a partir de suas próprias perspectivas. Assim objetivando uma melhor compreensão dos resultados, esse estudo

se configurou na análise da questão central referente às razões de motivação escolar apontadas pelos estudantes pesquisados. Como principais resultados verificamos que a motivação escolar está associada à ideia de sucesso profissional., pois acreditam que alcançarão um futuro melhor através dos estudos e, por isso, cursar uma faculdade é uma meta na vida desses estudantes.

No eixo sobre a motivação pela influência familiar, as respostas confirmam a necessidade de acompanhamento dos responsáveis para com seus filhos/alunos. A estimulação dos alunos vinda dos pais agrega valores nos indivíduos os quais tentem a demonstrarem-se mais motivados sabendo que existe alguém que os incentivam a continuar estudando. Além disso, verificou-se no terceiro eixo sobre a motivação pela escola, que o educador tem papel crucial no despertar da motivação, em razão de ser a ponte dentro da sala de aula entre alunos.

Consideramos através desse estudo que não é possível definir com propriedade todas as faces do sentimento motivacional., pois muitas são as variáveis que incidem nesse sentimento de impulso para a ação. Pois, como destacado por Severo (2014), são muitos os fatores que afetam a motivação dos alunos, como: família, ambiente escolar (estrutura e currículo), métodos de ensino (aulas práticas, dinâmicas e organização), o professor, a relação entre os alunos e a subjetividade do indivíduo, como sujeito predisposto a aprender. No entanto, avaliamos que os resultados deste estudo podem proporcionar a coordenação e gestão das escolas, e aos professores medidas reflexivas e intensificadoras dos fatores

motivacionais que, embora sejam complexos e divergentes entre os indivíduos, são essenciais no âmbito escola e social das pessoas.

REFERÊNCIAS

- BAYMA-FREIRE, H; ROAZZI, A; ROAZZI, M. M. O nível de escolaridade dos pais interfere na permanência dos filhos na escola? **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, vol. 2, n. 1, p. 35-40, 2015.
- DECI, E. L.; *et al.*, **Motivation in education: Developmental Psychology**, 17(3), 300-312. 1991.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 1998
- GRAHAM, S.; WEINER, B. Theories and principles of motivation. IN: BERLINER, D.C.; CALFEE, R. C. (Orgs.), **Handbook of Educational Psychology**. New York: Simon and Schuster MacMillian. 1996.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVICHTH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Rio Grande do Sul, vol. 17, n. 2, p. 143-150. 2003.
- KNOPF, C; CERUTTI, J. Relação entre família e a escola e seus impactos na educação. **Revista Conhecimento Prático**. Edição nº 36 – Maio 2012.
- JESUS, S. N; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. **Educação**. Porto Alegre/RS, n. 1 (52), p. 39 – 58, Jan./Abr. 2004.
- LIRA, K. C. G; *et al.*, A importância da motivação para o processo de ensino. **Anais**. II Congresso Nacional de Educação, Campina Grande – PB, 2015.

MORETTI, J. S. (Org.). Motivação para a aprendizagem na escola: uma proposta de intervenção na atuação de professores em formação continuada. Paraná: **UEL**, vol. 11, p. 5-41. 2009.

NAKAMURA, C. C; *et al.*, Motivação no trabalho. **Revista de Ciências Empresariais**, Maringá, v. 2, n.1º, p. 20-25, jan./jun. 2005.

PROCÓPIO, M. L. Motivação e Organização: como uma ideia pode ajudar a entender a outra?. In: **Anais**. Encontro da ANPED, n. 35º, 2011, Rio de Janeiro/RJ.

ROMÃO, W. B. **A motivação do aluno - desafios e perspectivas**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em química) – Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campo dos Goytacazes, 2015.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as a unifying concept. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 319-338, 2000.

SEVERO, I. R. M. **Levantamento do perfil motivacional de alunos de ensino médio, de três escolas públicas da cidade de São Carlos/SP, na disciplina de Química**. Dissertação (Mestrado em Química), Universidade de São Paulo, São Carlos. 2014.

SOUZA, N. A; BORUCHOVITCH, E. Avaliação da aprendizagem e motivação para Aprender: tramas e entrelaços na formação de Professores. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v.10, n. esp., p.204-227, out. 2009.

TORRES, H. G; ET AL., O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. Centro Brasileiro de análise e planejamento – CEBRAP. Junho, 2013.

VIEIRA NETA, E. S; SILVA, D. R. M. Importância da família na alfabetização da criança. **Revista interação**, Santa Maria, v. Ano X, p. 53 – 67, n. 2, 2º semestre de 2014.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

A UNIVERSIDADE E A ESCOLA DO CAMPO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA LEDOC-CAMETÁ-PA

Hellen do Socorro de Araújo Silva³

Edfranklin da Silva Moreira⁴

João Miranda Furtado⁵

INTRODUÇÃO

Este texto trata da implementação do Programa Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins-Cametá. Referido programa foi desenvolvido no período de agosto de 2018 a janeiro de 2019 em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do município de Cametá, por meio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Ângelo Custódio Corrêa.

A investigação teve como objetivo analisar a implementação do Programa Residência Pedagógica-RP na UFPA e na escola do campo e as possibilidades para a reconfiguração do estágio de docência na LEDOC. Como objetivos específicos procuramos: averiguar o projeto institucional do RP e sua interface com o percurso formativo da Licenciatura em

³ Docente da UFPA, Faculdade de Educação do Campo, Campus do Tocantins-Cametá. Doutora em Educação pelo PPGED-UFPA. Atua como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus do Tocantins Cametá na UFPA E-mail: hellen.ufpa@gmail.com

⁴ Docente da UFPA, Faculdade de Educação do Campo, Campus do Tocantins-Cametá. Mestre em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável pelo PPGAA/INEAF-UFPA. E-mail: edfranklin@ufpa.br

⁵ Pedagogo da UFPA, Faculdade de Educação do Campo, Campus do Tocantins-Cametá. Mestre em Educação e Cultura pelo PPGEDUC. Email: joãomiranda@ufpa.br

Educação do Campo e compreender as possibilidades de reconfiguração do estágio de docência na LEDOC.

Na metodologia realizamos estudos bibliográficos, documental e pesquisa de campo. No estudo documental analisamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Educação do campo, a Portaria N° 38 que institui do Programa de Residência Pedagógica, Edital RP-2018, Projeto Institucional e do Núcleo de Educação do Campo submetido ao Edital N° 06/2018 da CAPES. A pesquisa de campo, ancorou-se nas práticas formativas do RP, ocorrido na UFPA e nos processos de ambientação e de imersão na EMEF Dr. Ângelo Custódio Corrêa. Realizamos duas rodas de conversas com os residentes e a partir destas apresentamos alguns depoimentos dos residentes que procuraram expressar a importância do Residência Pedagógica em seu processo formativo.

Nesse sentido, o texto procura refletir sobre os aspectos contextuais e normativos do RP e da LEDOC na UFPA, Campus de Cametá e o processo de implementação do RP na inter-relação com o estágio de docência, como possível reconfiguração a partir da implementação de um projeto interdisciplinar que procura integrar os tempos espaços formativos da UFPA e da escola pública do campo.

O PROJETO INSTITUCIONAL DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SEUS APONTAMENTOS PARA A RECONFIGURAÇÃO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA LEDOC

O Programa Residência Pedagógica foi instituído pela Portaria de N° 38, de 28 de fevereiro de 2018 e tem a finalidade de “apoiar Instituições

de Ensino Superior -IES na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciaturas, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”.

O Programa procurou aproximar as IES da realidade das escolas básicas, como possibilidade de provocar ambas as instituições nas problematizações dos aspectos didático, metodológico, político, cultural, inventivo e criativo no contexto da práxis. Para dar conta de tais aproximações e reflexões acerca do processo formativo dos estudantes das licenciaturas o edital-CAPES N° 06/2018 aponta alguns princípios prioritários, os quais tomamos como referência para delimitamos nossas reflexões nestes inscritos.

- 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; - induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; - fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores (BRASIL, 2018).

Tomando como parâmetro estes princípios, vamos dar ênfase para os três princípios iniciais, que, sintetizam-se entre o percurso formativo dos estudantes da licenciatura, os apontamentos para a reconfiguração do estágio supervisionado no PPC da LEDOC e a

aproximação entre a UFPA e a escola-campo que recebeu o projeto proposto pelo Residência Pedagógica.

Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus do Tocantins da UFPA, submeteu uma proposta de núcleo intitulado “Os saberes da Etnociência e as práticas pedagógicas no ensino de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental: contribuições para a formação permanente dos educadores do campo” em que procurou sintonizar-se com o Projeto Pedagógico do Curso-PPC, a partir do eixo formativo que dialoga, etnociência e etnoconhecimento na perspectiva interdisciplinar, pelo fato de promover a formação por área de conhecimento, particularmente em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, para que os estudantes possam atuar como educador do campo nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A inter-relação do projeto institucional com o PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo, além de procurar aperfeiçoar a formação, possibilitou maior integração com o cotidiano da escola-campo “EMEF Dr. Ângelo Custódio Corrêa”. Escola esta que tem um total de 446 alunos matriculados, e um quadro de 21 professores atuando em diversas áreas de conhecimento. Localiza-se em uma comunidade rural conhecida como Vila de Juaba à 30 quilômetros do município de Cametá e recebe alunos das comunidades de Beira da Várzea, Itapocu, Itabatinga, Turema, Ilha Grande de Juaba, Caripí, Fazenda, Ilha Caciri, Ilha Sobral, Igarapé Grande, Ilha dos Prazeres, Matias e Inacha. Nos anos de 2018 e 2019 contou com sete barcos que realizam o transporte escolar dos alunos,

que residem nas comunidades ribeirinhas, enquanto que os alunos que moram nas comunidades de Matias e Inacha (área de terra firme, forma de acesso via estrada) a responsabilidade é da família, pois a escola não oferece transporte terrestre.

Na implementação do RP na UFPA, foi escolhida a Turma 2016 de Cametá, pois esta atendeu os requisitos estabelecido no edital em relação aos residentes que deveria estar em período de realização de estágio de docência. O RP foi importante para essa turma porque permitiu rediscutir o processo formativo, visto que esta é a única turma extensiva da LEDOC cujos períodos letivos acontecem de março a junho/agosto a dezembro, o que dificulta a frequência assídua dos estudantes e a realização do Tempo Comunidade⁶; pois estes residem nas comunidades rurais, quilombolas e ribeirinhas do Baixo Tocantins e apresentavam dificuldades financeiras para permanência no curso. A turma teve uma evasão significativa, dos 40 estudantes habilitados apenas 22 frequentavam o curso no momento da aprovação do RP.

Assim, o coletivo de residentes foi composto por 22 estudantes da turma de Cametá-2016 e duas estudantes das turmas de 2015, sendo os municípios atendidos Limoeiro do Ajuru e Mocajuba, para que todas as 24 bolsas fossem preenchidas. Neste caso, uma potencialidade do RP em

⁶ Tempo formativo em que os estudantes vivenciam suas comunidades a partir da realização de pesquisas socioeducacionais, buscando relacionar e aproximar os aprendizados do tempo universidade com a realidade vivenciada em suas comunidades de origem.

sua implementação na LEDOC foi possibilitar que todos os envolvidos com o projeto pudessem atuar com bolsa remunerada pela CAPES.

Outro ponto a ser destacado foi a dificuldade que a turma estava encontrando para realização da Alternância Pedagógica, cuja finalidade é de articular o Tempo Universidade com o Tempo Comunidade para a formação integral dos estudantes.

A formação em alternância proposta pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo busca, sobretudo, considerar a práxis como sua filosofia principal., pelo fato de procurar integrar os saberes, práticas culturais e as relações políticas presentes no cotidiano dos sujeitos sociais que protagonizam seus modos de vida e trabalho no campo, portanto, em que pese a práxis está vinculada como um princípio desde a gênese da Pedagogia da Alternância, sua expansão como metodologia também vai ganhando outros sentidos e significados, visto que vai se constituído como uma pedagogia em múltiplas relações com dimensão multidimensional e complexa (GIMONET, 2007), conforme especifica Borges *et all* (2012, p. 40):

Ocorrem várias alternâncias: alternâncias entre instituições que se articulam, alternâncias entre sujeitos que interagem, alternâncias entre diferentes saberes que se complementam, alternâncias nos processos metodológicos entre ação reflexão e ação ou prática, teoria e prática. É nessa perspectiva da alternância como uma pedagogia de múltiplas relações que podemos analisá-la numa dimensão multidimensional e complexa [...]

É neste contexto complexo e multidimensional da formação em alternância na LEDOC que procuramos inter-relacionar com a proposta pedagógica do RP na perspectiva de entendê-la como uma nova territorialização dos educadores do campo neste cenário formativo, uma vez que apresenta os dispositivos necessários para integrar a pesquisa, a formação e a práxis como princípios educativos.

As dificuldades da alternância (TU e TC) na turma de Cametá-2016 foram apresentadas durante a efetivação do Estágio de Docência I-Ensino Fundamental nas escolas públicas localizadas no campo, momento em que a formação proposta deve ser realizada em alternância pedagógica, pois quando os estudantes se deslocavam para as escolas nos meses de janeiro e fevereiro, deparavam-se com o recesso/férias ou com início do ano letivo, por esse motivo, todo o cronograma de Estágio de Docência I, II e III realizado nas escolas do campo precisou ser reavaliado e reestruturado no Núcleo Docente Estruturante (NDE), momento em que foi reorganizado o calendário diferenciado para dar conta de atender a realidade das escolas e respeitar os princípios políticos e pedagógicos da educação do campo.

A LEDOC oferece um percurso formativo de 4.639 horas distribuídas 4 anos e $\frac{1}{2}$, o que corresponde a 9 semestres letivos, sendo destes 4 eixos integrados com o estágio supervisionado na relação com a pesquisa, efetivando-se a partir do 4º semestre, momento em que os estudantes iniciam sua inserção na escola dos anos finais do ensino fundamental (4º semestre) e do ensino médio (5º semestre), na modalidade

EJA (6º semestre) e nas organizações populares (não escolar) (7º semestre).

Destacamos que todo esse exercício tem como desafio relacionar o percurso formativo do curso com a realidade das escolas do campo, para possibilitar que, por meio do estágio e da pesquisa os residentes, preceptores e docentes da UFPA, pudessem compreender que “assumir o estágio como prática pela pesquisa pode criar as condições necessárias para um curso que tem, por natureza, caráter interdisciplinar” (GHEDIN, 2006, p. 230).

Diante do exposto, um dos pontos desafiadores que inter-relacionou o percurso formativo da LEDOC com a experiência do RP no campo do estágio, concentraram-se em torno do exercício das práticas interdisciplinares, compreendendo-a como um princípio, mas nomeadamente como um compromisso ético, político, humano e pedagógico, porque “a existência humana, histórica, real., concreta, delinea-se como um efetivo exercício de práticas produtivas, de práticas políticas e de práticas culturais (SEVERINO, 2011, p. 143).

Isso mostra que o Residência Pedagógica tem revelado que é preciso acompanhar nossos alunos no campo de estágio, visto que o olhar para os meandros do cotidiano escolar começam a ser vivenciada de forma mais intensa, agora não mais restrita às 400 horas de estágio obrigatórias na LEDOC, mas para além, pois os estudantes ao vivenciarem 18 meses do projeto, considerando os períodos destinados para a ambientação,

imersão e integração, destacam como o RP contribuiu para suas aprendizagens pedagógicas no contexto da práxis escolar.

Todo processo pedagógico vivenciado na sala de aula na UFPA foi extremamente rico e nos deu uma base muito interessante para termos uma visão sobre a escola, visão esta que respeitasse a identidade, que tivesse um olhar de aprendizagem todos os dias, para entendermos a realidade que se difere de cada indivíduo que está na sala de aula, com o objetivo em comum que é a aprendizagem. Apesar de todos nós termos sido formados na escola do campo nosso olhar era de aluno, mas com o RP começamos a ter a visão não apenas de ex-aluno do campo ou somente de estagiário, mas de professor. O que nos fez ver nossa realidade e formação de outra maneira (Residente da LEDOC, 2019).

Na verdade, a gente vai com a missão de contribuir com a aprendizagem dos educandos, e ao nos depararmos com a realidade, vamos vendo que não é muito simples, pois há vários fatores envolvidos, como falta da alimentação escolar, infraestrutura não muito boa e sobretudo, a relação com estes sujeitos (professor e aluno). Então o RP com o objetivo de introduzir o futuro professor na sala de aula, oferece essa realidade, o que nos aponta algumas dificuldades, principalmente na organização e realização da regência (Residente da LEDOC, 2019)

Os relatos dos residentes acima apontam por um lado a importância do RP como processo formativo a partir da práxis e que apresenta e permite o exercício reflexivo aos estudantes da LEDOC acerca dos desafios do ofício de professor no interior da Amazônia. Por outro, cria afetividade, laços com a comunidade escolar o que permite maior aproximação dos sujeitos no ambiente escolar. Pelo fato, de os residentes

passarem um ano inteiro na escola, eles conseguem enxergar de forma mais complexa os fatores que influenciam a docência e estimula criatividade e proatividade para pensar e executar intervenções, em especial as regências.

Desde 2014 no Campus da UFPA em Cametá a LEDOC tem se fundamentado por uma concepção de conhecimento e de formação, em que considera em primeiro lugar a vida, a cultura e os modos de produção da agricultura familiar dos sujeitos sociais do campo. Sintonizado com esta realidade sua matriz curricular foi formulada tendo como base os princípios da interdisciplinaridade e da formação por área de conhecimento referenciada pela epistemologia da práxis.

A formação dos educadores do campo por área de conhecimento tem seu elo de articulação na compreensão de uma práxis construída em articulação com a concepção da interdisciplinaridade, entendendo que a mesma “se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico” (FRIGOTTO, 2011, p. 35).

Com isso, faz-se necessária a construção de práticas interdisciplinares no contexto educacional para que retome a essência histórica, social e cultural de homens e mulheres que tem a práxis como o cerne de sua vida real e concreta. Esta promove mudanças estruturais, recíprocas entre os campos de saber, que propõe a dialogicidade e a horizontalização acerca da produção de conhecimento. A perspectiva interdisciplinar se efetiva de forma histórica em oposição ao caráter

fragmentário da formação, do currículo, do distanciamento entre educadores, estudantes, comunidade e o conhecimento, o que ocasiona “uma fragmentação generalizada a desarticulação da vida da escola com a vida da comunidade a que serve [...]” (SEVERINO, 2011, p. 149). Para refletir estas questões, as narrativas dos sujeitos destacam que:

Acredito que o RP não foi criado na perspectiva interdisciplinar, mas o curso de educação do campo trouxe esta questão e acredito que uma potencialidade muito grande foi poder vivenciar neste espaço, sendo a escola um espaço que vivencia diversas dificuldades e que tem as suas desigualdades. Tivemos a oportunidade de vivenciar que a escola não tem só dificuldade, mas também várias potencialidades, como a cultura e diversidade. Foi possível conviver com os alunos, trocar alegrias, tristezas e também a compartilhar os sonhos de um dia eles terem a oportunidade de ingressar na universidade pública. (Residente da LEDOC, 2019).

Contribuiu bastante para minha formação, que vou levar para minha prática como professora, tanto dos pontos negativos como positivos. Outro ponto interessante, é que temos o estágio supervisionado, mas o tempo é muito curto que a gente não vivencia tanto como deveríamos e o residência pedagógica proporcionou um contato maior com a escola, neste ambiente que vamos atuar (Residente da LEDOC, 2019).

Os depoimentos destacam que a vivência no RP possibilitou a troca, o acúmulo de conhecimentos e a relação dialógica com os estudantes da educação básica, colocando-os a possibilidade de ingresso na universidade. O olhar e escuta sensível para realidade a escolar, além de apresentar sua criticidade, tem suas contribuições a partir do percurso

formativo vivenciado nas aulas da LEDOC, que tem sido essencial para que os residentes possam perceber os limites, as possibilidades e complexidade de uma escola. Nesse sentido, para a superação desta fragmentação na escola, Severino (2011, p. 149) é incisivo em afirmar que “só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um projeto educacional”.

No caso do curso de Licenciatura em Educação do Campo, o sentido norteador que tem conduzido a implementação de seus princípios, tem sido a formação por áreas de conhecimentos, a agroecologia e a alternância pedagógica, que visa superar os interesses particulares de suas vidas e de suas relações profissionais. O salto qualitativo para a interdisciplinaridade e para integração de saberes pode vim a ser “por meio de uma abordagem que dê conta de compreender totalidades, nas suas contradições, no seu movimento histórico” (MOLINA; SÁ, 2011, p.49).

No entanto, os estudantes da LEDOC em Residência Pedagógica ao vivenciar a realidade concreta na escola do campo, depararam-se com um currículo que traz em sua estrutura a lógica disciplinar, muitas vezes desconectado da vida dos sujeitos, ancorando-se predominantemente nos livros didáticos e em materiais que apresentam a arquitetura do currículo nacional.

Diante desta realidade, os residentes foram organizando suas aulas participantes, nas regências obrigatórias e em atividades extra sala de aula de uma maneira que não destoassem das normativas da escola, ou seja, o projeto adequou-se à matriz curricular e às programações desenvolvidas no ano de 2019.

Neste sentido, pontuamos que as práticas interdisciplinares propostas no projeto sintonizado com o etnoconhecimento e com a etnociência, aproximaram-se a partir da construção das atividades integradoras conforme detalhamos no quadro a seguir:

Quadro 01: Ações desenvolvidas na EMEF Dr. Ângelo Custódio Corrêa-Extra sala de aula

ATIVIDADES	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS
Currículo e Diversidade Cultural	Roda de conversa	Participar e dialogar sobre Currículo e Diversidade Cultural na Jornada Pedagógica da escola.
Projeto Político Pedagógico-P.P.P	Palestra	Refletir sobre a importância e o processo de elaboração do P.P.P e sua relação com a educação do campo.
Apresentação do RP junto a escola-campo	Reunião	Apresentar o projeto do RP à escola, junto a gestão e docentes.
Estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular- BNCC	Roda de Conversa na UFPA	Dialogar com os Residentes sobre BNCC, RP e Educação do Campo
Reunião pedagógica com preceptores e residentes	Reunião de Avaliação e Planejamento	Avaliar e planejar as ações de ambientação do início da imersão dos residentes na escola-campo
Construção de diagnóstico estudantil para o processo de elaboração do P.P.P da escola-campo	Aplicação de questionário	Aplicar 400 questionários aos estudantes da escola-campo para organizar o respectivo perfil.
Festa junina, Semana da pátria, jogos estudantis e Semana da Consciência	Ações de integração da escola-campo	Participar de forma a integrar a ações permanentes da escola com a universidade.

Negra (AFRO-JUABENSE)		
Projeto Soletrando	Integração de conhecimentos gerais e locais na área de Linguagem e códigos.	Incentivar e motivar os alunos a leitura de mundo, visando a ampliação do vocabulários para a compreensão e significado das palavras.
Gincana Cultural	Integrar e socializar os saberes socioculturais a partir das relações interdisciplinares entre as diversas áreas de conhecimentos.	Proporcionar a socialização dos saberes por meio do protagonismo dos estudantes, professores e residentes, tendo como base as relações socioculturais que contribuem para a formação da identidade dos sujeitos.

Fonte: autores da obra, 2019.

Todas as atividades desenvolvidas na escola em parceria com o RP, possibilitaram o envolvimento dos residentes e dos docentes da Faculdade de Educação do Campo que são do bacharelado da área da Agronomia e da Economia, oportunidade primordial para o contato com as práticas escolares e de ensino, uma vez que a finalidade da LEDOC é formar professores para atuar na escola do campo, daí a necessidade dos professores universitários estreitarem os laços com a Educação Básica e o RP provocou esta aproximação, porém ainda tensa e conflituosa.

Sobre isso, nossas reflexões seguem na direção de que as práticas interdisciplinares associam-se à formação dos educadores do campo na perspectiva de pensar que o processo de ensino e aprendizagem, o currículo, as condições de trabalho docente e o Projeto Político-Pedagógico da escola, não estão dissociados das lutas sociais mais amplas,

posto que estes sujeitos coletivos precisam compreender que “esta nova integração formativa deve ser entendida como estratégia de luta e de enfrentamento ao agronegócio, e ao sistema capitalista” (GUBUR; TONÁ, 2012, p. 63).

Esta concepção formativa tem se materializado pela matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em que as “áreas podem ser pensadas como forma de organização curricular, e como método de trabalho pedagógico (MOLINA, SÁ, 2011, p. 49), cujo objetivo é formar os educadores críticos, no dizer de Gramsci (1989) intelectuais orgânicos para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nas escolas do campo (PPC, 2017) na perspectiva de construir uma rede colaborativa entre universidade e escola, a partir da pesquisa, para pensarmos a formação inicial e continuada dos educadores, visto que o poder público tem alegado não haver profissionais suficiente com formação em áreas específicas para atender as escolas do campo e da cidade.

Entendemos que formar os educadores do campo na relação com o RP é acreditar na aprendizagem contínua dos sujeitos no campo, pois propõe-se integrar a cultura, o conhecimento e a experiência no contexto da práxis, para construir reflexões teórico-metodológica na ação de ensinar e aprender durante o processo educativo na universidade e na escola pública do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações são de que o projeto tem possibilitado aos residentes, preceptores, educadores do campo e docentes da Faculdade de Educação do Campo uma inter-relação entre universidade e escola básica que de forma concreta integra teoria e prática nos diversos tempos e territórios formativos que constituam vivências dos educadores e estudantes do campo como sujeitos de práxis.

Outro ponto a ser destacado, são os desafios na execução das regências, visto que sintonizar o tempo da universidade com o tempo da escola, é bastante complexo, porém o percurso formativo apreendido durante as aulas na LEDOC, foram fundamentais para que os residentes juntos com os preceptores pudessem pensar e repensar as práticas de ensino na escola.

Outro aspecto a ser destacado neste processo de implementação do RP foram as limitações de recurso financeiros para deslocamento, visto que a escola se localiza numa comunidade rural, com uma distância de 30 quilômetros da cidade de Cametá. Custos estes retirados da bolsa dos residentes e pela parceria da UFPA/FECAMPO na viabilidade do transporte em alguns momentos.

Por fim, o ponto primordial que nos faz refletir sobre as contribuições do RP para a reconfiguração do Estágio de Docência na LEDOC, tem sido a possibilidade da aproximação da universidade (Faculdade de Educação do Campo) com a escola de Educação Básica,

seja por meio da presença cotidiana dos estudantes nas atividades escolares, seja nas formações contínuas juntos aos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Edital N° 06/2018. **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. CAPES, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N° 38/2018. **Institui o Programa Residência Pedagógica**. CAPES, 2018

BORGES, Idelzuith Sousa *et al.*, A pedagogia da alternância praticada pelo CEFFAS. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo**: Escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade**: Para além da Filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

GHEDIN, Evandro. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: Artes e técnicas-ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da cultura**. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUBUR, Dominique Michéle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, Castagna Mônica; SÁ, Laís Mourão. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registro e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UNB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC). **Licenciatura em Educação do Campo**. Faculdade de Educação do Campo. UFPA. Cametá, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade**: Para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

EDUCAÇÃO FÍSICA

EM MEIO AOS RETROCESSOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES HÁ RESISTÊNCIAS: a produção científica em educação física no Programa Residência Pedagógica

Maria da Conceição dos Santos Costa⁷
Anderson Muller Souza da Silva de Lima⁸
Cleverson Alan Pantoja Mendes⁹
Bruno Barbosa Bandeira¹⁰
Nayara Reis da Silva¹¹
Luiz Carlos Santos de Souza¹²

INTRODUÇÃO

O estudo apresenta reflexões sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP) por meio do núcleo de Educação Física (EF), desenvolvido no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020 na Universidade Federal do Pará (UFPA) – campus Belém. O núcleo aprovou o subprojeto “Trabalho docente em Educação Física: Ensino-Pesquisa-Extensão a partir da Cultura Corporal na articulação Universidade e Educação Básica” e apresentou as seguintes intenções pedagógicas:

⁷ Doutora em Educação, Docente do Instituto de Ciências da Educação da UFPA. Docente orientadora PRP núcleo educação física Belém. E-mail: concita.ufpa@gmail.com.

⁸ Residente do PRP – núcleo educação física Belém. E-mail: andersonmuller2014@hotmail.com.

⁹ Residente do PRP – núcleo educação física Belém. E-mail: alan.4788@gmail.com.

¹⁰ Residente do PRP – núcleo educação física Belém. E-mail: brunnobbb@hotmail.com.

¹¹ Residente do PRP – Subprojeto Educação Física (UFPA). Residente do PRP – núcleo educação física Belém. E-mail: nayreis1906@gmail.com.

¹² Residente do PRP – núcleo educação física Belém. E-mail: luizcarloasantosdesouza@gmail.com.

- Possibilitar experiências educativas críticas aos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física, que estimulem a relação teoria-prática por meio da ação-reflexão-ação na articulação ensino-pesquisa-extensão, a fim de contribuir com a construção do exercício profissional docente na educação básica no contexto da Amazônia paraense;
- Possibilitar a pesquisa a partir da articulação entre teoria-prática enquanto ato formativo do trabalho docente em Educação Física sobre os processos que envolvem o trabalho e as políticas públicas para/na educação básica, reconhecendo os aspectos que ocorrem dentro e fora da sala de aula, como elementos mediadores que interferem no trabalho educativo;
- Promover estudos, pesquisas, reflexões e intervenções pedagógicas sobre o trabalho docente a partir da cultura corporal envolvendo o jogo, a dança, o esporte, as lutas, a ginástica e o lazer, enquanto possibilidades expressivas dos sujeitos da educação básica e patrimônio da humanidade;
- Possibilitar a construção de vivências educativas a partir do trabalho coletivo e solidário junto com os docentes e estudantes a fim de acumular experiências plurais no campo da cultura corporal nas escolas-campo;
- Fortalecer a relação entre a Universidade e as escolas-campo, estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores, assumindo o trabalho docente enquanto eixo central na formação e trabalho educativo em Educação Física na escola pública (UFPA, 2018, p. 4-6).

Costa (2018, p. 02) em outro estudo sobre o PRP/EF considera que mediante “[...] a conjuntura atual do Brasil, as mudanças atuais que vêm sendo implementadas nas políticas e programas educacionais, em especial para o campo da formação de professores, para o campo do trabalho de modo geral”, vem ocasionando outros modos de regulação (CHIRINÉA, 2017) sobre os processos formativos dentro da Universidade, citamos como exemplos, o edital 06/2018 (CAPES, 2018),

a indução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio dos currículos e estágio supervisionado, que se assenta na homogeneização do currículo para a educação básica, no controle político-ideológico do conhecimento, viabilizando a avaliação em larga escala, desconsiderando as diferenças sociais, econômicas e culturais do país dentre outros (COSTA, 2018). Conforme Chirinéa (2017, p. 182) os processos de regulação realizados pelas autoridades públicas, aqui em destaque, o Estado, “[...] exercem a coordenação, o controle e a influência sobre as escolas e os sistemas de ensino, sob a premissa do alcance de resultados desejáveis”.

A iniciativa em submeter o subprojeto supracitado configura-se como uma **resistência coletiva** em defesa da formação humana em EF, mediante o conjunto de ataques que a Universidade pública vem sofrendo, no desrespeito em ferir a autonomia universitária e seus processos colegiados frente as ações desenvolvidas por meio dos projetos pedagógicos de cursos (PPC), mediante uma conjuntura que representa o avanço da ideologia neoconservadora marcada por um contexto do neoliberalismo (APPLE, 2001), ideologias com foco central para o mercado, que valorizam os princípios da racionalidade técnico-burocrática em detrimento da criticidade (ANDES, 2017), somado aos ataques que a escola e universidade públicas vêm sofrendo com a expansão da relação público-privada; medidas adotadas para o congelamento dos gastos públicos por vinte anos (EM n. 95/2016), lei de terceirização do trabalho (n.13.429/2017); Lei 13.415/2017, da contrarreforma o Ensino Médio

(ANDES, 2017) que preconiza o caráter excludente, pragmático e imediatista para a formação dos sujeitos históricos que integram a escola pública; os cortes orçamentários nas áreas de Ciência e Tecnologia; fusão de diversos ministérios, dentre outros aspectos relevantes que vêm impactando tragicamente os sistemas de Educação, Ciência e Tecnologia, Saúde, Esporte, Lazer, Cultura (COSTA, 2018; ANDES, 2017).

Este estudo tem como fundamento teórico-metodológico a abordagem crítico-dialética (GAMBOA, 2012), na qual nos reconhecemos enquanto sujeitos históricos no conjunto das relações sociais e na construção do conhecimento historicamente situado

[...] Dependendo da formação social na qual se situa e da correlação de forças existente, o homem se converte em força de trabalho, mão de obra, especialista, capital humano, sujeito capaz de transformar a realidade, ator e criador da história, etc. Apesar de ser histórica e socialmente determinado, também é capaz de tomar consciência de seu papel histórico, de educar-se por meio das ações políticas e de liberar-se por meio da prática revolucionária (GAMBOA, 2012, p. 161).

Dialogamos com autores no campo crítico da educação e educação física (APPLE, 2001), (FREIRE, 2012), (SOARES *et al.*, 1992), (OLIVEIRA, 2010), (MARTINS, 2010), dentre outros, a fim de problematizar o PRP, apontando os limites e possibilidades construídas, e apresentando o resultado da pesquisa de análise documental realizada sobre a produção científica do núcleo de EF durante a realização do projeto.

Este capítulo está organizada em duas partes, ambas interligadas entre si sobre o tema em questão. A primeira trata do PRP enquanto programa para o campo da formação de professores. A segunda apresenta o núcleo de EF da UFPA e o resultado da pesquisa realizada sobre a produção científica do núcleo de EF durante a realização do projeto e suas aproximações conclusivas.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Os estudos realizados por Costa *et al* (2018) apontam que os Organismos Internacionais (OI) forjam uma epistemologia do capital para o campo da formação de professores. Esta iniciativa vem se dando ao longo dos anos tendo em vista a educação estar na centralidade da agenda do capital., sendo considerada um epicentro que vai “resolver” os problemas sociais e econômicos dos países em desenvolvimento e subdesenvolvimento.

Compreendemos que iniciativas como o Programa Residência Pedagógica (PRP), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica apresentam orientações dos OI a fim de formação sujeitos trabalhadores como mão-de-obra barata para o mercado do trabalho, assim como promover o esvaziamento do trabalho mediante as determinações do capital para o campo do trabalho e formação docente, mediados pelo “[...] mercado econômico global, [...] sua modernização e a passagem de um Estado burocrático para um Estado gerencial

(CHIRINÉA, 2017, p.183); bem como “[...] avaliação externa e o *accountability* como principais mecanismos de controle social sobre os resultados obtidos pelas escolas e sistemas de ensino” (CHIRINÉA, 2017, p.185-186); e critérios de eficiência, eficácia e produtividade direcionando todo o processo educativo, quer seja na escola públicas ou instituições formadoras de ensino superior.

Pereira e Evangelista (2019, p. 72) destacam que a BNCC ganhou apoio e adesão de um conjunto de institutos, empresas privadas, representantes das mídias, dentre outros, “[...] para concretizar a internalização da lógica do capital entre educadores. Contou para isso com uma linguagem que fazia sentido para os professores, pois incorporou muitas das demandas da categoria do magistério”.

Advogamos que o PRP representa a lógica neoliberal para o campo da formação de professores,

[...] que traduz uma concepção de formação com base no tecnicismo e precarização da compreensão da docência; sobre o tempo de construção da identidade do trabalhador docente sobre o ato educativo e o conjunto de sujeitos que integram a realidade concreta da escola; ausência sobre a reflexão e problematização sobre as condições e jornada de trabalho enfrentadas nas escolas públicas; sobre a (in) existência de processos formativos permanentes os quais possam instrumentalizar os docentes mediante os desafios postos ao trabalho docente na escola pública (COSTA, 2018, p. 5)

Por outro lado, em que pese ao que está posto no PRP, é possível a construção de uma práxis coletiva e de resistência(s) nos processos

formativos e na relação Universidade – Escola pública, compreendendo a docência enquanto ação coletiva, crítica, problematizada e situada historicamente nas relações sociais com os sujeitos históricos, crianças, jovens e adultos que encontramos na realidade concreta da escola pública.

Freitas (2018) destaca também

o programa Residência Pedagógica prega o pragmatismo e o processo de aligeiramento dos processos formativos atrelados exclusivamente a BNCC, mirando as provas nacionais e fortalecendo a avaliação individual de estudantes – via SAEB e ANA – e dos professores, com o ENAMEB – Exame Nacional Avaliação do Magistério da Educação Básica, e o consequente ranqueamento das escolas “produtivas”, premiadas e recompensadas como estabelece o PNE em sua Meta 7¹³.

Por outro lado, temos a compreensão sobre a formação de professores como um percurso de formação de sujeitos no qual há intenção e planejamento para a efetivação de uma determinada prática na trama social que se integra (MARTINS, 2010). E na proposição contra hegemônica apresentamos a seguir um recorte da pesquisa de análise documental do núcleo de educação física, compreendendo os limites, as dificuldades e as possibilidades coletivas construídas com os sujeitos históricos envolvidos.

¹³ A meta 7 do Plano Nacional de Educação: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014)

O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PRP/UFPA: LIMITES E POSSIBILIDADES COLETIVAS

Ao partir de uma concepção crítica e histórica para o campo da formação de professores em Educação Física, reconhecemos a escola pública como território de aprendizagem e de trabalho formativo para os estudantes, bem como para os demais sujeitos que integram o contexto escolar, assumindo a escola enquanto instituição formadora que deve assegurar de forma gratuita, laica e crítica a socialização dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, sendo financiada pelo Estado (UFPA, 2018).

De acordo com Soares *et al* (1992), a Educação Física aqui é compreendida enquanto componente curricular que deve promover a socialização das práticas da cultura corporal (jogo, dança, esporte, lutas, ginástica, dentre outros) aos sujeitos da escola pública de forma crítica, criativa e emancipadora. Nessa direção, este subprojeto forja uma construção coletiva, dialogada e problematizadora (FREIRE, 2012) o qual preconiza o trabalho com a abordagem crítico-superadora, entre uma das principais abordagens desta área.

Os eixos que deram sustentação ao núcleo de Educação Física para o seu desenvolvimento foram:

O trabalho docente na educação básica: compreensão e apreensão do trabalho docente “[...] como processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, o que implica compreendê-lo inscrito na totalidade do trabalho, tal como se objetiva no modo de produção capitalista” (KUENZER E CALDAS

2009, p. 19-20) e a materialidade do trabalho docente em Educação Física e suas interfaces com a diversidade e complexidade existente na escola pública. Envolve os atores que fazem parte do cotidiano escolar, as dimensões constitutivas em que se materializa esse trabalho; como e em que condições os docentes o realizam (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

A educação física escolar e cultura corporal: a cultura corporal como um direito histórico a ser materializado no trabalho docente na Educação Física na educação básica se torna também uma bandeira de luta a ser travada nos espaços de formação, tanto inicial quanto continuada, com os docentes de Educação Física. É a sustentação para o acesso das crianças, jovens e adultos no processo de resistência para a formação unilateral., para a construção de uma sociedade autodeterminada, justa e igualitária, na qual todos possam ter direito à educação, à Educação Física e às suas práticas de lazer e de esporte nos contextos escolares e sociais, estendendo-se a todos os sujeitos históricos da sociedade (SOARES et al., 1992).

A pesquisa, trabalho e a indissociabilidade da teoria-prática: a pesquisa compreendida como uma atividade que integra o trabalho educativo na escola e que é construído a partir da indissociabilidade da teoria-prática nas ações pedagógicas na Educação Física escolar. Pesquisa enquanto campo de conhecimento e investigação das práticas educativas que se assente numa concepção crítica, social e histórica sobre o trabalho, a diversidade e complexidade que integra o contexto escolar. O professor enquanto sujeito histórico que concebe a pesquisa enquanto instrumento para qualificar o trabalho docente e instrumentalizar novas possibilidades

concretas de atuação junto às crianças, jovens e adultos na escola pública. Aproximação com a pesquisa colaborativa como uma possibilidade que deriva da pesquisa-ação envolvendo: “[...] o estudo que é desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido preferencialmente de forma colaborativa (IBIAPINA, 2008, p. 9).

O ensino - pesquisa - extensão: tripé compreendido como um dos princípios da Universidade pública para a formação de professores em Educação Física. Possibilidade de interlocução na formação acadêmica com os diferentes setores da sociedade, aqui em destaque a educação básica (as escolas – campo) que possa contribuir com a formação e produção de conhecimento no diálogo entre estes espaços sociais, a partir da realidade concreta e as necessidades sociais. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA (2017, p. 61), a articulação ensino-pesquisa-extensão está “[...] voltada para a produção/socialização/transformação do conhecimento na Amazônia e para a garantia da formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável local., regional., nacional., global”.

Por meio dos eixos que nortearam o núcleo de educação física, apresentamos aqui um recorte das produções científicas produzidas coletivamente pelos sujeitos que integram o núcleo, até o momento.

Quadro I: Produção elaborada e apresentada no XXI CONBRACE (2019)¹⁴.

AUTORES	TÍTULO	OBJETIVO
Felipe Ramos de Sousa, Nayara Reis da Silva, Heudo Gomes Paz e Raiza Regiane da Silva Santos.	AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Apresentar situações do processo de ensino-aprendizagem, nas aulas de educação física, com foco em momentos de inclusão.
Paulo César Colorado Damasceno de PaivaFilho, Murilo Cardoso Nunes e Elder Luiz Souza Delgado.	CONDIÇÕES DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE EJA EM BELÉM/PA	Analisar as condições de trabalho do professor de educação física, numa escola municipal na cidade de Belém/PA, na modalidade EJA.
Rilary Neves da Silva, Gustavo Araujo da Silva, Roberto Caxias Freire, Daniele do Socorro Maciel Ferreira e Ingrid Marques dos Santos.	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFFA	Identificar as dificuldades e possibilidades encontradas no ensino das práticas corporais de aventura.
Isabely Costa de Souza,	O TRABALHO DO PROFESSOR DE	Analisar o trabalho docente em EF na

¹⁴ O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte é organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) sendo realizado bianualmente, reconhecido como um dos maiores eventos científicos da área da Educação Física.

<p>Airleise Sarges Rodrigues e Cleverson Alan Pantoja Mendes.</p>	<p>EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM BELÉM DO PARÁ</p>	<p>modalidade EJA em uma escola-campo de Belém do Pará.</p>
<p>Anderson Muller Souza da Silva de Lima, Bruno Barbosa Bandeira, Luiz Felipe Pinheiro Cruz Campos de Lima e Rafael Gonçalves Cardoso.</p>	<p>A RELAÇÃO ENTRE ENSINO-APRENDIZAGEM E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE BELÉM DO PARÁ</p>	<p>Analisar a relação de ensino-aprendizagem e condições de trabalho de um professor de Educação Física em uma escola pública estadual de Belém/PA, por meio do núcleo Educação Física do PRP/UFPA.</p>
<p>Luiz Carlos Santos de Souza, Júlio Corrêa Nascimento e Mauricélio da Costa Silva.</p>	<p>JORNADA E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM BELÉM DO PARÁ</p>	<p>O objetivo é caracterizar a jornada e as condições de trabalho do professor de Educação Física em uma escola periférica de Belém-PA através da experiência do PRP²/EF.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores(as)

A compreensão da pesquisa enquanto ato educativo proporcionou a construção de investigações sobre a realidade concreta e as experiências produzidas nas escolas-campo. Gamboa (2012) destaca que a função social da produção do conhecimento é contribuir com a transformação desta

sociedade, por meio de problemáticas concretas, que afetam a vida do conjunto dos trabalhadores. Nessa direção, as temáticas das produções construídas partiram da práxis dos estudantes envolvidos e tomados pela consciência crítica de problematizar a realidade da escola, a fim de contribuir com a sua transformação.

Quadro II: Relatos de experiências sistematizados no SEPEDUC/UFPA¹⁵

AUTORES	TÍTULO	DESCRIÇÃO
Rafael Jorge Lima Rodrigues, Elder Luiz Souza Delgado, Isabely Costa de Souza, Murilo Cardoso Nunes e Maria da Conceição dos Santos Costa.	O TRATO PEDAGÓGICO DO ENSINO DO ESPORTE VOLEIBOL: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM TURMAS DA EJA E DO 9º ANO DO ENSINO REGULAR EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE BELÉM DO PARÁ.	O referente trabalho discorre sobre as intervenções realizadas em forma de oficinas em uma escola municipal em Belém, no bairro do Guamá, instrumentalizadas pelos residentes durante a segunda etapa do Projeto Residência Pedagógica (PRP) no Núcleo de Educação Física (NEF) na Universidade Federal do Pará (UFPA). Ao abordar o conteúdo voleibol adotou-se como fundamentação a abordagem crítico-superadora (SOARES, et al., 1992).

¹⁵ Seminário de Projetos Educacionais realizado pela Universidade Federal do Pará no período de 30 de Setembro a 04 de outubro de 2019, com o intuito de promover espaços de trocas de ideias e experiências sobre produtos e processos educacionais pautados na construção da qualidade, inovação e saberes diferenciados na Educação Básica e Superior no estado do Pará.

<p>Ingrid Marques dos Santos, Gustavo Araujo da Silva, Daniele do Socorro Maciel Ferreira, Rilary Neves da Silva, Roberto Caxias Freire e Maria da Conceição dos Santos Costa.</p>	<p>PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NÚCLEO EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS PROPORCIONADAS PELO PROJETO NA EAUFPA.</p>	<p>A Educação Física é compreendida enquanto componente curricular que deve promover socialização das práticas da cultura corporal como o jogo, a dança, os esportes, as lutas, as ginásticas, dentre outros, de forma crítica, criativa e emancipadora (UFPA, 2018). Desta forma o projeto Residência Pedagógica tem trazido diversas experiências para os graduandos do curso de Educação Física da UFPA-Belém, aproximando-os de forma direta com o ambiente escolar, o que contribuem para a formação dos mesmos. Considerando a importância desse projeto, este trabalho aponta as constatações e observações sobre esse período de trabalho dentro do projeto.</p>
<p>Anderson Muller Souza da Silva de Lima, Bruno Barbosa Bandeira, Luiz Felipe Pinheiro Cruz Campos de Lima, Rafael Gonçalves Cardoso e</p>	<p>OS JOGOS ELETRÔNICOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA POR MEIO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.</p>	<p>Este trabalho relata a tematização dos Jogos Eletrônicos (JE) nas aulas de Educação Física (EF) por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP) do Núcleo de Educação Física (NEF) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Valendo-se da abordagem teórico-metodológica crítico-superadora (COLETIVO</p>

<p>Maria da Conceição dos Santos Costa.</p>		<p>DE AUTORES, 2009) na EF escolar.</p>
<p>Jean Carlos Costa Machado, Júlio Corrêa Nascimento, Luiz Carlos Santos de Souza, Mauricélio da Costa Silva e Maria da Conceição dos Santos Costa.</p>	<p>O ENSINO DO CONTEÚDO GINÁSTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIANO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA ESTADUAL MÁRIO BARBOSA NO MUNICÍPIO DE BELÉM DO PARÁ.</p>	<p>Este trabalho relata a tematização do conteúdo Ginástica nas aulas de Educação Física (EF) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP) do Núcleo de Educação Física (NEF) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Para construção deste escrito assumimos a ginástica como um elemento da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2009). Durante as intervenções a abordagem crítico-superadora e a pedagogia Freiriana serviram como alicerce para a organização do trabalho docente, levando em consideração os conhecimentos historicamente construídos de forma empírica, pelos alunos, como ponto de partida para construção do saber no processo ensino-aprendizagem do conteúdo ginástica.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores(as)

Os trabalhos citados no quadro II foram apresentados no Seminário de Projetos Educacionais da UFPA (SEPEDUC). Este teve objetivo principal de promover espaços de trocas de ideias e experiências sobre produtos e processos educacionais pautados na construção da qualidade, inovação e saberes diferenciados na Educação Básica e Superior no estado do Pará. (UFPA, 2019, p.1). Foi oportunizado aos discentes compartilhar as experiências e as vivências nas escolas-campo do Projeto Residência Pedagógica dentro do ambiente acadêmico expondo os dados das práticas docentes com outros projetos de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal do Pará.

O conjunto de experiências apresentadas por meio das produções científicas produzidas no núcleo de educação física nos levam a advogar sobre o processo dialético do fazer-se docente, “na relação com a sua atividade teórica, demonstrando o caráter social do processo de aprendizagem docente e a sua imprescindível articulação com a práxis pedagógica” (MORETTI, 2011, p. 387). A pesquisa enquanto categoria do trabalho docente na escola pública instrumentaliza a crítica sobre os limites e possibilidades dos desafios da profissão docente para a emergência de novas possibilidades críticas e criativas para o exercício da docência coletivamente.

Portanto, faz-se necessário pensar a escola pública, os sujeitos que a integram no conjunto de sua totalidade e diversidade, como um espaço de pesquisa, de construção coletiva, “um espaço de trabalho que, de fato, constitua-se como colaborativo, pode-se favorecer a produção coletiva de

novos fazeres docentes” (MORETTI, 2011, p. 390), a fim de contribuir com a formação crítica, humanizadora e libertadora (FREIRE, 2012) de todos os sujeitos que integram a classe trabalhadora na escola pública.

Portanto, consideramos pertinente as reflexões e apontamentos mencionados sobre o PRP, bem como as sínteses iniciais no campo da produção científica sistematizadas até o momento, com os limites e possibilidades existentes. Importante dialogar sobre as possibilidades coletivas que o mesmo apresenta na formação de professores de Educação Física, diante da precarização e intensificação do trabalho enfrentada nas universidades públicas dentro da atual conjuntura neoliberal. Apesar da lógica gerencial que o PRP apresenta, partindo de uma abordagem tecnicista, precarizadora, destacamos a importância de construir uma práxis coletiva nos processos de formação na relação universidade-escola, a fim de contribuir com a formação crítica dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ANDES. **A contra reforma do ensino médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da lei nº13415/2017**. Disponível em:

<<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1049083919.pdf>>. Acesso em: 18 Dez. 2019.

CAPES. **Edital N. 06/2018 Programa Residência Pedagógica. 2018**.

Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 17 Dez 2019.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. Mecanismos de Regulação para a Educação no Brasil: Contribuições para o Debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n1. P. 168-189, 2017.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. **A educação física no programa residência pedagógica: resistência e direito a formação crítica no estado do Pará.** Anais ENALIC. V. 1, VII Encontro Nacional das Licenciaturas, 2018.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos.; SOUZA, Michele Borges de.; CABRAL., Maria da Conceição Rosa. A Epistemologia da formação de professores materializada por meio dos Organismos Multinacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp, n. 3, p. 2041-2053, dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riace.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11142. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11142>. Acesso 02 de Dez 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Edição especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2.ed. Chapecó: Argos, 2012.

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.

OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.e DUARTE, A.M.C. e VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664/18804>. Acesso 02 de dez 2019.

SOARES, C e ESCOBAR, Micheli. O. e VARJAL., Elizabeth e BRACHT, Valter e TAFFAREL, Celi. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: CorteZ, 1992.

UFPA. **Projeto Residência Pedagógica – Núcleo Educação física:** Trabalho docente em educação física: ensino-pesquisa extensão a partir da cultura corporal na articulação universidade e educação básica. Universidade Federal do Pará. Faculdade de Educação física, 2018.

UFPA. Edital Proeg 03/2019. **Seminário de projetos educacionais da UFPA.** Qualidade e inovação no ensinar e aprender: Ampliando caminhos de diálogos e parcerias, 2019.

VIDAL., Diana G. A docência como uma experiência coletiva: questões para debate. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL., Leiva; SANTOS, Lucíola (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** didática, formação de professores, trabalho docente. p. 711-734 , 2010.

GEOGRAFIA

BASES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DO TRABALHO DE CAMPO COMO METODOLOGIA DE ENSINO DA GEOGRAFIA

Rita Denize de Oliveira¹⁶

Agnaldo Rabelo Aires¹⁷

Amanda Cristina Oliveira¹⁸

Luziane Mesquita da Luz¹⁹

INTRODUÇÃO

A geografia escolar tem sido tratada na instituição de ensino de forma tradicional. Com essas características não tem como contribuir com a formação social, científica e política do aluno, uma vez que essa geografia é caracterizada pela enumeração dos dados geográficos, apresenta os espaços de forma fragmentada, opera com questões desconexas, isolando-as, ao invés de tratar o espaço como complexo, tal como espaço vivido se apresenta. Como estratégia de sobreviver neste modelo de educação o aluno estabelece árdua memorização dos conteúdos.

O caráter de ciência de síntese da geografia é herança do positivismo, entretanto, precisa-se urgentemente superar essa realidade, a

¹⁶ Docente da Universidade Federal d Pará e Docente orientadora PRP núcleo geografia Belém.

¹⁷ Preceptor do Residência Pedagógica da Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira

¹⁸ Preceptora do Residência Pedagógica da Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira.

¹⁹ Docente da Universidade Federal d Pará e Docente orientadora PRP núcleo geografia Belém.

partir de uma nova forma de “ensinar o mundo, uma vez que este é dinâmico e suas mudanças operam aceleradamente e mutuamente.

Nesse sentido, esse artigo tem como premissa propor uma discussão teórica sobre a importância do trabalho de campo para o ensino da geografia dialogando com a teoria da complexidade de Morin (2007) e com a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel associado a experiências práticas desenvolvidas na Escola Municipal Professor Eidorfe Moreira, localizada na Ilha de Caratataeua, referência na América Latina no ensino de Educação Ambiental.

Segundo Morin (2007) a reforma necessária requer um conhecimento do contexto e do complexo. Do contexto, uma vez que busca inseparabilidade e a inter-retroações entre o fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. Complexo como um pensamento que capte relações e inter-relações, implicações mútuas e fenômenos multidimensionais, que respeite diversidade e ao mesmo tempo a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

O Trabalho de Campo serve de estímulo na medida em que utiliza situações concretas, sugerindo uma aplicabilidade imediata. O trabalho de campo propicia a descrição, comparação, explicação e a compreensão dos diversos elementos que concorrem para a formação das paisagens geográficas. O aluno vivencia a Geografia inserida no seu dia-a-dia, concluindo que ela é útil e passa a valorizá-la como ciência (CASTROGIOVANNI, 1984; p. 679).

Cavalcanti (2012) ressalta a importância da geografia do aluno no desenvolvimento de metodologias para ensinar. Levar em consideração a vivência e o espaço do aluno é imprescindível para o seu desenvolvimento, no qual a importância da maneira como os conceitos geográficos serão abordados no contexto da vida social e escolar do aluno.

De acordo com o autor os principais objetivos do trabalho de campo em geografia são: a) emprego preciso e prático do vocabulário Geográfico como: espaço geográfico, paisagem, território e lugar. Grande parte dos alunos apresenta dificuldades em entender e aplicar esses termos geográficos, simplesmente os memorizam para prestarem avaliações. Cabe ao professor transformar as palavras mortas em experiências vivas, despertando o aluno para o mundo que atua; b) Permite a análise de cartas geográficas; confecção de croquis e outras formas de representação do espaço, o aluno consegue pensar seu próprio mapa ou desenho, observando a posição relativa dos objetos no espaço e permite desenvolver a noção de orientação de escala cartográfica e mostra sua utilidade em situações práticas; c) exercitar a observação, descrição, comparação com diversos elementos e fenômenos "*físicos*" e "*humanos*" que interagem, constituindo paisagens, demonstrando a importância da atuação do homem como agente fundamental na composição das diferentes paisagens; averiguar as vantagens e desvantagens para ocupação do homem das diferentes formas de relevo e ambiente.

Diante do exposto, este artigo apresentará as características do paradigma complexo; sua relação com a teoria da aprendizagem

significativa e demonstrará experiências do trabalho de campo na Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira localizada na Ilha do Outeiro no âmbito do Projeto Residência Pedagógica e com experiência também com o ensino superior.

A COMPLEXIDADE COMO RELIGAÇÃO DE SABERES

A teoria da complexidade surge em virtude do avanço da globalidade durante o século XXI, seus conceitos contrapõem-se aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e propõem outra forma de pensar os problemas conjunturais. Assim, a teoria da complexidade se propõe a realizar a religação dos saberes compartimentalizados em áreas e subáreas. De acordo com Morin (2007) o ensino no terceiro milênio representa um grande desafio:

Em parte, porque estamos numa época de saberes compartimentados e isolados uns dos outros, não se trata apenas da especialização mas da hiperespecialização porque as especializações não chegam a comunicar uma com as outras. Uma justaposição de compartimentos que faz esquecer as comunicações e as solidariedades entre os conhecimentos especializados que constituem o reinado dos experts, isto é, de técnicos especialistas que tratam o problema de modo isolado e esquecem que nessa época de mundialização os grandes problemas são transversais, multidimensionais e planetários (MORIN, 2007, p.32).

A crise paradigmática está relacionada à ineficiência do paradigma fragmentário em fornecer possibilidades de soluções a problemas como o ambiental de ordem planetária, clima e até mesmo questões políticas e

econômicas. Para isso, apresenta cinco princípios da complexidade: a) Princípio holográfico, b) Princípio da Transdisciplinaridade; c) Princípio de complementaridade dos opostos; d) Princípio da incerteza; f) Princípio da autopoiese.

A importância do trabalho de campo para realização de uma metodologia que busca utilizar a teoria da complexidade é imprescindível, pois permite com que o aluno compreenda vários elementos constituídos, trabalhando em conjunto, permitindo entender o espaço com maior integralidade. Para a geografia, que é a ciência das relações, permite a visualização de conceitos e categorias como paisagem, região, local e global.

A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel compreende que o processo de aprendizagem deve ser relacionado com a produção de um conhecimento que esteja ligado ao aluno através de relações que tenham significado, ou seja, que façam sentido para os estudantes (PDIZZARI et al., 2002). Dessa forma, a teoria de aprendizagem significativa aliada ao trabalho de campo pode contribuir para que o estudante compreenda com mais eficácia o conceito de lugar, e compreenda o eu no mundo, o qual apresenta-se na mais complexa fase da globalização Santos (2000), em que as partes estão no todo assim como o todo está nas partes Morim (2007).

Entender o seu lugar no mundo e compreender como a realidade funciona permite ter noção de classe, podendo assim localizar-se cartograficamente e societariamente. Assim, o conteúdo ganha vida e o

estudante, através de seus conhecimentos prévios, pode construir ideias, ao contrário do método tradicional que insiste em ver o aluno como um papel em branco no qual deve ser preenchido (PDIZZARI et al., 2002).

Morin (2007) demonstra que hoje a capacidade de relacionar torna-se mais necessário, pois a capacidade de raciocinar para compreender o simbólico e, portanto, o metafísico, é algo puramente humano e, jamais, máquina alguma poderá assumir este papel, o qual a própria natureza designou ao ser humano, Kant em sua obra “A metafísica dos Costumes” demonstra essa singularidade que o ser humano possui.

Nesse contexto, a teoria da aprendizagem significativa aliada à teoria da complexidade permite pensar o aluno não apenas como um objeto que precisa ser preenchido de conteúdo, mas sim como ser humano pensante capaz de encontrar resposta e auto construindo-se, pois só é útil o conhecimento que nos torna melhores (Sócrates em A República).

No geral., na escola o tipo de aprendizagem que se produz é por *descoberta*, os conteúdos são recebidos de modo não completamente acabado e o aluno deve defini-los ou “descobri-los” antes de assimilá-los. No geral., finaliza-se como aprendizagem mecânica e repetitiva. A aprendizagem receptiva é a mais eficaz, pois os conteúdos a serem aprendidos são dados ao aluno em forma final., já acabada, relaciona o novo conteúdo de maneira substancial com algum aspecto da estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante (PELIZZARI et al., 2002; p. 39)

O conhecimento difundido na escola é algo muito distante da realidade do aluno e pouco aproveitável nas suas necessidades cotidianas.

Na sua teoria, Ausubel apresenta uma aprendizagem que tenha como ambiente uma comunicação eficaz, respeite e conduza o aluno a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento através de elos, de termos familiares a ele. Através da palavra, o educador pode diminuir a distância entre a teoria e a prática na escola, capacitando-se de uma linguagem que ao mesmo tempo desafie e leve o aluno a refletir, conhecendo a sua realidade e os seus anseios (PELIZZARI et al., 2002; p. 41p.)

PESQUISA DE CAMPO INTEGRANDO EDUCAÇÃO BÁSICA E ENSINO SUPERIOR – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.

Nos aspectos de ensino em geografia em que o aluno de graduação precisar colocar em prática o seu conhecimento e ao mesmo tempo balanceando com o modo de vida do aluno na educação básica, passando por essa troca de saberes e da importância da relação entre a educação básica e o ensino superior de forma cadenciada entre a teoria x vivido, pratica x aprendido.

Nesse sentido, o trabalho de campo abordando a educação básica e o ensino superior na troca de saberes é essencial para que a universidade cumpra seu papel básico social., nesse caso, inserido a população em diferentes escalas nas estratégias de ensino aprendizagem. Cavalcanti (1998) expressa a relação sujeito-aluno dentro da base da formação crítico-social., no qual o professor exerce o papel de mediador nessa troca de conhecimento.

A partir dessa troca de conhecimento no fortalecimento crítico do aluno, o trabalho de campo ganha aspectos intrínsecos em relação ao método de ensino-aprendizagem, inserindo a vivência do aluno de educação básica nas discussões em sala de aula, além de inseri-lo no contexto universitário, instigando-o a desenvolver interesses inerentes aos desenvolvidos no meio científico, de forma que futuramente ele possa contribuir com seu lugar.

Castrogiovani et al., (2016, p. 16) ressaltam a capacidade da geografia em instigar que os alunos possam atuar de maneira mais ativa na sociedade, reivindicando seu lugar político, que é inerente ao meio social., dessa forma, o trabalho de campo reafirma essas práticas críticas voltadas para o seu meio. Assim, a importância de Libâneo (1995) que em seus estudos defende o viés interacionista entre o professor, o aluno e o meio de vivência de ambos, baseando-se na troca de sentidos abordando a intersubjetividade sem deixar o viés crítico no modo de ensinar.

O professor de geografia é o sujeito de grande importância nessa relação de ensino aprendizagem, uma vez que seu papel de mediação abrange as ideias de hierarquia e influencia diretamente no comportamento do aluno e de seu desempenho, uma vez que o aluno se baseia no modo de interação do professor materializado por meio da didática.

A didática de forma abrangente evidencia o modo de pensar do aluno e do professor, a geografia da memorização que já sofreu inúmeras críticas ainda está presente na relação aluno x professor das escolas básicas,

problema existente na maneira de ensinar do professor no ensino superior, uma maneira mecanicista espelhando a geografia da memorização.

Nesse caso, a dinâmica entre o ensino superior e a educação básica deve ser moldada nos dois extremos, desde o professor de ensino superior, por meio de metodologias que possam instigar o aluno de graduação a desenvolver práticas metodológicas de ensinar, e da escola básica, por meio de políticas de dinamização estratégicas entre o ensino básico e o superior.

Assim, o trabalho de campo surge como uma das metodologias aplicadas para o fortalecimento dessas práticas metodológicas, visando fortalecer a relação entre o aluno e o professor e preparando o senso crítico do aluno para o seu lugar de vivência, fortalecendo assim, o ensino-aprendizagem em todas as escalas institucionais de ensino.

EXPERIÊNCIAS DE TRABALHOS DE CAMPO NO ÂMBITO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.

Três experiências no que diz respeito à pesquisa de campo são apresentadas como bem-sucedidas no âmbito de residência pedagógica. A cidade de Belém possui um ambiente insular constituído por 39 ilhas de elevada geodiversidade dentre as quais está a ilha do Combu, em que foi realizada a primeira experiência coordenado pelas professoras orientadoras do Programa Residência Pedagógica (PRP), e os discentes bolsistas e voluntários do curso de Geografia inseridos no Programa.

O objetivo desse trabalho de campo era proporcionar aos discentes um maior contato com a vivência da região das ilhas, uma vez que grande parte dos alunos que estudam atualmente na Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira e na Escola de Ensino Fundamental Monsenhor Azevedo são originários das regiões das ilhas, mesmo se tratando da Escola Monsenhor de Azevedo que se localiza na área urbana de Belém, igreja de São Judas, bairro da Condor, recebe inúmeros estudantes advindos das ilhas e são transportados diariamente por via fluvial.

A ilha do Combu é a maior ilha localizada na porção Sul do município de Belém, desde 1997, configura-se em uma área de Unidade de Conservação caracterizada como Área de Proteção Ambiental (APA), conforme lei 6.083 de 13 de novembro de 1997 (PARA,1997), com a finalidade de conter a derrubada de palmeira de açai, para extração de palmito.

Apesar de que por longos anos imaginava-se a ineficiência da produção dos solos de várzeas, pode-se observar certa fertilidade e com diversidade de cobertura vegetal. As principais atividades da ilha do Combu estão o extrativismo do fruto do açai, em suas duas comunidades Periquitaquara e Combu, além de atividades vinculadas ao turismo e novos formatos como produção.

As florestas de várzea são ambientes periodicamente inundados, influenciados pelos regimes de marés, apresentando períodos de enchentes e vazantes, que provocam variação constante no ambiente. São ambientes frágeis, com origem e funcionamento ligados à deposição

de sedimentos geologicamente recentes (QUEIROZ *et al.*, 2007; MOURA, ILKIU-BORGES e BRITO, 2013).

Nesta nova proposta de uso sustentável da várzea está a produção de chocolate orgânico produzido na ilha do Combu. A microempresária Izete Costa, conhecida popularmente como Dona Nena, cultiva cacau orgânico nas várzeas. De acordo com relato de Dona Nena o chocolate produzido no Combu é livre de agrotóxicos, os cacauzeiros do Combu têm um diferencial, como eles crescem na várzea alta, têm amêndoas menores, revestido de maior conteúdo de polpa²⁰.

A várzea está subdividida em dois ambientes, *várzea alta e várzea baixa*, condicionada pelas influências sedimentares e topográficas que exercem diferenças na estrutura da vegetação. A várzea baixa é constituída por palmeiras, possui menor diversidade em espécies arbóreas florestais e o solo permanece temporariamente alagado, e, é influenciada pelas marés diárias. Na várzea alta são encontradas espécies arbóreas com maior frequência, além de palmeiras, e o solo possui pouca influência hídrica, inundada na ocasião dos equinócios associados a marés de sizígia (ANDERSON & IORIS 1989, JARDIM & VIEIRA 2001; SILVA, 2010).

A mão de obra envolvida na atividade é essencialmente familiar, sendo a produção de caráter artesanal, e agregando trabalhadores temporários pertencentes à comunidade que ajudam em todo o

²⁰ Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/bomgourmet/chocolate-rustico-dona-nena-ilha-do-combu>. Acesso em 17-12-2019 às 19:00.

processamento do cacau: colheita, fermentação, secagem, moagem até se transformarem em produtos diversos: brigadeiro de pote, brigadeiro enrolado, bombons, barra de chocolate refinada, geleia de cacau, licor de cacau e a famosa barrinha rústica. Recentemente, em parceria com a *Gaudens Chocolates*, de Belém, passaram a produzir barrinhas refinadas com adição de leite.

Mais do que conhecer o processo de produção de cacau orgânico, o importante foi reforçar junto aos estudantes a relevância dos ambientes de várzea na Amazônia, uma vez que os recursos retirados da várzea permitem a reprodução das comunidades amazônicas. As várzeas são exploradas de diversas formas, principalmente através do extrativismo vegetal como do açaí (palmito e fruto), seringa, andiroba e madeira, e sobretudo, compreender o lugar de origem dos alunos da Escola Monsenhor de Azevedo e Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira pelos discentes de geografia vinculados ao PRP (Figura 01).

As demais experiências foram realizadas na Ilha de Caratataeua, palavra de origem indígena que quer dizer lugar das grandes batatas, regionalmente conhecida como Ilha do Outeiro. A ilha apresenta amplo histórico de intervenção com forte apelo turístico, pelo número de praias que possui. Atualmente, a possibilidade de conclusão das obras BRT que liga São Brás a Icoaraci por meio de “transporte rápido” transformou a ilha em um espaço vulnerável a movimentos habitacionais planejados como Alfaville e loteamentos clandestinos resultante da intensa especulação imobiliária na ilha, convivendo com áreas resistiram a essa

proposta que são quintais e sítios que continuam sobrevivendo do extrativismo do açaí e outras frutas regionais, da criação de frangos caipiras, produção de mel, pesca, de atividades excessivamente primárias que caracterizam as áreas rurais da Amazônia.

Diante desse contexto um grupo do Programa Residência pedagógica da Escola Bosque professor Eidorfe Moreira, em turma do ensino fundamental do 7º ano propôs uma aula de campo, no bairro do Fama na ilha de Caratataeua como ferramenta de ensino de Geografia. Dentre os objetivos estava demonstrar diferenças entre espaço rural e o urbano: paisagem, serviços, atividades econômicas; tendo em vista a valorização de ecossistemas amazônicos como as várzeas (Figura 01).

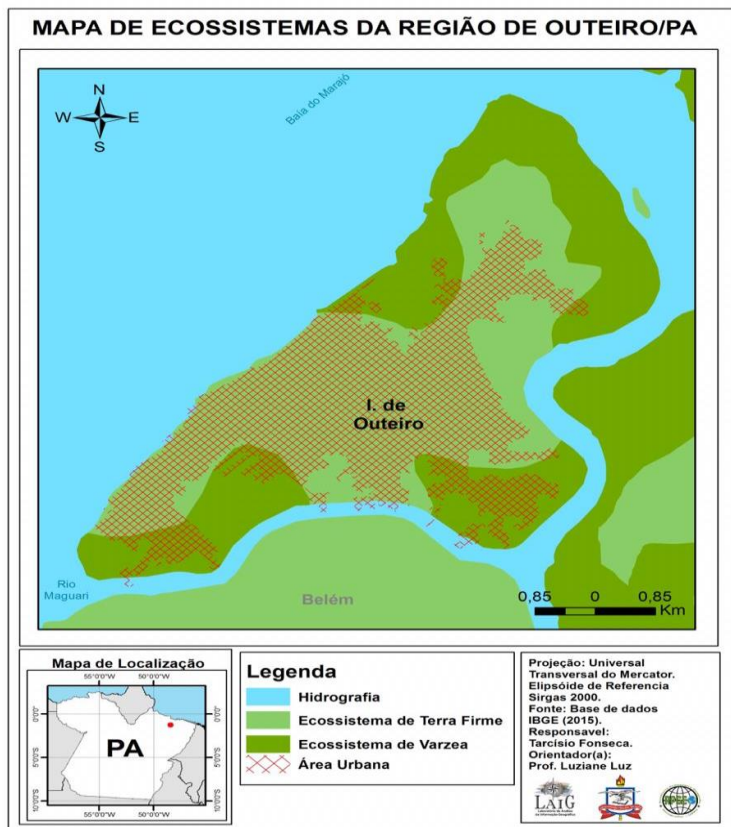
Figura 01: Trabalhos de campo realizados nas ilhas do Combu e Caratateua: (a) Discentes do curso de geografia na Ilha do Combu; (b) Trabalho de campo realizado com alunos da Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira em áreas de Falésias; (c, d, e) trabalho de campo realizado no bairro Fama com alunos do 7º ano do ensino fundamental evidenciando manejo do açai; plantio de mudas e presença de hortas suspensas para consumo e venda do excedente.



Fonte: (a) Luz (2018); (b) Aires (2019); (c, d, e) Oliveira, (2019).

Metodologicamente, o trabalho contou com a etapa de levantamento bibliográfico sobre a área de estudo, e posteriormente, visitas aos sítios no bairro do Fama no dia 04 de junho de 2019, coleta de relatos e entrevistas conduzidas pelos alunos, uso de GPS e registro fotográfico. Dos principais resultados da aula campo com os alunos do ensino fundamental destacou-se a visualização dos setores da economia da ilha por meio visita ao Sítio Monte Sião e a observação a circunvizinhança do bairro. O sítio apresenta extensão de 40 hectares, do

ponto de vista ambiental, os alunos identificaram área de patrimônio natural com áreas de paleo cordões arenosos, indicador de variação do nível marinho pretérito, rica hidrografia pelo contato da propriedade com o furo do Maguari, cuja influência das marés e das precipitações propicia o desenvolvimento de extensas várzeas, áreas de planície de fluvial sujeita a inundações periódicas em função dessa dinâmica hídrica, áreas propícias ao desenvolvimento de uma palmeira nativa conhecida como açáí, que é a base da economia da ilha (Figura 01).

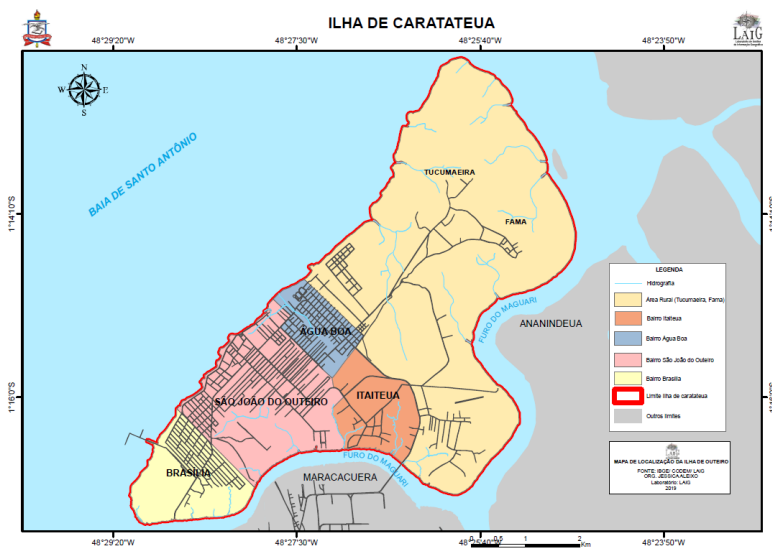


Fonte: Organização Fonseca e Luz (2019)

As várzeas são manejadas pela mão de obra familiar, migrantes do município de Soure, a produção de açaí *in natura* e *polpa* é consumida na própria ilha de Caratateua, a coleta é feita tanto na propriedade como porções insulares, sendo atualmente a principal fonte de renda familiar, com ampliação da atividade com acesso maquinário que permita a extração da polpa para comercialização futura por meio de polpas, uma

vez que o açaí apresenta um calendário de colheita excedente, conhecida popularmente como safra, que influencia diretamente no preço final do produto. Apesar de serem nativos das várzeas atualmente são manejados por meio com adubo orgânico (caroços do fruto), existe uma orientação da colonização das novas mudas pela família para viabilizarem estrategicamente a colheita, além da retirada das unidades mais antigas, e limpeza dos pés de açaí.

Outro aspecto interessante da comercialização do açaí, é que o mesmo integra uma cadeia produtiva descrita desde a etapa de manejo, colheita, transporte e distribuição nos pontos de venda, comercialização *in natura* e processado, compondo uma economia popular invisibilizada que sustenta inúmeras famílias na ilha. Em bairros como o Fama e o Itaiteua estão localizados os açaizais e bairros como Água Boa, o produto é comercializado compondo um espaço híbrido na ilha do rural e urbano (Figura 02).



Fonte: Organização Aleixo (2019)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão do texto bases teóricas para a compreensão do trabalho de campo como metodologia de ensino da Geografia foi importante no sentido de apresentar duas contribuições importantes uma filosofia contemporânea com o pensamento complexo que propõem relação dos saberes: teoria e prática no processo de ensino aprendizagem e a contribuição da Psicologia educacional de David Paul Ausubel que preconiza que a aprendizagem eficiente, significativa, valoriza os conhecimentos prévios, reconfigurando ideias já existentes na estrutura mental., e relacionar a novos conteúdos. A visita de campo a espaços

previamente conhecidos na Ilha do Combu e Ilha de Caratateua permitiu demonstrar para residentes e aos alunos da educação básica, a interdependência entre campo e cidade; repensar práticas educacionais para alunos que vivem no campo (dinâmica rural), mas estudam na cidade como no caso da escola Monsenhor de Azevedo, e conscientizar os alunos sobre a importância ecológica e econômica das várzeas na região das ilhas, constituindo-se a base da dieta alimentar do Nordeste do Estado do Pará, propondo responsabilidade ambiental por meio do plantio de mudas de açaí, e demonstrando evolução nessa apropriação dos recursos, uma vez que o açaí vem sendo manejado demonstrando um aprimoramento de técnicas de plantio, adubação e limpeza. E em novos formatos com o comércio do cacau orgânico na Ilha do Combu.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

ANDERSON, A.B. & JARDIM, M.A.G. **Cost and benefits of floodplain forest management by rural inhabitants in the Amazon Estuary: a case study of açaí palm production**. In: J. O. Browder (ed.). *Fragile lands of Latin America-Strategies for sustainable development*. University of Tulane, Colorado, 1989; p.114-129.

CASTROGIOVANNI, A.C. **Trabalho de campo no ensino da geografia na escola de 1º e 2º graus**. *Boletim Gaúcho de Geografia*, 12: 71-74p,1984.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1995.

JARDIM, M.A.G. & VIEIRA, I. C.G. **Composição florística e estrutura de uma floresta da Várzea do estuário amazônico, Ilha do Combu, Estado do Pará, Brasil.** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, série Botânica 17: 2001; 333-354.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.128p.

MORIN; Edgar. ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (Orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Tradução de Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2007.104p.

MOURA, O. S. DE, ILKIU-BORGES, A. L.; BRITO, E. da S. **Brioflora (Bryophyta e Marchantiophyta) da Ilha do Combu, Belém, PA, Brasil.** Hoehnea 40(1): 2013; p. 143-165.

QUEIROZ, J.A.L., MACHADO, S.A., HOSOKAWA, R.T. & SILVA, I.C. **Estrutura e Dinâmica de floresta de Várzea no estuário Amazônico no Estado do Amapá.** Floresta 37: 2007; p. 339-352

SANTOS, A. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 2008. 72-186p.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal.** São Paulo: Editora Record. 2000.

SOUZA, Sirius; CHIAPETTI, Rita. **O TRABALHO DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO EM GEOGRAFIA** Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 3-22, jan./jun. 2012

SILVA, S.B. e. **Belém e o Ambiente Insular.** Universidade Federal Rural da Amazônia. 2010.165p.

PDIZZARI, A et al., **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel,** Revista PEC, Curitiba.v,2, n.1, p. 37-42. 2002

HISTÓRIA

PERSPECTIVAS SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ENSINO DE HISTÓRIA.

Alef Ferreira Pereira²¹

Emilly do Socorro Teixeira Cordeiro²²

Jhenifer Denise Souza da Silva²³

Luiz Armando Paes Loureiro Viana²⁴

Matheus Miranda dos Santos²⁵

Franciane Gama Lacerda²⁶

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Já há bastante tempo discute-se sobre a formação de professores de história, sobre os significados dessa formação e sobre as aprendizagens desse campo de conhecimento na escola de educação básica. Em certa medida, já virou quase um lugar comum a ideia de que a universidade não se vincula com a escola de educação básica, de que os conhecimentos historiográficos não chegam às salas de aula e de que os livros didáticos são cheios de problemas porque não atendem à diversidade de sujeitos históricos, porque ainda são eurocêntricos, lineares e conteudistas, etc... De outro lado, está a escola pública, quase sempre com infraestrutura precária envolvendo problemas de toda sorte, que vão de paredes com

²¹ Residente do PRP – Subprojeto História /UFPA. E-mail: alefhist@gmail.com

²² Residente do PRP – Subprojeto História /UFPA. E-mail: emyteixeira@gmail.com

²³ Residente do PRP – Subprojeto História /UFPA. E-mail: souzajhenifer1997@gmail.com

²⁴ Residente do PRP – Subprojeto História /UFPA. E-mail: luizarmando88@gmail.com

²⁵ Residente do PRP – Subprojeto História /UFPA. E-mail: matheussantos920@gmail.com

²⁶ Docente Orientadora PRP - Subprojeto História /UFPA.

infiltração de água à lousas danificadas; sem falar do imenso calor em salas com ventiladores barulhentos ou com ar condicionado sem manutenção. Estes, às vezes, só funcionam graças às invenções dos meninos da sala, que os operam de modo magistral., com habilidade de engenheiros, por meio de uma caneta, que ganha ares de ferramenta com a finalidade de que pudesse resfriar, ao menos um pouco, a sala de aula quente e sem ventilação em Belém do Pará. Ao mesmo tempo, ainda temos professores envoltos com muitas turmas, também cansados, com salários baixos, a passar parte do seu tempo em lidar com alunos desmotivados, que por vezes chegam às escolas com sono, pela noite entretidos no celular. Já sabemos que todas essas múltiplas questões se inserem em uma conjuntura socioeconômica amplamente discutida e conhecida.²⁷

Foi justamente, diante dessa realidade educacional de 3 escolas públicas da cidade de Belém, capital do Pará que se inseriu o Programa Residência Pedagógica em História cuja equipe foi formada por 30 alunos do curso de Licenciatura em História (UFPA), 3 professoras (preceptoras) da escola de educação básica e uma coordenadora docente da Instituição de Ensino Superior, no caso da Universidade Federal do Pará. Com uma equipe tão grande encontrar um fio condutor que fizesse sentido às atividades não seria uma tarefa fácil. Desse modo, um elo comum que se constatou unir as três escolas participantes, foram as preocupações

²⁷ As impressões contidas neste primeiro parágrafo são resultado do processo de ambientação dos residentes e das observações cotidianas do ambiente escolar entre outubro de 2018 a novembro de 2019.

pertinentes às práticas de leitura, especialmente no ensino fundamental no segmento do 6º ao 9º ano. Assim, o presente texto se volta para algumas reflexões acerca desse processo.

LEITURA E ESCRITA NO ENSINO DE HISTÓRIA: PRIMEIRAS REFLEXÕES

O ensino de História e sua importância tem sido cada vez mais debatido entre a literatura especializada. Uma referência sobre esse debate é o trabalho de Peter Lee, que busca refletir acerca de como cada indivíduo tem sua própria concepção sobre o passado e que ele é inato a qualquer um, portanto, as significações construídas a partir do passado e sobre a história em si fazem parte de sua constituição. Segundo o autor, “nosso conhecimento do mundo presente não é nunca um conhecimento instantâneo e nos traz, quer queira, quer não, alguma concepção substantiva do passado” (LEE, 2011, p. 26).

Tendo em vista tal concepção, faz-se necessário esforços para uma maior e melhor efetividade do letramento e do ensino de História no ensino básico, já que compreender o passado e relacionar-se com ele é um alicerce para interpretações e compreensões referente à própria vivência humana.

Assim, partindo do pressuposto de Flávia Caimi, de que “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”²⁸, foi fundamental estudarmos o perfil do alunado das escolas

²⁸ CAIMI, F. E. Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998). Passo Fundo (RS): UPF, 2001.

participantes do Programa Residência Pedagógica para iniciar nossos trabalhos. De fato, a premissa da autora, muito conhecida entre graduandos e professores dos cursos de História, leva a um questionamento acerca de um conhecimento prévio e construído no cotidiano dos alunos com o quais se ia trabalhar. Ao mesmo tempo, essa compreensão nos levou a observarmos os espaços das escolas, buscando entender seus múltiplos problemas estruturais, mas também as possibilidades que tínhamos para o ensino e aprendizagem das disciplinas de História e de Estudos Amazônicos. Ainda que os residentes já tivessem realizado os estágios supervisionados, ou que tivessem participado do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/CAPES), os objetivos da Residência Pedagógica mostraram-se instigantes uma vez que se conectou a prática de ensino em História com uma formação mais efetiva para o exercício da docência.

Desse modo, nos pareceu fundamental entender o que os alunos das escolas em que se desenvolveram as atividades do Programa Residência Pedagógica entendiam e pensavam sobre o ensino de História. Assim, ao serem questionados sobre o sentido de se estudar História, respondiam sempre que era para “decorar datas fatos históricos e saber o que aconteceu no passado”. Quando questionados sobre qual a aplicação da história no dia a dia deles, a maioria não sabia responder, ou não viam qualquer relação da disciplina com a sua vida. Dentre os alunos, história raramente está entre as matérias mais fáceis, e esse problema estava presente, porque os discentes possuíam certa dificuldade para entender o

que lhes é ensinado em sala. De fato, conforme sugere Zamboni ao se preocupar com as representações e linguagens no ensino de História, “se o texto é formado por um conjunto de representações com a ausência de significados não há aprendizagem” (ZAMBONI, 1998, p.99). Com constatação semelhante, Flávia Eloísa Caimi considera que:

em se tratando do predomínio de um ensino mecânico, pautado na memorização, basta conversar com adultos egressos de uma escolarização básica completa, isto é, com pessoas que concluíram os estudos secundários, para perceber quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História. Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente (...) (CAIMI, 2001. p. 20)

Isabel Barca ressalta que o modelo de “aula-conferência” coloca os alunos numa posição de tábua rasa em que o professor é o detentor de todo o conhecimento e vai repassar aos alunos, no qual eles vão apenas absorver e demonstrar o que aprenderam nos testes escritos (BARCA, 2004). É importante pensar no novo papel que o professor assume: como mediador do conhecimento, em que questiona os alunos, problematiza opiniões e faz com que os alunos pensem por si e revejam suas ideias. Por essa perspectiva, concordamos com Garrido ao afirmar que:

No diálogo, as ideias vão tomando corpo, tornando-se mais precisas. O conflito de pontos de vista aguça o espírito crítico, estimula a revisão das opiniões, contribui para relativizar posições (...). É neste momento do diálogo e da reflexão que os alunos tomam consciência de sua atividade cognitiva, dos procedimentos de investigação que

utilizaram aprendendo a geri-los e aperfeiçoá-los.
(GARRIDO, 2002. p. 45)

Tal reflexão nos levou a um debate que também não é novo, mas que continua instigante: qual a real efetividade do ensino de História na educação básica? E ainda, quais as formas com que crianças, adolescentes e jovens têm sido alcançados por esse ensino? Diante disso, por meio das regências em sala de aula e de outras atividades do Programa Residência Pedagógica, observou-se que a efetividade desse ensino e seu alcance não podem ser desvinculados da leitura e da escrita. Isso parece algo até mesmo óbvio. No entanto, não valorizar estes aspectos, no ensino de História, ou considerá-los como habilidades já consolidadas para os estudantes do 6º ao 9º ano, leva a não se considerar que a competência para a leitura e para a escrita é um processo lento e contínuo que não se encerra ao final do 5º ano. Igualmente, este é um processo que não pode ser atrelado somente às disciplinas de Linguagem como Língua Portuguesa. Mas também à disciplina de História, que também é uma forma de linguagem.

Daí que uma preocupação com o chamado letramento para os discentes do ensino Fundamental II, isto é, do 6º ao 9º ano, nos pareceu um desafio importante. De fato, os problemas concernentes ao ato da leitura e da escrita estão presentes em vários segmentos da população brasileira e não somente na escola de educação básica. Para se ter uma ideia disso, de acordo com dados Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “a taxa de analfabetismo da população com 15 anos

ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE)”. Assim, segundo o IBGE em números absolutos esta taxa “representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever” (IBGE, 2018, <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>).

A escola de educação básica é um espaço fundamental para que se reflita sobre o processo de ensino e aprendizagem e também para que se pense na formação de professores que irão se defrontar com vários problemas, dentre estes o letramento, que perpassa por todas as disciplinas que são ofertadas nas escolas de educação básica. Desse modo, no presente texto, nos voltamos para a disciplina de História a partir de nossa experiência pelo Programa Residência Pedagógica em Belém, no estado do Pará. Dito isto, refletimos sobre as formas com que o letramento nas escolas de nível básico tem se efetivado, e sobre o papel do ensino de História enquanto o instrumento para a otimização deste letramento e quais as alternativas que se mostram pertinentes para o processo ensino-aprendizagem em História.

As análises foram realizadas em três escolas da rede pública da capital paraense, que constituíram o *locus* das atividades do Programa Residência Pedagógica em História. Duas dessas escolas se encontram em bairros de classe média, média alta. Porém, os estudantes dessas escolas, em sua maioria, residem em outros bairros considerados mais populares.

Em sua totalidade são de baixa renda, alguns destes discentes estão em estado de vulnerabilidade sócio econômica.

Diante da constatação destes desses problemas sociais, procurou-se intervir pedagogicamente nas práticas de letramento junto aos alunos das escolas, visando tornar a disciplina de história mais significativa e ao mesmo tempo como campo também de formação para o letramento. Tal perspectiva foi ao encontro das proposições do Programa Residência Pedagógica em História, uma vez que propositalmente o mesmo intitulou-se “As múltiplas aprendizagens da Prática docente em História: cotidiano escolar, letramento científico e historiografia”. Fazendo esta reflexão, se propôs no Programa Residência Pedagógica, a realização de atividades que gerassem o interesse dos alunos. Partindo das pesquisas realizadas, os residentes elaboraram aulas que aproximavam do cotidiano dos alunos.

Assim, dentre as proposições de letramentos idealizou-se para uma das escolas atividades pautadas pela interdisciplinaridade envolvendo as disciplinas escolares de Artes e de Língua Portuguesa. Encaminhou-se as atividades no sentido de se refletir e apresentar outras possibilidades de aprendizagens que possam fugir das práticas de aulas expositivas e os alunos se sintam mais inseridos nas dinâmicas da sala de aula. Desse modo, seguindo as premissas de Caimi, buscou-se trazer para o processo ensino-aprendizagem do aluno, a bagagem histórica que eles carregam de suas próprias experiências com o passado e com a memória social (CAIMI, 2009).

Tal preocupação se deu pelo fato de que, ainda que tenhamos notado que na formulação dos planos de atividades e de aulas, os professores utilizam certos recursos considerados importantes para reforçar o conteúdo, e para a aproximação com o alunado, ainda assim é comum os alunos se mostrarem pouco interessados na disciplina de História. Na maioria das vezes, o livro didático é utilizado como suporte impresso para os conteúdos historiográficos. Portanto, pensado somente, como meio de aprendizagem histórica e não como fonte que também pode gerar o aprendizado da leitura e da escrita para alunos da educação básica. De fato, vê-se que muitas dessas aulas, conforme identificou Souza, ainda que, referindo-se a outra realidade, focam na memorização de conteúdos por meio de leituras maçantes (SOUZA, 2012). Assim, tomar como uma possibilidade de aprendizagem a leitura e a escrita a partir de História, foi um desafio que nos colocamos nas regências de classe realizadas.

Entende-se que o debate em torno do ensino de história está localizado em diversas esferas temáticas, que vai desde o desenvolvimento de competências interpretativas alcançadas pelos alunos, ao ofício do professor, que precisa estar ciente sobre as diversas fontes que podem ser utilizadas em uma aula de história. Tais questões se voltam para aprendizagens que dizem respeito tanto à formação de professores, como para a aprendizagem de crianças e jovens da educação básica. Por essa perspectiva nos vinculamos ao pensamento de Schmidt e Cainelli, ao lembrarem que a história ensinada deve analisar as experiências levando-

se em consideração a “multiplicidade histórica”. Além disso, Vygotsky (1987) sugere que é a partir da interação com outras pessoas que o indivíduo alcança novos níveis de conhecimento, podemos então tomar a sala de aula como parte significativa do processo interativo em que todos possam ter o seu local de fala na dinâmica de construção do conhecimento.

Diante disso nas escolas em que se vivenciou o Programa Residência Pedagógica constatou-se especialmente com alunos do 6º ano do ensino fundamental grandes dificuldades com a leitura e a escrita. Modelar nesse sentido foram dificuldades de alguns alunos em responderem questões consideradas fáceis, pela inabilidade de leitura. Conforme Izabel Solé nos demonstra, o processo de transição entre os ciclos do ensino fundamental faz com que professores entendam que o alunado já desenvolveu essas competências de interpretação em anos anteriores e com isso acabam por tentar continuar um processo que na prática nem foi finalizado anteriormente (SOLÉ, 1998).

É justamente diante dessa constatação que se percebeu a importância de se vincular a disciplina de História aos processos de ensino e de escrita, especialmente com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental., momento em que, identificamos com mais precisão, tal problema nas escolas do Programa Residência Pedagógica. Desse modo, em todas as escolas pesquisadas percebemos que o uso de recursos audiovisuais, como projetados por meio do *Datashow* para exibição de iconografias e vídeos voltados para os conteúdos das aulas foi de

fundamental importância para se construir sentido às aulas de História, valorizando-se as possibilidades de leitura produzidas por tais meios.

Em outra escola partiu-se para o uso da biblioteca por ser uma forma de dinamizar as aulas, com os livros de História e Literatura Brasileira que estão à disposição no acervo ali presente. Para tanto, consideramos as proposições de Sandra Jatahy Pesavento (2006) sobre os usos da literatura. Desse modo, a autora, considera a literatura como fonte e sendo um grande campo de possibilidades para o trabalho do professor/historiador, levando em consideração que ele pode adotar diversas perspectivas acerca de uma mesma temática, assim:

A literatura é, pois, uma fonte para o historiador, mas privilegiada, porque lhe dará acesso especial ao imaginário, permitindo-lhe enxergar traços e pistas que outras fontes não lhe dariam. Fonte especialíssima, porque lhe dá a ver, de forma por vezes cifrada, as imagens sensíveis do mundo. A literatura é narrativa que, de modo ancestral, pelo mito, pela poesia ou pela prosa romanesca fala do mundo de forma indireta, metafórica e alegórica. Por vezes, a coerência de sentido que o texto literário apresenta é o suporte necessário para que o olhar do historiador se oriente para outras tantas fontes e nelas consiga enxergar aquilo que ainda não viu. (PESAVENTO, 2019, p. 6).

Por meio de ações interdisciplinares entre História, Língua Portuguesa e Artes, bem como por meio de leituras variadas no âmbito da própria sala de aula, buscou-se aproximar os discentes da leitura e da escrita. Com isso associou-se as práticas de leitura com as interpretações e as produções textuais no âmbito escolar, para assim, irmos construindo o

letramento a partir dos conteúdos historiográficos, que nos são apresentados no cotidiano da escola.

Diante de todos esses aspectos apontados, quando pensamos nos propósitos do Programa Residência Pedagógica e na formação de professores de História concordamos com Ribeiro e Bovo ao afirmarem que “um profissional capaz de refletir sobre os condicionantes da produção e difusão do conhecimento da História precisa assumir a realidade social como objeto, objetivo e finalidade do estudo da História”, pautando-se em “estimular a reflexão crítica, a autonomia (...) e finalmente, na capacidade de ensinar a pensar historicamente”. (RIBEIRO e BOVO, 2013, p. 220)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações podemos constatar que a leitura em sala de aula propicia uma melhor dinamização do processo ensino aprendizagem gerando significados para o que é discutido nas aulas de História. Mesmo com as “barreiras” presentes no cotidiano escolar pesquisado, quando busca-se inserir práticas de ensino mais dinâmicas, colocando o aluno no centro do processo aprendizagem, isso acaba gerando mais atenção e interesse do alunado.

Compreende-se que estas questões se entrelaçam com a formação de professores de História, uma vez que se objetivou o fortalecimento da docência em História, por meio de sua prática docente nas três escolas escolhidas para o desenvolvimento da Residência Pedagógica. Diante

dessas proposições a inserção dos residentes no ambiente escolar gerou o aprendizado das etapas que compõe o processo de produção do saber histórico escolar no contexto da sala de aula, que envolvem o planejar o executar e o avaliar conteúdos historiográficos.

Portanto, a finalidade do esforço de produção do saber histórico escolar por parte dos residentes de um lado levou a conhecimentos voltados para a escola de ensino básico, de outro lado contribuiu para a formação da docência em História. Em paralelo a esta finalidade voltada para os alunos do nível superior, não se perdeu de vista a questão do letramento científico para os alunos da educação básica das escolas campo.

A escola de educação básica não pode deixar de ser percebida por meio de seu viés social., pois observou-se que apesar dos múltiplos problemas que esse espaço tem, este também é o espaço em que alguns alunos se refugiam em momentos difíceis na medida em que, por meio das relações sociais construídas, podem expressar seus sentimentos. A leitura e a escrita bem encaminhadas também podem ser meios para essa expressividade.

Com as atividades realizadas obtivemos certo desenvolvimento por parte dos alunos com relação à leitura. Entretanto, observou-se que esse é um processo muito lento e que ainda se faz necessário mais atuações que visem o fomento e o desenvolvimento da leitura entre os alunos do 6º ao 9º ano, do ensino Fundamental. O Programa Residência Pedagógica, apresentou-se como um caminho para isso.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Base Nacional Comum Curricular: **BNCC-Competências específicas de História para o Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 05 de Mar. 2019.
- BARCA, Isabel. 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**, 2004, p. 131 – 144.
- CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHAES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. (orgs.) A escrita da história escolar: memória e historiografia. **Rio de Janeiro: FGV**, 2009
- CAIMI, F. E. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo (RS): UPF, 2001.
- GARRIDO, E. Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno. In: Castro, A. D.; Carvalho, A. M. P.(org.). **Ensinar a Ensinar: Didática para a escola fundamental e médio**. São Paulo: **Pioneira**, Thomson Learning, 2002.
- IBGE. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>> Acesso em: 04 de Dez. 2019.
- LEE, Peter. "Por que aprender História?". **Educar em Revista**. v. 42. pp. 19-42, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1550/155022262003.pdf>> Acesso em: 02 de Dez. 2019.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & literatura: uma velha-nova história**, Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates, 2006, [En línea],

Puesto en línea el 28 janvier 2006. Disponível em:

<<http://nuevomundo.revues.org/1560>> Acesso em: 18 de Jul. 2019.

RIBEIRO, R. R.; BOVO, C. R. A Promoção da Educação História na escola: os desafios da avaliação diagnóstica em História. **Revista História Hoje**, v. 02, p. 315-338, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/alefh/Downloads/103-223-1-PB.pdf>> Acesso em: 03 de dez. 2019

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História**, v.30, n.60, dezembro, 2010, p.121-142. Associação Nacional de História São Paulo, Brasil.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2º ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHIMIT, Maria Auxiliadora M. S; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência história de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SOLÉ, Izabel. Estratégias de leitura. 6ª. Ed. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1998.

SOUZA, Éder Cristiano de. O uso do cinema no ensino de história: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica. **Escritas**, Vol. 04, 2012, p. 70-93.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZAMBONI, Ernesta. “Representações e Linguagens no ensino de História”. **Revista Brasileira de História**, Vol. 18, nº 36, 1998, p.89-101.

LÍNGUA PORTUGUESA

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CUNTINS/UFPA

Raquel Maria da Silva Costa Furtado²⁹

Benedita Maria do Socorro Campos Sousa³⁰

José Orlando Ferreira de Miranda Júnior³¹

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) constitui uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores (Capes/Mec). Tem como princípio norteador proporcionar, por meio de projetos que potencializem a prática docente, maior integração entre a formação profissional e às escolas de Educação Básica, por meio da inserção dos futuros professores no seu campo de atuação profissional, a fim de garanti-los habilidades, competências e atitudes, que lhes permitirão uma prática de ensino de qualidade.

Por esse viés, este artigo estabelecerá uma interface entre a formação docente do licenciando em Letras - Língua Portuguesa – da Faculdade de Linguagem/Campus do Tocantins (UFPA), o estágio supervisionado no curso de Letras e as práticas de Letramento no ensino de língua materna, problematizando a inter-relação entre teoria e prática

²⁹ Docente orientadora do Núcleo de Língua Portuguesa de Cametá-Pará, UFPA/CUNTINS.

³⁰ Docente orientadora do Núcleo de Língua Portuguesa de Mocajuba-Pará, UFPA/CUNTINS.

³¹ Docente orientadora do Núcleo de Língua Portuguesa de Oeiras do Pará, UFPA/CUNTINS.

oportunizada pelo Programa Residência Pedagógica por meio do subprojeto da Faculdade de Linguagem/Campus Universitário do Tocantins - Cametá (UFPA) cujo escopo temático é as “Práticas de letramento na formação de professores de Educação Básica”.

Esse subprojeto é composto por três núcleos de residência pedagógica, os quais abarcam três escolas-campo públicas da rede municipal de ensino fundamental: EMEF São João Batista/Cametá; Mocajuba - EMEF Almirante Barroso/Mocajuba e; Oeiras do Pará EMEF Raimundo Archanjo da Costa/Oeiras do Pará. Destaca-se que a atuação deste projeto incidiu sobre os anos escolares do 6^o ao 9^o Ano e da EJA³².

Para o desenvolvimento e discussão teórica deste artigo fundamentou-se nos princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017); PCN de Língua Portuguesa e; nos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Rojo (2009), Marcuschi (2005), dentre outros, que desenvolvem estudos sobre Letramento(s), gêneros textuais e ensino de língua materna.

Tecer tal discussão teórica justifica-se pela necessidade de volver-se um olhar mais contundente para o interior do processo de formação docente por meio da implementação do estágio supervisionado e do residência pedagógica, apontando para desafios revelados durante o percurso de realização do subprojeto, e quiçá superados, no complexo processo de ensino de língua materna. Objetiva-se assim, a partir disso,

³² Somente em Mocajuba-PA.

refletir-se teoricamente acerca do aprendizado do exercício da docência nos curso de Letras (LP), com apontamentos da relevância desse subprojeto para o aprimoramento das práticas efetivas de estágio supervisionado dos cursos de licenciaturas, a partir da formação científico-pedagógica.

O percurso metodológico do trabalho insere-se em uma abordagem qualitativa, engendrada no método descritivo-interpretativo e sustentado pela pesquisa bibliográfica fundamentada em documentos legais (BRASIL, 1999; BRASIL, 2017; EDITAL/CAPES, 2018) e livros, dissertações, artigos científicos voltados para o ensino e aprendizagem de língua materna, Programa Residência Pedagógica, estágio supervisionado e a formação profissional docente. De acordo Bento (2012) a revisão de literatura permite ao pesquisador buscar fontes de informação necessárias para dar continuidade às inquietações que se pretende descobrir, e com isso chegar a resultados precisos.

O texto está organizado do seguinte modo: inicialmente, abordou-se sobre os constructos da formação do professor de Língua Portuguesa e o Programa Residência Pedagógica; em seguida teceu-se um diálogo entre o estágio supervisionado e o programa residência pedagógica e; por fim, expomos as considerações finais e as referências.

OS CONSTRUCTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A formação de um profissional de Língua Portuguesa *criativo-reflexivo*, capaz de compreender sua realidade histórica e interferir de maneira decisiva na prática docente para transformar com criatividade esse espaço em contextos de interação e aprendizado em sala de aula é, sem dúvida, uma das principais competências que se almeja no curso de formação de professor. Shön (2000, p. 56) afirma que o professor deve ser capaz de intervir, “tomar decisões, rejeitar, fazer opções ou transformar com a finalidade de encontrar caminhos e soluções mais adequados para superar os condicionamentos da situação pedagógica”. Porém, para isso, torna-se viável a vivência prática do licenciando em projetos que visem a soluções de problemas quanto às dificuldades do trabalho docente e às didáticas específicas da área de língua portuguesa e suas Tecnologias.

É nesse contexto que desponta a significância do Programa Residência Pedagógica validado pelo subprojeto “Práticas de letramento na formação de professores de Educação Básica”, cujo objetivo elementar é relacionar ações acadêmicas à formação científico-pedagógico do licenciando em Letras, para fornecê-lo um laboratório de vivências e observações práticas e didáticas específicas da área de língua portuguesa no cerne do trabalho docente. Nesse ponto, a proposta do Residência Pedagógica torna-se vital, à medida em que ambiciona um trabalho que favorece ao licenciando, por meio da experiência prática, o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de

construção coletiva, na elaboração de linguagens e materiais didáticos contextualizados que estejam de acordo com a realidade escolar vivenciada.

Gomes (2008) afirma que a formação inicial, com suas características específicas e tempo definido, propicia a aprendizagem de uma gama de conhecimentos inerentes à área pedagógica, ensinados e aprendidos, que objetivam “preparar o futuro professor, para que ele possa começar a ensinar a partir de um conjunto de conhecimentos que lhes possibilitem enfrentar os desafios iniciais da profissão” (GOMES, 2008, p. 61). Portanto, cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) infundirem essa identidade ao licenciando, isto é, torná-lo um profissional autônomo, que articule, ativamente, em sua prática docente, ações intensas de reflexão sobre temas relacionados à linguística, à literatura, e principalmente, aos objetivos que pretende alcançar ao definir uma dada concepção de língua/linguagem para nortear o ensino-aprendizagem de língua materna, e consecutivamente, enfrentar os desafios do contexto de sala de aula.

Dessa forma, o objetivo do PRP, segundo o Edital 06/2018-Capes, harmoniza-se com a formação inicial docente, pois objetiva implementar projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática em parceria com as redes públicas de educação básica. Portanto, há de atribuir o destaque positivo ao residência pedagógica quando estabelece essa relação entre a escola e as IES, pondo em prática um papel primordial na

formação docente, *a imersão do licenciando na realidade escolar*³³, para que vivencie no meio educacional, junto de seu par, o preceptor, o enredamento do trabalho docente, permeado pelos desafios, dificuldades e problemáticas do ensino e aprendizagem.

Sabemos que a formação do professor é um processo fundamental para consolidar as mudanças que se fazem necessárias à educação. Todavia, por si só, a formação docente, seja advinda de um curso superior, seja um de formação continuada, não promoverá transformações substanciais no meio educacional, se for apresentada ao grupo de maneira estanque e desligada da prática docente realizada na escola e dentro das salas de aula. Articular e refletir criticamente sobre teoria e prática em docência é conceber a educação como práxis, na qual o conhecimento é convertido em ação educativa com finalidade e significado.

Portanto, os cursos de licenciatura, como o de Letras, autorizados pelo Residência Pedagógica, pode oferecer, embora não para todos os licenciandos³⁴, a construção da experiência docente, por meio da imersão no contexto escolar e, principalmente, da sala de aula. Sublinha-se que a intersecção do projeto “práticas de letramento na formação de professores de Educação Básica” à formação profissional foi permeada por uma

³³ A Residência Pedagógica tem o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (Edital 06/2018).

³⁴ Considerando que o edital da capes-PRP não consegue envolver todas as turmas de licenciatura.

abordagem linguística ampla que contemplou simultaneamente os saberes científicos e os saberes a serem ensinados por meio da transposição didática (CHEVELLARD³⁵, 1985, 1991), e do alinhamento às concepções teóricas de autores como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que abordam sobre as práticas de Letramentos e Sequência Didática.

Optar por tais escolhas teórico-metodológicas derivou do entendimento de que é o professor quem transforma para os alunos o saber científico em saber a ser ensinado (CHEVALLARD, 1991), logo ele assumiu um papel importante nessa didatização do conhecimento. Assim, entende-se que a transposição didática contempla dimensões formativas importantes do uso da linguagem dentro e fora da escola, e possibilita a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na sociedade, contribuindo, dessa forma, para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. Isso acontece com o gênero textual quando entra na escolar, pois é transposto didaticamente da função de instrumento de comunicação para um objeto de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Astolfi *et al* (2008, p. 177 – tradução nossa) ao citar Chevallard (1985) “um conteúdo do conhecimento designado como conhecimento para ensinar, passa, portanto, por um conjunto de adaptações que o tornarão adequado para ocupar seu lugar entre os objetos do ensino”³⁶.

³⁵ Chevallard (1985, 1991): "Du savoir savant au savoir enseigné" - Chevallard (1985, 1991): "Do conhecimento acadêmico ao conhecimento ensinado". (Tradução nossa)

³⁶ No original: *Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement.*

Logo, a formação do profissional em Letras deve fundamentar o seu trabalho, na heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita (múltiplos letramentos) e uso da língua/linguagem em geral (ROJO, 2009), de forma plural, multicultural e digital, que envolva, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), as práticas sociais mediada por diferentes linguagens. Portanto, é preciso conduzir uma formação docente que potencialize habilidades e competências no licenciando para o trabalho com textos e gêneros textuais. É nesse lugar que se produz as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduz à construção das práticas de linguagem.

Portanto, a tônica do trabalho com os gêneros textuais por meio do Residência Pedagógica reside na possibilidade de ampliação pelo futuro egresso do curso de Letras (LP) da zona de abrangência dos textos e gêneros trabalhados na escola, a fim de incluir os campos de atuação relacionados com práticas de linguagem situadas³⁷.

Os residentes ao adotarem os gêneros textuais como objeto de ensino e pautarem o seu trabalho no método da Sequência Didática, criam condições para o constante confronto com “diferentes práticas de linguagem historicamente construídas, oportunizando a sua reconstrução e a sua apropriação (COSTA-HÜBES e BAUMGÄRTNER, 2007, p. 17). Logo, é uma forma de tornar a apropriação dos conhecimentos

³⁷ Artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública) e a variedade de gêneros textuais produzidos no mundo contemporâneo (BRASIL, 2017).

historicamente produzido pelo ser social como um processo menos mecânico.

Nesse sentido, tais estratégias didáticas utilizadas podem auxiliá-los no desenvolvimento de sua regência em sala de aula, pois a socialização de “experiência relativa ao ensino e a aprendizagens [...] pode criar possibilidades por meio de ações colaborativas entre alunos e professores e assim venha favorecer um trabalho concreto e real na construção de uma prática pedagógica. (MARÓQUIO, *et al* 2015, p. 01). A sequência didática se constitui assim, de grande importância pela forma como orienta o trabalho dos conteúdos em sala de aula de maneira dinâmica e, inclusive, possibilitando a abordagem dos conteúdos de forma interdisciplinar.

O DIÁLOGO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COM O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Estágio Supervisionado³⁸ é uma das atividades curriculares de maior complexidade nos cursos de formação de professor, pois, a partir da segunda metade do curso, a esse componente curricular é responsabilizado a intersecção entre a teoria e o campo da prática, dois domínios de conhecimentos tratados de forma dicotômica na primeira metade do curso.

³⁸ Como componente curricular obrigatório para a formação docente constitui o período de atividades de aprendizagem de 400 horas que o licenciado experimenta em um ambiente de escolarização público ou privado da Educação Básica (formal e/ou informal), sob supervisão, o papel de professor (cf, PARECER N.º: CNE/CES 109/2002). No curso de Letras/CUNTINS – Língua Portuguesa, o estágio supervisionado é uma atividade específica intrinsecamente articulado com a prática e as demais atividades de trabalho acadêmico (cf. Resolução n° 2, de 1º de julho de 2015), e encontra-se dividido em atividades teóricas e práticas, de observação e de regência.

Não se furta, por um lado, a importância do componente curricular ‘estágio’ para a constituição da experiência didático-pedagógico do futuro profissional, pois sem a vivência na área da educação é difícil conceber o professor. Por outro, esse lugar de destaque do estágio na graduação, essencialmente nas licenciaturas, desencadeia a preocupação de não se reduzir o papel dos estagiários a de meros executores de uma teoria na prática, como destaca Perrenoud (2002). O estágio deve instituir o elo integrador dos saberes da experiência ao conhecimento teórico, agindo como um mecanismo de reflexão e ação na construção dos saberes pedagógicos.

Nesse ponto instaura-se a complexidade do estágio na formação do professor, pois essa atividade nem sempre é capaz de fornecer o saber ‘prático’ de referência tão necessário para a constituição do ser docente. Por isso, não deve ser pensado apenas como um instrumento que autoriza a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos ao contexto de sala de aula. Para Pimenta e Lima (2004, p. 24), há dois tipos de estágios, o estágio curricular “aquele que enquanto campo de conhecimento permite ao (a) estudante analisar, investigar e interpretar criticamente o campo profissional” e o estágio, “estágio profissional”, cujo objetivo é de inserir os alunos no campo profissional.

É por esse viés conceitual que se desvela a importância do programa Residência Pedagógica na formação do docente em língua portuguesa, à medida que congrega o estágio curricular ao estágio profissional ao conduzir a compreensão do contexto mais amplo que envolve o processo

educativo (aspectos sociais, culturais, econômico e político) e aproximar o licenciando de forma mais acentuada ao mundo do trabalho.

Esse, sem dúvida, é um ponto positivo do residência pedagógica, pois atenua a relação complexa entre o estágio supervisionado e os cursos de formação de professores, integrando mais eficazmente na formação inicial tais processos, e consecutivamente, a instituição de nível superior às escolas de educação básica. Por isso, concorda-se com Libâneo (2004, p. 35) quando argumenta que “Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e competências do ensinar”. Portanto, a parceria estabelecida entre campo curricular, profissional e os cursos de formação inicial é primordial para o desenvolvimento desses saberes.

Seguindo esse raciocínio, Novóia (2017) destaca a necessidade de renovação das licenciaturas por meio da criação de novas dinâmicas de formação docente e integração profissional., e nesse ponto ganha destaque o Residência Pedagógica. Para o autor a resposta a essa renovação encontra-se “no entrelaçamento entre as escolas e a universidade, entre os professores da educação básica e da universidade, para, em conjunto, construir os processos de formação dos mais jovens” (NOVÓIA, 2017, p. 17). Em consonância a tais ideias o programa Residência Pedagógica³⁹ ampliou o tempo de participação do aluno nas atividades escolares;

³⁹ O PRP possuía 440h, incluindo 100h de imersão planejada e sistemática na sala de aula sob a orientação de um docente da IES e a reponsabilidade de um professor supervisor (preceptor) da educação básica.

auxiliou o licenciando residente a experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias do professor preceptor, e; praticar a regência de classe, a partir de acordos estabelecidos com as escolas da Educação Básica. O autor acrescenta ainda que se torna “imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (NOVÓIA, 2017, p. 08).

Nesse ponto, o formato de estágio curricular permeado pelo Residência Pedagógica induz ao aperfeiçoamento da concepção de estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, e obriga-nos a construir momentos da formação profissional, por meio das modalidades de residência docente, com maior acompanhamento e colaboração dos nossos professores que já atuam na educação.

Portanto, não se pode deixar de conceber o residência pedagógica como um espaço de formação e de desenvolvimento profissional, assentado no aspecto conceitual que é o estágio como reflexão a partir da práxis docente, no qual o licenciando no ambiente do estágio tem a possibilidade de se reconhecer como sujeito construtor de conhecimento, podendo tornar seu trabalho de sala de aula em um espaço de práxis docente e de transformação humana.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Programa de Residência Pedagógica contribuiu para a alteração da realidade atual da educação básica pela (re)definição do seu objeto de ensino, oportunizando a ampliação de conhecimentos sobre as teorias contemporâneas; sua aplicação ao ensino da Língua Portuguesa e; a revisão de conceitos e de procedimentos didático-pedagógicos.

Por meio do subprojeto abordado neste estudo tentou-se tanto desenvolver ações acadêmicas de formação em professor de Língua portuguesa por meio do estágio supervisionado, como viabilizar melhorias para o ensino de língua materna com associação dos referenciais teórico-metodológicos adequados à transposição didática dos conhecimentos científico-tecnológicos para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Espera-se, portanto, que a partir desse programa, residentes e professores preceptores possam refletir sobre sua prática pedagógica no que tange aos eixos do ensino da leitura, produção textual, recepção e avaliação de textos. A postura aqui assumida converge com as ideias já pressupostas nos PCN de Língua Portuguesa e o previsto pela BNCC (BRASIL, 2017) para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20), de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em

atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Logo, ao inserimos a variedade de gêneros nas práticas didáticas do projeto Residência Pedagógica “Práticas de letramento na formação de professores de Educação Básica”, objetivou-se colocar o aluno em contato com gêneros textuais que também são produzidos fora da escola, os quais abrangem diferentes áreas de conhecimento. Esse contato é importante para que o licenciando reconheça as particularidades dos gêneros textuais existentes e aprenda a usá-los de modo competente quando estiver no exercício profissional da docência. O conhecimento de diferentes tipos de gêneros textuais favorece a reflexão crítica, aprimora a capacidade intelectual do aluno e ainda a utilização estética e instrutiva da linguagem, elementos esses, indispensáveis na participação do egresso no âmbito profissional e social.

Portanto para se fazer uso efetivo da língua em contextos específicos de comunicação, não basta apenas ter consciência de que é preciso trabalhar com os gêneros em sala de aula, mas é preciso fazer uso das estratégias que explorem esses gêneros a ponto de levar o licenciando e o aluno da educação básica a construir e compreender os mais variáveis tipos de textos. Como marco positivo do Residência Pedagógica, acredita-se que esse programa levou para o interior das escolas de ensino básico novos conhecimentos desenvolvidos nas universidades. Assim, a inserção dos alunos na realidade escolar, propiciará a análise das competências linguageiras em sala de aula e das concepções de linguagem que subjazem

a prática pedagógica, e a elaboração da proposta de intervenção. Isso ressalta que toda a prática pedagógica e suas ações, por menor que seja, influencia diretamente na formação dos alunos.

A educação não é uma via de mão única, quem ensina de alguma forma também aprende, é nessa perspectiva que o subprojeto de Letramento aqui apresentado mostrou-se disposto a oferecer os subsídios necessários para a realização da residência pedagógica, dentro das possibilidades da escola em questão, pois vislumbrou contribuir com a formação dos graduandos em Letras.

Todavia, o programa de Residência Pedagógica possuiu alguns traços restritivos como o de não ter-se tornado uma política pública de continuidade garantida pelo governo federal., pois assim garantiria-se maior tempo de aprendizado aos licenciandos sobre a prática docente e a valorização do professor da rede Básica de ensino. Outro fator de destaque atribuído a essa proposta da Capes é a imposição do programa em assentar as propostas pedagógicas do projeto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que não se pode negar, que cerceou a capacidade criativa de propostas inovadoras.

O subjacente a essa imposição é a indução ao estudo e a aceitação da BNCC na Educação Básica, somado a problemática de inserção, dos novos letramentos - a presença de textos multimodais (textos midiáticos, fotos, vídeos diversos, *podcas*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais), que ainda não foram popularizados pela

democratização das tecnologias digitais, em realidade escolares, como as do Norte do Brasil, com exorbitante escassez de internet.

REFERÊNCIAS

ASTOLFI Jean-Pierre, DAROT Éliane, GINSBURGER-VOGEL Yvette *et al.*, Transposition didactique. In: ***Mots-clés de la didactique des sciences. Repère, définitions, bibliographies***, sous la direction de Astolfi Jean-Pierre, Darot Éliane, Ginsburger-Vogel Yvette *et al.*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, Pratiques pédagogiques. 2008. p. 177-187 Disponível em: <https://www.cairn.info/mots-cles-de-la-didactique-des-sciences--9782804157166-page-177.htm>. Último acesso em: 18 de dezembro de 2019.

BENTO, A. (2012, Maio). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA** (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII (pp. 42-44).

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. 3ª versão revisada, Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 06/04/2018.

CHEVALLARD, Y. (1991) **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. Grenoble, La pensée Sauvage.

COSTA-HÜBES, T. da C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. Londrina, PR: UEL, 2008 (Tese de doutorado em Estudos da Linguagem).

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Tradução de Glaís S. Cordeiro. Repères, n° 15, 1997.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática,** 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2005.

NOVÓA, António. **Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843/pdf_1. Último acesso em: 18 de dezembro de 2019.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola. Editorial., 2009.

MATEMÁTICA

OFICINAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Daniele Esteves Pereira Smith⁴⁰

INTRODUÇÃO

Os últimos 25 anos revelam que o cenário da Educação Básica no Brasil, avançou em termos expansionistas e, hoje, desponta como um dos maiores e mais complexos sistemas de ensino do mundo em relação à cobertura escolar, porém ainda apresenta fragilidades em relação à melhoria da qualidade do ensino ofertado em todos os segmentos e disciplinas.

Segundo dados divulgados pelo relatório bienal (2013-2014) da organização social Todos pela Educação (2015), que acompanha os indicadores educacionais do Brasil sobre atendimento escolar da população de 4 a 17 anos, somente 16% dos alunos concluíram o 9º ano do Ensino Fundamental com o aprendizado adequado em Matemática. O quadro se reduz ainda mais no Ensino Médio, em que apenas 9% dos alunos concluem o terceiro ano com conhecimento adequado na disciplina (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015).

Análises gerais sobre os dados oficiais a respeito da Educação Básica brasileira (ENEM, IDEB, PISA, entre outros), demonstram que os cursos de formação de professores precisam intensificar estratégias

⁴⁰ Doutora em Educação. Docente orientadora PRP, Núcleo Matemática Cameté/UFPA.

frente às enormes demandas oriundas da Educação Básica com ações formativas integradas nos currículos da formação inicial de professores que atuarão com a disciplina de Matemática, sejam eles licenciandos em Pedagogia ou Matemática.

A Universidade Federal do Pará – UFPA, por meio de seu projeto de interiorização no Estado do Pará se estabeleceu no nordeste paraense com a o Campus Universitário do Tocantins/Cametá – CUNTINS. A instituição tem sido protagonista na região da Amazônia Tocantina paraense há mais de 30 anos, no que se refere aos cursos de graduação, principalmente por meio das licenciaturas. Outrossim, considerando a necessidade de melhoria da qualidade do ensino de matemática em todo o percurso da Educação Básica no município de Cametá e municípios vizinhos onde a UFPA mantém seus polos como Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Baião, todos vinculados ao Campus Tocantins/Cametá, aliado à necessidade de incentivar à aproximação da Universidade com a Escola, o projeto Residência Pedagógica por meio do seu Núcleo de Matemática, vinculado à Faculdade de Matemática propôs aos residentes matriculados aos Cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia, a implementação de oficinas pedagógicas na formação inicial tanto de professores de matemática, quanto de professores que ensinam/ensinarão matemática, por considerarmos que o caráter dinâmico dessa estratégia pedagógica possibilita sua utilização em situações diferenciadas como a capacitação de professores, produção de recursos pedagógicos, eventos e outras.

As oficinas pedagógicas, segundo Vieira e Volquind (2002), configuram-se como metodologias de ensino e aprendizagem baseadas na realização de tarefas coletivas, por meio da promoção de investigação, ação e reflexão, integrando o conhecimento teórico com sua aplicação concreta. Para Lespada apud Vieira e Volquind (2002, p.12), a oficina trata-se de: [...] uma forma, um caminho, um guia flexível, enriquecedora para a pessoa e para o grupo, fundamentada no aprender fazendo com prazer e na ativação do pensamento por própria convicção, necessidade e elaboração. Na oficina pedagógica há a aproximação do aluno com o objeto de estudo por meio da problematização, pautada no pensar, sentir e agir.

Assim, consideramos que durante a formação inicial de futuros professores que ministrarão a disciplina de matemática, os conhecimentos apreendidos possam contribuir para a compreensão de sua realidade social e, que a partir destes conhecimentos consigam ir além e gerar novos de acordo com a necessidade de sua prática cotidiana. Portanto, o uso das oficinas pedagógicas na formação inicial de professores de matemática e que ensinam matemática foi pensado partindo da conjectura de que quanto maior for a vivência dos mesmos com experiências didático-pedagógicas reais, maior é a possibilidade de se promover uma formação consistente e que corresponda às necessidades e aos desafios que enfrentarão no exercício da profissão docente.

AS LICENCIATURAS E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

Os cursos de licenciatura em geral., ao longo dos anos vem passando por várias modificações, tanto no seu aspecto curricular, para atender a legislação vigente, quanto no metodológico.

A legislação educacional brasileira, após a Lei de Diretrizes e Bases – LDB N° 9394/96 (BRASIL, 1996), desmembrou-se no Ensino Superior nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, em pareceres e resoluções. Entre estas, destacamos a Resolução N° 2 de 1° de julho de 2015 (BRASIL, 2015), a qual define as orientações curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados, segunda licenciatura e formação continuada). Nesta lei, encontramos os norteamientos relativos à distribuição de carga horária, de disciplinas voltadas à prática docente, da implementação de ações extensionistas entre outros aspectos propostos.

D'Ávila e Madeira, (2018, p.57) discorrem sobre o quão são importantes as políticas e normativas que orientam as licenciaturas. Contudo, ressaltam que sua implementação não é algo que ocorre de forma imediata. Necessita da investidura, principalmente do corpo docente:

No entanto, sua materialização não é simples e decorre da dinâmica e das culturas das instituições em processos de recontextualização e tradução dos textos legais educacionais, especificamente os curriculares. São basicamente os docentes, através de atos de currículo, que movimentam esses processos.

No âmbito curricular, especificamente nos Cursos de Licenciatura em Matemática, há um trabalho intenso no sentido de inserir diversas disciplinas das áreas pedagógicas, afastando em definitivo traços de uma licenciatura com características de bacharelado. Disciplinas como Estágios Supervisionados, Atividade de Formação Acadêmica, Tópicos de História da Matemática, História da Educação Matemática, Fundamentos da Psicologia da Educação, Laboratório de Matemática e Ensino, Didática da Matemática, Metodologia do Ensino da Matemática entre outras, estão presentes nos currículos de cursos de Licenciatura em Matemática de várias universidades do Brasil.

Dentre as disciplinas mencionadas, consideramos importante para a formação do professor de/que ensinam matemática as disciplinas que abordam metodologias de ensino para a sala de aula e, que tenham como objetivo primordial apresentar teorias do conhecimento e aprendizagem em Matemática, observação e reflexão sobre a prática pedagógica, análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN do Ensino Fundamental, elaboração de planejamento, aplicação e elaboração de relatório.

Assim, essa legislação representa um marco acerca da formação universitária no Brasil e possibilita avanços para a qualificação dos processos formativos nos diversos cursos. Isso se reflete, sobretudo, em relação: 1) ao reconhecimento da realidade de atuação do profissional em formação; 2) à valorização da dimensão prática na formação inicial em articulação com a teoria; e 3) à flexibilização para decisões curriculares diversificadas nos contextos locais. (D'ÁVILA E MADEIRA, 2018, p.59)

Apesar dos avanços com a implementação de normativas legais generalistas, ainda sentimos a necessidade de apresentar alternativas metodológicas, recursos didáticos e técnicas de ensino para contribuir com o desenvolvimento do ensino de matemática em toda extensão da Educação Básica e, que atendessem às especificidades das instituições e dos cursos de licenciatura em Matemática em consonância com necessidades da região que esteja inserida e da população a qual atenda.

Desse modo, as oficinas pedagógicas foram propostas, com o intuito de permitir que os residentes vivenciassem práticas reflexivas acerca de outras maneiras de conceber o ensino de matemática, discutir concepções relativas a essas práticas e, principalmente que se apropriem de concepções e dominem estratégias de ensino que permitam uma maior interação na sala de aula.

OFICINAS E O PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Diante do programa de formação docente proposto pelo projeto RP elaboramos um conjunto de oficinas pedagógicas que perpassaram por todas as etapas do projeto Residência Pedagógica e procuraram atender às especificidades de cada núcleo de residente, com o intuito de estabelecer a relação entre a teoria e a prática na formação destes futuros professores.

As oficinas temáticas possuíam um eixo introdutório a partir da leitura e discussão de textos relacionados á cada tema abordado, para em seguida encaminharmos as atividades práticas. Em todas as etapas, sempre evidenciávamos quais conhecimentos matemáticos estavam envolvidos e

quais seriam as metodologias mais adequadas para que esse conhecimento fosse trabalhado nas escolas polos, considerando em qual nível da Educação Básica os residentes estavam atuando.

Entre as oficinas ofertadas destacamos as que versavam sobre o uso de materiais manipulativos para o ensino de aritmética e geometria voltada para a formação de professores que atuam ou atuaram nas séries iniciais do Ensino Fundamental., as quais subdividimos em *Oficina de Ábaco*, *Oficina de Material Dourado* e *Oficina de Tangram* ministradas para os residentes do núcleo de Pedagogia do Campus Tocantins/Cametá e seus polos universitários.

As oficinas também integraram a disciplina de Oficinas de jogos no ensino de matemática, ofertada à turma de discentes/residentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A disciplina faz parte do Projeto Político Pedagógico do curso. Neste caso, os residentes aliaram suas ações formativas curriculares obrigatórias às atividades do projeto. E mais, ainda propuseram ações extensionistas em suas escolas polos, com a produção de artigos científicos oriundos de suas experiências na disciplina e no projeto, contemplando, dessa forma, todas as dimensões que envolvem a docência superior; o ensino, a pesquisa e a extensão.

Os residentes do núcleo Matemática participaram de oficinas sobre o uso de tecnologia no ensino da Matemática, também subdivididas em temáticas específicas como *O software G Compris e o ensino de matemática* e *A utilização do software Scratch na construção de polígonos regulares*. Foram propostas também a este grupo de residentes, oficinas de cunho formativo em geral.,

como *Noções de Matemática Básica* e sobre as *Metodologias ativas e as Unidades Básicas de Problematização no ensino de Matemática*, a qual é o suporte teórico e metodológico do nosso subprojeto.

METODOLOGIA DAS OFICINAS

O percurso metodológico de elaboração de uma oficina pedagógica inicia pela escolha da temática a ser abordada. É de fundamental importância que o tema esteja ligado à área de interesse do público participante.

Os residentes opinaram em relação aos títulos escolhidos, demonstrando preocupação com dois aspectos relacionados ao ensino de matemática na Educação Básica, os quais foram considerados para a definição das oficinas. O primeiro dizia respeito às dificuldades de aprendizagem no ensino da disciplina, como é o caso das operações aritméticas fundamentais. O outro ponto de partida para a escolha dos temas foram os conteúdos matemáticos considerados importantes, mas que não são priorizados nos planejamentos escolares, como é o caso do ensino de geometria.

As observações dos residentes são reforçadas pelas observações de Pavanello (1989), a respeito dessa posição secundária ocupada pela geometria dentro do ensino de Matemática. A autora relata que os livros didáticos da área ao abordarem os conteúdos geométricos apenas no final da edição reforçam ainda mais o hábito que muitos professores praticam de programar para o fim do ano letivo os conteúdos de

geometria, o que geralmente, prejudica seu aprendizado pela falta de tempo hábil.

Na mesma linha de raciocínio, Dante (1985) e Lorenzato (1995) também se pronunciam. Seus posicionamentos, respectivamente, discorrem sobre a elevada importância dispensada pelos livros didáticos à álgebra e à aritmética, em detrimento à geometria e, sobre a ausência de propostas metodológicas de ensino adequadas para promover no educando o desenvolvimento de habilidades e competências decorrentes do aprendizado da Geometria. Lorenzato (1995) ainda reforça que as metodologias empregadas acabam privilegiando a prática do ‘é assim que se faz’ a ‘fazer com as próprias mãos’.

Corrêa (2000), aponta como estratégias para a realização desta perspectiva de trabalho, as seguintes etapas: decidir o tema de estudo, que se refere à escolha realizada por pessoas que se propõe a construir uma oficina, reunir todo o material possível sobre o tema, buscando subsídios em materiais como revistas, filmes, livros, mas também nas conversas cotidianas; o entendimento do tema que será abordado, que se dará através do estudo e desenvolver estratégias para poder dizer sobre o tema, podendo referir-se a qualquer meio disponível ou possível de ser criado.

Os temas para a elaboração das oficinas pedagógicas desencadearam os seguintes assuntos: adaptação curricular numa perspectiva da educação matemática na formação inicial de professores; exploração de conteúdos matemáticos envolvidos na elaboração de

oficinas pedagógicas; o uso de jogos como estratégia pedagógica para o ensino de matemática para alunos do Ensino Fundamental e Médio.

A elaboração das atividades para as oficinas pedagógicas iniciou após a apresentação dos residentes com o assunto. Um dos principais objetivos das oficinas foi o de incentivar a busca por materiais alternativos e promover atividades de pesquisa e extensão. Por esse motivo, dentre os recursos utilizados para as oficinas podemos citar vídeos, animações, materiais reutilizáveis, jogos estruturados para o ensino da Matemática (material de cusenaire, blocos lógicos, geoplano, ábacos, material dourado, tangran, calculadora, QVL).

De acordo com Vieira e Volquind (2002, p. 11) “toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão”. Portanto, finalizamos o planejamento das atividades com a orientação de que se faz necessária a construção de instrumentos de avaliação para coleta de informações, para posterior análises dos resultados das oficinas e encaminhamentos das próximas atividades.

O objetivo geral das oficinas era de oferecer oportunidade para que residentes dos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia participassem de momentos voltados para o estudo e para a prática direcionada ao papel do ensino de matemática na formação inicial dos professores, da produção de recursos pedagógicos e do envolvimento em eventos de divulgação científica.

Dentre os objetivos específicos traçados, destacamos:

Refletir e trocar experiências entre os graduandos dos cursos envolvidos, e entre a Universidade e as escolas de Educação Básica de municípios da região do baixo Tocantins;

Estabelecer relações entre a teoria e a prática docente;

Avançar na construção coletiva do conhecimento matemático envolvido na formação inicial de futuros professores;

Confeccionar materiais didáticos para o ensino de matemática;

Expor os materiais didáticos produzidos nas oficinas para alunos da rede pública de ensino do município de Cametá;

Propor oficinas pedagógicas sobre ensino de matemática para professores e estudantes da rede pública de ensino do município de Cametá.

Após a escolha dos temas para a elaboração das oficinas pedagógicas foram desencadeados os seguintes procedimentos: estudo dos referenciais teóricos, metodológicos e levantamento dos materiais utilizados nas oficinas pedagógicas; realizar as leituras necessárias para as discussões na sala de aula; preparar as atividades expositivas a serem apresentadas ao longo do projeto e nos eventos previstos nas escolas e na universidade e elaboração de pautas para o relatório final.

RESULTADOS

Propor o uso de oficinas pedagógicas na formação inicial de professores de matemática ou que ensinam matemática e que,

simultaneamente eram residentes do projeto Residência pedagógica foi a matriz impulsionadora deste artigo.

Em um contexto de baixos índices de desempenho do ensino de matemática tanto nas séries iniciais como no ensino médio do sistema educacional brasileiro, futuros professores em formação inicial e pesquisadores buscam contribuições para a reversão desse quadro.

O projeto Residência Pedagógica promoveu mudanças relativas a esta formação. Conseguimos desenvolver e aplicar um conjunto de oficinas que ultrapassaram as cercanias do Curso de Matemática e, conseqüentemente do núcleo de matemática do Campus Cametá.

Nossas oficinas foram parte integrante da preparação dos residentes antes de adentrarem efetivamente as escolas campo. Em seguida, ministramos oficinas nas escolas campo, onde participamos de eventos promovidos por estas instituições de ensino.

Outro destaque do alcance das oficinas pedagógicas oriundas do projeto foi de que as mesmas compuseram parte de disciplinas ofertadas pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia. As disciplinas de *Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de matemática* (turma 2017) e *Oficinas de jogos no ensino de matemática* (turma 2016).

Em relação ao de residentes que fazem parte da turma de Licenciatura em Pedagogia 2016, aliamos as atividades curriculares inerentes da disciplina com as atividades propostas pelo projeto Residência Pedagógica. Dessa forma, os residentes participavam das oficinas durante o período de suas aulas (ensino), desenvolviam as

atividades do projeto na escola campo(extensão) e produziram artigos científicos para sintetizar as experiências vivenciadas durante o período da disciplina e sua articulação com o Residência Pedagógica.

A proposta interativa característica das oficinas pedagógicas permitiu o envolvimento ativo por parte dos residentes em todo o itinerário desenvolvido, desde a escolha dos temas, planejamento, discussão e execução das oficinas. Havia um comprometimento com as leituras dos artigos, demonstrado durante as apresentações por meio do domínio dos assuntos e, principalmente uma atenção na confecção dos materiais que seriam utilizados em suas atividades de residentes nas escolas campo.

Nesse sentido, as contribuições das oficinas pedagógicas sobre a formação inicial de professores de matemática ou os que ensinarão matemática perpassam pelo reconhecimento de que é um processo contínuo, sistemático e organizado e, que considere as múltiplas exigências advindas do contexto em que os futuros profissionais estejam inseridos.

Assim, ao analisarmos a síntese das principais ações de integração entre ensino, pesquisa e extensão que emergiram a partir dessa proposta de trabalho e que contribuiram para o enriquecimento das atividades do projeto, ressaltamos que as mesmas precisam ser aprofundadas para fomentar o debate sobre temas que integram o cotidiano acadêmico e que muitas das vezes estão distantes da realidade das escolas públicas onde os residentes provavelmente atuarão como docentes ao término de sua formação.

Sinalizamos por fim, que é essencial deixar assegurado aos residentes e futuros docentes que espaços formativos sempre existirão a fim de garantir conhecimentos suficientes para exercerem sua profissão com autonomia, criatividade e flexibilização para fazer as adequações necessárias de acordo com a realidade em que estejam inseridos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.9394/96, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CENPEC. Centro de Pesquisas para Educação e Cultura. **Oficinas de matemática de leitura e escrita**: escola comprometida com a qualidade. São Paulo SP: PLEXUS Editora

CORRÊA, G. et al., **Pedagogia Libertária**: Experiências Hoje. Editora Imaginário, 2000.

DANTE, L. R. Como ensinamos. **Revista do Professor de Matemática**. n. 6. 1º semestre de 1985.

D'ÁVILLA, C.; MADEIRA, A. V. (orgs). **Ateliê didático**: uma abordagem na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018.

LORENZATO, S. Por que não ensinar Geometria? **Educação Matemática em Revista**. São Paulo: ano III, 1º sem. 1995.

PAVANELLO, R. M. **O abandono do ensino da geometria**: uma visão histórica. 1989. xf. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unicamp, Campinas, 1989.

TODOS, PELA EDUCAÇÃO–TPE. **Relatório De Olho nas Metas 2012:** Quinto relatório de acompanhamento das cinco metas do Todos Pela Educação, 2012a. 2015.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

PEDAGOGIA

ENTRE A PRESCRIÇÃO E A CONTRARREGULAÇÃO: PERCURSOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA

Eliana da Silva Felipe⁴¹

Celi da Costa Silva Bahia⁴²

Maura Lúcia Cardoso Martins⁴³

INTRODUÇÃO

As reformas educacionais neoliberais gestadas a partir dos anos de 1990 produziram agendas que elegeram os professores como peças-chave do ideário democrático e atribuíram à educação o papel de redenção das desigualdades econômicas e sociais.

O neoliberalismo se tornou uma força ideológica mundial., daí que as reformas educacionais implementadas nas últimas décadas não são isoladas, são de natureza global. Estamos tratando de fenômenos mundiais, com configurações locais da internacionalização da agenda de “ajustes estruturais” em todo o mundo, especialmente nas economias latino-americanas. Sob um discurso de acentuado apelo democrático essa agenda cumpre o papel de subordinar a educação à uma lógica utilitarista.

⁴¹ Doutora em Educação, Professora Associada do Instituto de Ciências da Educação da UFPA. Docente orientadora PRP núcleo pedagogia Belém. E-mail: efelipe@ufpa.br

⁴² Doutora em Psicologia, Professora Associada do Instituto de Ciências da Educação da UFPA. Docente orientadora PRP núcleo pedagogia Belém. E-mail: celibahia@yahoo.com.br

⁴³ Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura, Professora Adjunta do Instituto de Ciências da Educação da UFPA. Docente orientadora PRP núcleo pedagogia Belém. E-mail: mauraemlc@gmail.com

No bojo dessa agenda política adaptativa, as políticas de formação docente vão configurando um novo tipo de profissional., com maior domínio técnico em detrimento da formação humanística.

No Brasil, o contexto político que sucedeu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é emblemático dessa encruzilhada, momento em que a ideia de simetria invertida se apresenta como referência ideológica para os cursos de formação de professores

A situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor. Por essa razão, tão simples e óbvia, quanto difícil de levar às últimas consequências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência, a partir do qual orientará a organização institucional e pedagógica dos cursos, a simetria invertida entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão. (MELO, 2000).

A ideia de simetria invertida perdeu força no processo de construção e aprovação das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em 2002, mas seus defensores não abandonaram as arenas de luta. A alteração da LDB em 2017, especialmente no que se refere ao alinhamento dos currículos dos cursos de formação docente à Base Nacional Comum Curricular, é prova da tendência crescente de esvaziamento teórico desses cursos.

A Política Nacional de Formação de Professores, lançada em 2017 pelo Ministério da Educação, acompanhou essa tendência. A retórica

adotada era de que os currículos dos cursos de formação docente eram extensos e com poucas atividades práticas. Aos estágios faltava planejamento e vinculação clara com as escolas. A Residência Pedagógica, parte constitutiva da Política Nacional de Formação de Professores, concebida à época, propunha-se então a atuar, por meio dos estágios obrigatórios, para ampliar esse campo da prática profissional., considerada deficitária nos cursos.

Podemos afirmar então, que não há novidades no âmbito da política educacional sobre o foco de atuação governamental para melhorar os indicadores de resultado da educação básica: induzir reformas curriculares comprometidas com a ampliação da prática profissional. Por sua vez, nas últimas décadas, as instituições universitárias, principalmente, têm apontado os limites desse modelo e reafirmado a importância de uma sólida formação teórica e prática para a compreensão e enfrentamento da complexidade dos processos educativos na realidade brasileira.

Partindo do pressuposto que o Programa Residência Pedagógica é atravessado por interesses conflitantes, este estudo visa analisar a implementação do Programa no contexto das políticas neoliberais, portanto, da subordinação da educação aos interesses mercadológicos de produtividade e competitividade. Tensionando as orientações emanadas da política educacional com o alcance real das decisões nas diferentes esferas onde a política se efetiva, visa ainda identificar processos de contrarregulação resultantes do confronto da política nacional com os percursos locais que as instituições vão produzindo como parte da sua

experiência de formação, de suas inscrições teóricas e opções políticas. O campo empírico dessas reflexões foi o Programa Residência Pedagógica desenvolvido no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus do Guamá, em duas escolas-campo da rede municipal de Belém, uma creche e uma escola de anos iniciais do ensino fundamental.

Este artigo pretende contribuir com a reflexão sobre a formação inicial de professores e as contribuições da Residência Pedagógica à sólida formação teórica e prática dos futuros profissionais da educação. Para tanto, foi organizado em três partes. A primeira apresenta um debate da Política Nacional de Formação de Professores, a Residência Pedagógica e suas perspectivas teóricas. A segunda expõe os percursos do Programa no Curso de Pedagogia da UFPA. A terceira parte discute a Residência Pedagógica como ação idealizada nos marcos da política neoliberal, que se reconfigura na esfera da prática e das suas possibilidades de contrarregulação.

A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A premissa que inspirou a Política Nacional de Formação de Professores, lançada em 18 de outubro de 2017, sintetiza as expectativas em torno das soluções para a melhoria da qualidade da educação básica: “a qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor” e “é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação” (BRASIL, 2017).

Como programa governamental de alcance nacional, a Residência Pedagógica nasce entretecida com a ideia de “facilitar a amplitude do conhecimento prático profissional” (Brasil, 2017) e, conseqüentemente, melhorar a capacidade de ensinar dos futuros professores.

Sob essa inspiração, o Edital nº 06/2018 configurou as bases do Programa, as quais podem ser depreendidas de seus objetivos: 1) aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; 2) induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica; 3) fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a Instituição e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e 4) **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** (BRASIL, 2018, grifos nossos).

No contrapelo ao pragmatismo das políticas neoliberais, um conjunto de formulações críticas contribuíram para a afirmação de uma nova agenda política, alicerçada nas seguintes referências: 1) da defesa da

formação do professor como intelectual capaz de atuar de forma crítica e criativa na democratização da escola pública e na ampliação da cidadania; 2) da defesa da valorização profissional como dimensão indissociável da luta em prol da qualidade da educação, particularmente da educação pública, pela qual perpassa carreira atrativa, salários dignos e melhores condições de trabalho.

A racionalidade instrumental, cerne das políticas neoliberais, reduz as finalidades da educação e retira do ensino a sua dimensão histórica, relacional e contextual. Nisso reside o esvaziamento teórico de que vimos falando ao longo do texto, com nuances na formação e no exercício profissional propriamente dito.

O Programa Residência Pedagógica ao pretender “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” (BRASIL, 2018) induz ao esvaziamento da teoria e, por sua vez, das competências ético-políticas e técnico-científicas necessárias ao trabalho de formação do humano, finalidade última da educação. Segundo a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped e outras entidades científicas e político-organizativas:

[...] tal perspectiva incorre em uma visão reducionista da formação de professores, que em vez de implementar no processo formativo a necessária unidade teoria-prática, que não pode ser dicotomizada, propõe uma desvinculação definitiva de teoria e prática, reduzindo a formação docente a um “como fazer” descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora. Isso prejudica a qualidade

da educação básica das crianças e jovens brasileiros, esvaziando-a de sua função social e cidadã. (2018, grifos dos autores).

Esse esvaziamento da função social e cidadã da educação básica a que se refere a nota das entidades quando do lançamento do Programa, está em risco permanente ante ao quadro de ajustes estruturais das economias capitalistas, que captura não apenas os aspectos objetivos da existência humana, mas também seus aspectos subjetivos, como as representações sobre a qualidade da escola e o trabalho dos professores.

Podemos afirmar que nas últimas décadas ajustar o perfil do professor e da formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, compõe a estratégia de reestruturação da forma de acumulação capitalista. Portanto, a formação de professores não pode ser dissociado do tipo de escolarização priorizada no contexto da crise do capital., dos conteúdos considerados prioritários à qualificação do novo trabalhador, do sistema de avaliação que induz as escolas a operarem com uma visão reducionista de currículo, priorizando o que é avaliado nas avaliações de larga escala, entre outros aspectos da conjuntura da crise. Esses elementos associados à pressão por resultados podem induzir a uma redução do papel dos cursos de formação, cada vez mais pressionados a se alinhar a uma visão técnico-instrumental do processo educativo.

Contudo, o reconhecimento da importância de um projeto de formação de professores comprometido com uma concepção sócio-histórica de educação e com seus fins emancipatórios, não pode implicar,

por sua vez, na secundarização do “como fazer”, igualmente necessário para a garantia de acesso às crianças e jovens brasileiros a uma educação básica de qualidade. Há um saber-fazer que precisa ser apropriado pelos professores de modo a efetivar as funções educativas da escola, cujas especificidades precisam ser problematizadas e vivenciadas.

O enfrentamento analítico e prático do atual quadro da conjuntura nacional em que uma visão reducionista da formação de professores se instala com maior possibilidade de efetividade, olhar para trás, na perspectiva de localizar experiências de formação com referências positivas, assim como olhar para frente de forma a reinventar o caminho percorrido é tarefa urgente e necessária.

As experiências de Residência Pedagógica podem ser localizadas tanto no âmbito da formação inicial como da formação continuada para os professores em início de carreira. Para os objetivos deste trabalho nos deteremos à formação inicial, que comporta dois tipos de iniciativa: aquelas produzidas nas secretarias de educação, sem vínculo com os estágios obrigatórios, e aquelas produzidas nas instituições formadoras, cujo objetivo é aperfeiçoar os estágios obrigatórios por meio da sólida formação científica, cultural e técnica.

No Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013) foi instituído um programa de Residência Educacional, articulado e implementado pela Secretaria de Estado de Educação. A finalidade dessa iniciativa não era propriamente a melhoria da formação inicial dos futuros professores, mas a melhoria da educação básica paulista. A participação de estagiários de

cursos de licenciatura (cursando a partir do 3º semestre do curso), excetuando o curso de Pedagogia, compunha a estratégia governamental para o alcance deste fim. A regulamentação da Residência Educacional esteve sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação, a quem coube prerrogativas para celebrar parcerias para a efetivação da seleção, contratação e pagamento dos estagiários. Programas semelhantes foram implementados no Estado de São Paulo, mas foram descontinuados em curto espaço de tempo.

No segundo tipo podemos destacar a experiência da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Na Unifesp a Residência Pedagógica integra o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia e inclui a grande maioria dos professores do Curso, não somente aqueles vinculados ao estágio curricular obrigatório. São suas principais características: 1) imersão ininterrupta e sistemática do residente na escola-campo por um mês, com intervenções pedagógicas pontuais no final do período; 2) acompanhamento de cada residente por um preceptor – professor da Unifesp, e um professor formador – professor da escola-campo; 3) realização da Residência Pedagógica em quatro modalidades, a saber: gestão educacional, docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos, totalizando a carga horária de 300 horas; 4) existência de parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos e 5) participação das escolas em ações de formação continuada promovidas pela Unifesp (PANIZZOLO et al., 2012; POLADIAN, 2014).

O Programa de Residência Pedagógica da Unifesp é um diferencial no conjunto das demais iniciativas, todas descontinuadas ao final de aproximadamente dois anos. Há de se destacar também o legado crítico da Unifesp, isto é, o conjunto de reflexões produzidas sobre programa de estágio vivenciado no Curso de Pedagogia no modelo de Residência Pedagógica. O acúmulo de conhecimento é importante para adensar a compreensão das especificidades da Residência Pedagógica na formação inicial e das possibilidades de intervenção no âmbito da inserção profissional de futuros professores.

A propósito, a construção da identidade profissional de ensinar requer não somente o domínio de saberes e práticas profissionais, mas uma relação de pertencimento com as peculiaridades do exercício profissional que pressupõe apropriação de um sistema de normas e valores, compromissos e habilidades humanas como a capacidade de reflexão e tomada de decisão. Como diria Nóvoa (2016):

Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional., de um gesto profissional., de uma maneira de ser profissional. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente.

A inserção numa cultura profissional complexa, de rotinas de partilha, valoriza a construção social da profissão docente e a identificação pessoal com um grupo profissional. Essa dimensão relacional do trabalho docente pressupõe que os conhecimentos profissionais não são estáticos.

Eles só fazem sentido na relação entre professores e alunos, entre estes e seus contextos sociais e culturais.

Assim, a constituição de uma cultura profissional não pode prescindir da socialização profissional e da aprendizagem formativa do trabalho e pelo trabalho. Para Dubar (2012, p. 358), "a socialização profissional [...] conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente". A socialização ampla e bem conduzida fornece as referências culturais necessárias à construção do sentimento de pertencimento a um grupo, bem a reconstrução de práticas e valores.

Nessa perspectiva, a simetria invertida preconizada na Política Nacional de Formação de Professores, de onde emergiu o Programa Residência Pedagógica, não resolve a suposta baixa qualidade dos cursos de formação de professores. Ela pode ser útil para domínios teóricos e práticos de menor complexidade, mas limitada para problemas multirreferenciais nos quais predominam a heterogeneidade própria das relações educativas.

A prática profissional, diferentemente da forma simplista como é apropriada na retórica pragmática, é da ordem da heterogeneidade e da pluralidade. O alcance de sua eficácia é sempre incerto, porque o saber-fazer que dela emerge é situacional e requer, portanto, permanente diálogo com as relações sociais que o engendram. Nesse sentido, a socialização profissional deve propiciar a apropriação desse saber-fazer em suas

configurações complexas, ou seja, em interação com as condições objetivas e subjetivas que constituem os processos de ensinar e aprender.

PERCURSOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

A implementação do Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus do Guamá, foi orientada pelo princípio da sólida formação teórica e prática como instrumento de enfrentamento da precarização intelectual incentivada pelas políticas neoliberais. A compreensão dos professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997), da socialização profissional (DUBAR, 2012) como tempo-espço de construção e consolidação de identidade e da formação como processo de constituição de uma cultura profissional (NÓVOA, 2016) foi decisiva ao delineamento dos percursos assumidos.

Nos termos do Edital 06/2018, a Residência Pedagógica foi organizada sob três modalidades: ambientação (60 horas), imersão nos ambientes educativos (320 horas) e socialização da experiência de formação (60 horas).

O plano de trabalho de “imersão nos ambientes educativos” foi organizado de modo a atender a socialização profissional dos residentes nas escolas-campo, na universidade e em espaços educativos da cidade, de natureza científica e cultural. As escolas-campo que participaram da

Residência Pedagógica, subprojeto Pedagogia, foram a Creche Municipal Wilson Bahia e a Escola Municipal Amância Pantoja.

Nas escolas-campo as experiências de formação foram organizadas de forma a propiciar a imersão do residente na docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e na gestão e coordenação pedagógica. A docência se constituiu de observação participativa, trabalho coletivo de acompanhamento e orientação das crianças em atividades específicas, elaboração de material didático e intervenção pedagógica em áreas do currículo indicadas pelas preceptoras ou escolhidas pelos residentes a partir das observações realizadas. Os espaços dessa imersão incluíram a sala de aula, as salas ambientes da escola, feiras livres, museus, feiras culturais etc.

A imersão na gestão e coordenação pedagógica incluiu a participação nas seguintes ações: aplicação de provas da Secretaria Municipal de Educação, encontros escola-família; conselhos de ciclo; plantão pedagógico, projetos de culminância etc. Sob a orientação dos orientadores e coordenadores da escola-campo os residentes desenvolveram projetos de interesse da escola, dentre eles: sistematização de resultados de avaliações internas, elaboração de plano pedagógico de apoio para crianças retidas, inventário de material didático disponível na escola e possibilidades de uso, além da atualização do PPP no que se refere às características da comunidade escolar. Aproximadamente 200 horas da carga total de imersão nos ambientes educativos foram desenvolvidas nas escolas-campo, com frequência semanal de 2 a 3 dias. Entre os produtos

que resultaram dessa imersão podemos destacar a produção de 4 trabalhos de conclusão de curso.

Cerca de 120 horas da carga horária de imersão foram realizadas na Universidade Federal do Pará por meio de reuniões de avaliação e planejamento, oficinas de formação, eventos científicos, entre outros. Essas atividades mobilizaram professores de diferentes componentes curriculares do Curso. Parte dessa carga horária foi destinada à participação em atividades científicas e culturais em outros espaços da cidade como feiras culturais, incluindo a Feira Pan-Amazônica do Livro, teatro, eventos promovidos pelas redes de educação básica, eventos de classe etc. Essa inserção resultou em comunicações orais em eventos científicos, além de produção bibliográfica na forma de resumo simples, resumo expandido e trabalho completo. Algumas produções foram em coautoria com as professoras preceptoras.

O Programa Residência Pedagógica incorporou os estágios obrigatórios naquilo em que eram convergentes. Os estágios desenvolvidos sob a forma de Residência Pedagógica foram: Estágio na Educação Infantil I e II e Estágio no Ensino Fundamental I e II, que no percurso do curso totalizam 240 horas. Somente o Estágio de Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica em ambientes escolares não foi incorporado pela Residência Pedagógica por incluir espaços de atuação não previstos no plano de trabalho dos residentes. Os 24 residentes selecionados para o Programa foram acompanhados por 6 professoras preceptores e duas docentes orientadoras.

O projeto pedagógico das escolas-campo na sua interconexão com as políticas educacionais em curso na educação básica serviu de base para o planejamento de todas as atividades desenvolvidas nesses espaços, quer como ensino quer como pesquisa e extensão. Planos de atuação elaborados em colaboração permitiram a realização de ações mais convergentes com a realidade das instituições envolvidas e com soluções para as quais pretendiam dirigir seus esforços.

Essa articulação mais orgânica entre universidade e escolas-campo permitiu evidenciar que quanto mais integradas são as ações de formação, mais os estudantes se beneficiam da inserção nas escolas, assim como as escolas se beneficiam da presença de estudantes envolvidos e comprometidos com seu projeto pedagógico. Por sua vez, na medida em que essa relação se amplia, o planejamento dos demais espaços de socialização profissional tende a incorporar problemáticas reais do trabalho dos professores, além de ampliar o escopo da formação a partir das lacunas identificadas. Essas problemáticas reais foram também objeto de ações de formação continuada, as quais contaram com a participação das docentes orientadoras do Programa.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ENTRE A PRESCRIÇÃO E A CONTRARREGULAÇÃO

O Programa Residência Pedagógica é uma ação concebida nos marcos da política neoliberal. Contudo, suas prescrições não esgotam as possibilidades de produção de um campo de práticas concorrentes àquelas

emanadas da racionalidade técnico-instrumental. Nessa perspectiva, há uma margem de autonomia relativa capaz de produzir uma contrarregulação, que advém da própria autonomia universitária prevista no artigo 207 da Constituição Federal., das experiências plurais e diversificadas de formação de professores no âmbito das instituições de ensino superior.

As iniciativas contrarregulatórias que podem ser potencializadas nas instituições formadoras vão depender do quanto os professores se mobilizam no interior das instituições de que fazem parte para elaborar estratégias de “autorregulação” (quer individual quer coletivas) que superem o imobilismo e o alheamento à excessiva regulação sobre o seu trabalho.

A resistência não pode se estabelecer apenas no campo da negação pura e simples, mas no exercício crítico propositivo capaz de forjar dinâmicas educativas inspiradas nas experiências institucionais acumuladas e no lastro crítico produzido. A normatividade intrínseca às políticas governamentais globais não dissolve, por si, compromissos advindos de contextos locais.

Considerando que as políticas neoliberais se fortalecem quanto mais elevam seus níveis de regulação, há de se forjar outras esferas de atuação política e de participação social. Assim,

[...] contra-regulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para,

quando necessário, resistir à regulação (contraregulação) e, quando possível avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social (FREITAS, 2005, p. 912).

A educação é idealizada no âmbito da política e efetivada no âmbito das práticas. A redução das práticas à idealização da política, como se esta determinasse, de antemão, aquela, anula o potencial da contradição que opera na interface desses dois planos da realidade social. Nessa perspectiva, entre a idealização da política e a prática da política há contextos, sujeitos, práticas validadas que imprimem heterogeneidade aos resultados alcançados.

Um projeto formativo que considere as especificidades do trabalho docente, cuja natureza é teórico-prática, a necessária reflexão das suas condições de produção tendo a pesquisa como princípio formativo, uma socialização profissional que associe a inserção na escola com a inserção em espaços formativos de mobilização social, de difusão da cultura e de conhecimento científico e técnico-profissional pode constituir um percurso inaugural de iniciação à docência e de maior identificação com seus processos mais amplos.

O Estágio Supervisionado vivenciado por meio do Programa Residência Pedagógica incorporou percursos inaugurais não previstos no Programa como também ausentes nas práticas ordinárias do Curso de Pedagogia. Ainda que o envolvimento tenha sido positivo os residentes

poderiam ter explorado muito mais esses percursos, mas a condição de estudantes trabalhadores, por vezes, foi mais impeditiva que as próprias regulações da política educacional.

CONCLUSÃO

A perspectiva da simetria invertida está na base do alinhamento entre os currículos dos cursos de formação e a Base Nacional Comum Curricular previsto na Política Nacional de Formação de Professores. Constitui-se como inovação conservadora porque mantém inalteradas as bases estruturais da desigualdade educacional no Brasil: as desigualdades sociais.

Nenhuma política estatal, de alcance nacional, está imune ao seu desvirtuamento, quer pelas lutas concorrentes que se instalam no âmbito das instituições, quer pela baixa aderência que resulta do distanciamento entre os que formulam as políticas e aqueles que a executam. Isso não significa que orientações emanadas de programas governamentais não tenham capacidade de se consolidar, tão somente alude que idealizações políticas só se efetivam na prática e é neste âmbito que podemos dimensionar o alcance de decisões políticas em educação.

As lutas em defesa da formação de profissionais da educação comprometidos com a ampliação de direitos democráticos – para a qual concorre tanto a apropriação das bases políticas, científicas e técnicas da profissão como uma inserção profissional formadora, permanecem atuais, porque permanecem os ataques que visam reduzir a formação docente à

formação técnica, desconectada de uma perspectiva ampla (social., cultural e política) das condições históricas sob as quais o ensino se realiza.

Nessa perspectiva, a ideia de uma resistência propositiva, que comprometa as instituições formadoras e seus professores com a autorregulação do seu trabalho, pela qual possam inaugurar alternativas de formação que articulem, de forma indissociável, teoria e prática, mas uma prática relacional, de configurações complexas, que não pode ser reduzida a métodos e técnicas, mas a um conjunto de variáveis contextuais que, em interação, produzem resultados diversos. Para esses fins, a Residência Pedagógica pode contribuir com uma socialização profissional formadora.

REFERÊNCIAS

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação et al., **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital 06/2018**. Brasília, 2018. Disponível em: capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica- Alteracao-II.pdf. Acesso em: mar. 2019.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade do trabalho. A socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, mai/ago. 2012.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.** [online]. 2005, vol. 26, n. 92, pp. 911-933.

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

MELO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **Perspectiva**, vol. 14, nº 1, jan./mar. 2000.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, n. 7, ago. 2000.

NÓVOA, António **O lugar da licenciatura**. Disponível em: forproll.com/o-lugar-da-licenciatura/. Acesso em mar. 2019.

PANIZZOLO, Cláudia et al., Residência Pedagógica na Unifesp: avanços e desafios para a implantação de projetos inovadores de estágio. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe, 2012. **Anais**. Campinas: SP, 2012.

POLADIAN, Mariana Lopes Pedrosa. Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: uma aproximação entre universidade e escola. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe, 2014. **Anais**. Fortaleza: CE, 2014.

SÃO PAULO. Decreto 59.150/13. Dispõe sobre o Programa Residência Educacional, instituído pelo Decreto nº 57.978 de 18 de abril de 2012. **Diário Oficial do Estado do Estado** – Poder Executivo. Seção I - 10/05/2013. p. 3.

PEDAGOGIA

PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA RELAÇÃO COM O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Relato de experiências do subprojeto do Curso de Pedagogia Cametá/UFPA

Odete da Cruz Mendes⁴⁴

João Batista do Carmo Silva⁴⁵

Gleyce Lopes Gonçalves⁴⁶

Antonio Clebio da Silva⁴⁷

INTRODUÇÃO

Analisar o Programa Residência Pedagógica como espaço de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura é situá-lo como importante iniciativa no contexto das políticas educacionais, considerando as prerrogativas de atividades nele propostas o que inclui a regência de sala de aula como princípio, bem como outras interações que o aluno residente pode desenvolver numa importante aproximação com a escola de educação básica onde este atuará como profissional.

Destaca-se que a discussão sobre as políticas de formação de professores tem sido tema de debates e polêmicas seja porque alega-se que no percurso formativo a prática é muito limitada ou, ainda, porque esta

⁴⁴ Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal do Pará. Docente orientadora PRP núcleo pedagogia Cametá. E-mail: ocm@ufpa.br

⁴⁵ Doutor em Educação, Professora Adjunto da Universidade Federal do Pará. Docente orientador PRP núcleo pedagogia Oeiras do Pará. E-mail: jbatista@ufpa.br

⁴⁶ Preceptora PRP núcleo pedagogia Cametá - Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Dalila Leão. E-mail: gleyceangel25@gmail.com

⁴⁷ Preceptor PRP núcleo pedagogia Oeiras do Pará - Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Archanjo da Costa. E-mail: gleyceangel25@gmail.com

não reflete a realidade na qual o futuro professor vai atuar, uma vez que o estágio supervisionado curricular obrigatório que é a única possibilidade de inserção na realidade na qual o futuro professor irá atuar, ainda que importante, não oferece uma visão mais abrangente acerca da escola e dos elementos que têm implicações na docência.

É, pois, a partir desses pressupostos que este texto procura apresentar as discussões das ações possíveis a partir das experiências desenvolvidas por alunos/as residentes sob o acompanhamento de professores preceptores no âmbito das escolas de educação básica nos anos iniciais do ensino fundamental. Tais experiências foram resultados do subprojeto – “A residência pedagógica como práxis formativa na Amazônia Tocantina: uma atuação com ênfase no ensino de português e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental” que foi desenvolvido no curso de formação em pedagogia pela Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

No subprojeto procurou-se enfatizar atividades de ensino de leitura de modo a analisar os elementos da formação do profissional no *locus* de sua atuação para a construção da identidade docente como futuro profissional., podendo este problematizar questões que a teoria isolada da prática não lhes possibilitaria.

O problema central da proposta e das reflexões sobre os resultados da implementação do subprojeto foi analisar o sentido de prática subjacente ao programa, tendo em vista a superação da concepção desta como modelo e a defesa como criação ou práxis.

A partir destes pressupostos julgou-se importante problematizar a relação teoria-prática nas experiências realizadas no âmbito da formação de professores, implementando a proposta no curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal do Pará, sendo o presente texto um espaço de sistematização de atividades para produzir reflexões acerca das primeiras impressões do programa Residência Pedagógica. As reflexões tentam mostrar a importância e os limites da implementação do RP em 08 (oito) escolas localizadas nas redes de ensino dos municípios de Cameté e Oeiras do Pará.

Fundamentados em Pimenta e Lima (2012), Bondía (2002), Kleiman (1995) e outros autores, problematizamos a prática pedagógica nas experiências e atividades propiciadas pelo programa Residência Pedagógica no curso de pedagogia/UFPA, defendendo a concepção destas como práxis formativa por meio de proposição e realização de atividades para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas duas redes de ensino.

O objetivo que moveu a presente produção foi o seguinte: analisar o Programa Residência Pedagógica, tendo em vista as suas principais contribuições para repensar a formação de professores, tendo a prática pedagógica desenvolvida no ensino fundamental como um espaço de vivência nas escolas públicas.

Pela complexidade do objeto em suas relações com o fenômeno educacional e os determinantes da constituição do mesmo, a metodologia se orientou pela abordagem da pesquisa qualitativa por meio de relatos de

experiência, fundamentados em revisão da literatura sobre o tema. Os relatos constantes no texto retratam os resultados do subprojeto e estão identificados pelo nome das escolas e dos municípios onde o projeto foi implementado, mas mantemos professores e professoras no anonimato, aparecendo como preceptor (a) A, B e C na sequência em que aparecem no texto.

O texto está organizado, em dois subtópicos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro -“o Programa Residência Pedagógica e suas contribuições para o processo de formação de professores a partir de seus princípios orientadores”, discute o RP em articulação com a formação docente no âmbito das instituições formadoras e escolas de educação básica, mostrando a importância deste. O segundo que se intitula “A busca da unidade entre teoria e prática no cotidiano de escolas públicas em dois municípios do Pará: Relato de experiências”, apresenta sucintamente algumas atividades desenvolvidas exclusivamente na regência de sala de aula, discutindo sua importância.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE SEUS PRINCÍPIOS ORIENTADORES

A temática da formação de professores tem sido objeto de inúmeras pesquisas nos últimos anos, recebendo diferentes recortes de análises. Fundamentados em Vázquez (2003) podemos dizer que se faz necessária uma “práxis inovadora”, que seja um processo em que se “cria também o

modo de criar” (VÁZQUEZ, 2007, p. 313). Pistrak (2000) nos mostra que, “sem uma teoria de pedagogia social. Nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas” (PISTRAK, 2000, p. 24)

Em que pese os desdobramentos das análises que este estudo merece sobre a relação entre teoria e prática e as experiências do Programa Residência Pedagógica na relação da instituição formadora asseveramos sua importância, pois

A Universidade favorece o suporte de conhecimentos teóricos, mas o “constituir-se professora”, vai se efetivando na escola, durante o trabalho docente, nos espaços e tempos de estágio. E sem dúvida, estes espaços proporcionam suporte e experiência na constituição dos conhecimentos pedagógicos necessários para exercer a docência. (SANTOS e FRISON, 2014, p.21).

Nas considerações apresentadas pelas autoras é que se pode salientar a importância das experiências desenvolvidas por alunos residentes do curso de pedagogia por meio do Programa Residência Pedagógica como espaço de formação nas mediações possíveis em fomentar práticas pedagógicas induzidas por habilidades e competências nos componentes curriculares de língua portuguesa e de matemática. Tais atividades se deram de modo a desenvolver nos futuros professores as novas orientações pedagógicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito educacionais, considerando os componentes de

estudo e suas tecnologias. Mas as atividades produzidas foram a além das orientações oficiais na medida em que se fomentaram espaços de discussões e críticas ao que foi proposto, recriando na ambiência da escola situações de interesse desta.

É pertinente, entretanto, apresentar os princípios do programa supracitados e suas diretrizes de modo a esclarecer, ainda que pontualmente, as atividades que foram desenvolvidas nas experiências do curso de licenciatura em pedagogia no âmbito da Universidade Federal do Pará e refletir sobre o sentido de prática pedagógica ao qual ele se remete.

De acordo com o Edital 06/2018 - item 2, inciso 1 o objetivo do Programa Residência Pedagógica é:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (BRASIL/CAPES, EDITAL 06, 2018).

Ainda que a iniciativa seja importante no contexto da formação de professores é preciso problematizar a concepção de prática que o programa assume. Concordamos com Veiga (1992, p. 16) ao afirmar que a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”. Nesse sentido defendemos a experiência como vivência e troca de conhecimentos entre pares, referendada pelo pensamento de Bondía

(2002, p.2) ao afirmar que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Defendemos a ideia da unidade entre teoria e prática tal qual explicitado anteriormente.

Consideramos ainda que o Programa Residência Pedagógica é uma atividade de formação que tem como princípio o Regime de Colaboração⁴⁸ entre os entes federados e as instituições formadoras, cuja recomendação é a indução de novas práticas de modo a repensar os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs). Importante salientar que o alargamento da prática no processo formativo, potencialmente pode tornar o residente um profissional mais ativo diante dos condicionantes dos espaços e relações travadas nas escolas de educação infantil e, com maior ênfase no ensino fundamental em que o egresso de pedagogia atuará como docente. Trata-se da realização de atividades permeadas pela dimensão pedagógica da pesquisa, de reflexão profunda sobre a prática, estabelecendo assim o processo da práxis.

Nesse espaço,

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de

⁴⁸ O regime de colaboração é previsto na Constituição Federal de 1988 e garante que os entes federados viabilize a oferta da educação com contrapartida entre eles. Sobre o regime de colaboração o Edital 06/2018 afirma que: “2.3.1.1 A participação do governo municipal se efetivará por meio de Termo de Adesão ao ACTI, firmado por suas secretarias de educação. 2.3.2 Para efetivar a colaboração, as Secretarias de Educação organizarão o Comitê de Articulação da Formação Docente da Unidade Federativa, composto por representantes da rede estadual e municipal que aderirem ao Programa”. (BRASIL, CAPES, 2018).

formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA e LIMA, 2005, p. 20).

Aliar o estágio supervisionado obrigatório na formação docente ao RP parece ser uma das diretrizes do programa em vista do que dispõe o edital 06/2018 de que essas atividades possam induzir as instituições na reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica.

A BUSCA DA UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO COTIDIANO DE ESCOLAS PÚBLICAS EM DOIS MUNICÍPIOS DO PARÁ: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Apresentamos aqui uma análise das experiências do subprojeto desenvolvido no RP com ênfase no ensino de escrita e leitura. Observa-se que os residentes do subprojeto pedagogia (composto por oito núcleos) lotados nos núcleos Cameté 1,2 e Oeiras do Pará passaram a realizar suas atividades, tomando por base o que dispunha as orientações do RP com resquícios do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que enfatiza a formação docente continuada nos âmbitos das escolas públicas dos dois municípios. Cada núcleo de 30 (trinta) alunos foram

distribuídos em três escolas, dentre as quais uma delas recebeu alunos de 2 (dois) núcleos – Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Santa Santos, Cametá/PA.

O PNAIC toma por base as ideias sobre a escrita e do letramento, considerando que no dia-a-dia a criança é envolvida em práticas de letramento e, mesmo não percebendo, está diante do mundo da escrita, tendo acesso a uma lista de compras que escrevemos; um bilhete deixado na porta da geladeira, um mural da escola com um recado importante ou a receita para preparar um prato especial que a mãe dispôs em cima da mesa da cozinha, dentre outros. O letramento ajuda a desenvolver a prática de leitura e escrita escolar, pois os significados advindos das vivências pelo uso social da escrita antecipam questões importantes que a escola precisa considerar, pois

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não como letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, p. 20.)

Na perspectiva de aliar as experiências da criança com o que a escola promove na escrita em sala de aula, busca-se explicitar a ideia de que a

leitura e a escrita se constitui uma dimensão da relação entre homem versus realidade, disse uma preceptora:

Utilizou-se como pressupostos a sequência didática⁴⁹ em diferentes temas e numa das situações o gênero narrativo lenda, tendo em vista que contar histórias, sempre foi um costume bastante vivo na sociedade cametaense e, ainda, em virtude do nosso tema está atrelado ao tema geral da rede de ensino - diversidades culturais. Foram Trabalhados com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da escola campo Professora Dalila Leão a sequência sobre as lendas que teve por objetivo reconhecer lendas como produto cultural imaterial de identidade da cultura de um povo para assim resgatar a história do lugar. (RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PRECEPTORA “A”, CAMETÁ, 2019).

A professora preceptora “A” continua -“*A Sequência, explorou várias lendas locais, o boto, yanga, matinta pereira, lobisomem e na mesma linha de conhecimento os alunos residentes envolvidos preparam suas atividades de sala de aula, utilizando a sequência didática por meio dos gêneros textuais a partir das lendas*”.

Como metodologia, inicialmente foi apresentado a história da “Lenda do boto”, e as outras lendas. Em seguida foram feitas perguntas referentes às lendas contadas e colocadas dentro de um balão amarradas a um varal, a criança estourava um balão e respondia a questão que este continha no interior, como demonstra a imagem, a seguir.

⁴⁹ A sequência didática é um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescindindo de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem. (VER Oliveira, 2013).

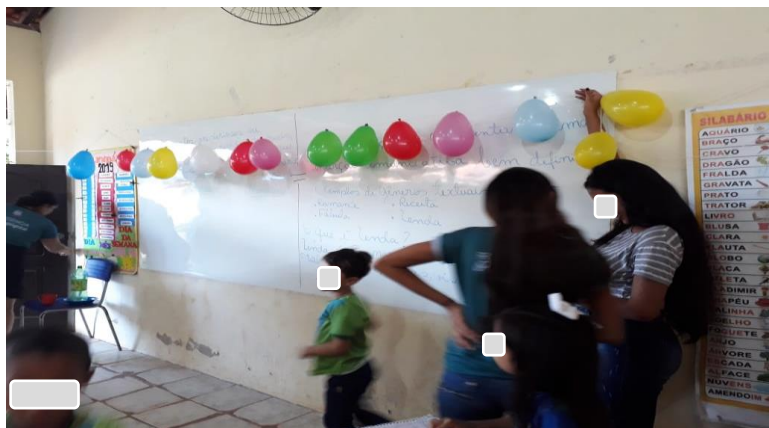


Imagem produzida pelos residentes – Cametá, 2019

Na aula seguinte, os alunos assistiram um filme em desenho animado, da turma do folclore um musical que conta todas as histórias das lendas. Na aula seguinte foram espalhas figuras de partes da lenda, para que a criança, a partir daquela figura, pudesse narrar a lenda pedida, criando a sua própria versão. Foram produzidos bastante trabalhos que favoreceram a criatividade – numa “explosão de ideias” e de criação. Depois disso, escolheu-se uma lenda para que as crianças pudessem fazer uma apresentação, da lenda do boto que foi a escolhida. Usou-se a música o "Boto namorado" da cantora paraense Dona Onete cuja letra retrata a lenda do boto. A culminância da atividade foi a festa junina da escola com apresentação da dança pelos alunos.



Imagem produzida pelo grupo de residentes - Cametá/2019

Os resultados alcançados foram positivos tanto do ponto de vista da leitura e escrita como das questões relativas as artes, possibilitando ao residente “[...] ir mais longe e questionar se uma disciplina pode ser de tal modo fechada em si mesma que possa ser lecionada sem fazer qualquer apelo a conhecimentos de outras áreas disciplinares”. (DANTAS, S/D, p.2).

Na escola-campo Professora Santa Santos, no dia 14 de maio de 2019, os residentes desenvolveram uma atividade com o tema “Do audiovisual para o verbal”, abordando os seguintes conteúdos: gênero textual “História em quadrinhos” para fazer interpretação de textos verbais e não verbais. O objetivo desta atividade esteve voltado para compreender que por meio de uma narrativa não verbal pode-se desenvolver a habilidade interpretativa nos campos afetivos e cognitivos, assim como a capacidade de discutir a temática do texto trabalhado para a

apropriação do mesmo fim: produzir em uma ação coletiva a narrativa um novo gênero textual. Também trabalhou-se como os objetivos de: interpretação de um texto não verbal e a conversão do mesmo em texto verbal; habilidades de leitura e escrita, em textos verbais e não verbais. Entendemos que o ensino da leitura também pode promover a alteridade por meio das experiências exibidas no texto; trabalhar também habilidade de representação de ideias em imagens e palavras.

Por meio de história em quadrinho os residentes procederam assim:

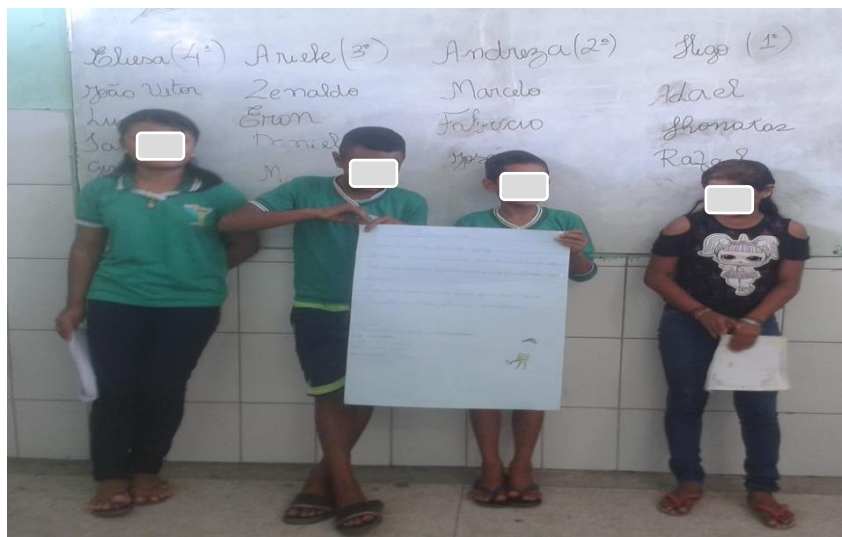
[...] realizaram uma breve aula expositiva sobre os conceitos e diferenças de textos verbais e não-verbais, em conjunto com as características de uma história em quadrinhos. Em seguida foi exibido o vídeo “The Live of Dead”, que é um vídeo com uma narrativa completamente ausente de textos verbais, o que possibilitou aos alunos a interpretação dos acontecimentos do vídeo. Em seguida, os professores abriram um momento para os alunos exporem oralmente o que compreenderam. Assim como, direcionaram as discussões nesse momento, por meio de questionamentos, procurando extrair dos estudantes como eles se sentiriam se estivessem na mesma situação da personagem do vídeo e estimularam os alunos a compararem suas conclusões entre si. Como culminância foi realizado uma oficina onde os alunos reunidos em grupos de quatro componentes elaboraram tópicos de uma história em quadrinhos, baseados no que viram no vídeo e nas conversas sobre o tema.. (RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PRECEPTORA “B”, CAMETÁ/PA, 2019).

As experiências de leitura e escrita intitulada: O baú da leitura: desvendando o universo das palavras, desenvolvida junto ao 4º ano “C”

“tarde” da EMEF Mário Arcanjo da Costa, possibilitou um aprendizado muito significativo.

O projeto “Baú da Leitura”, conforme relato do Professor Preceptor “C” buscou proporcionar aos alunos não só o gosto pela prática da leitura e escrita, mas também apresentar uma variedade de gêneros textuais que se encontram nos textos recortados, como por exemplo: piadas, contos, fábulas, história em quadrinhos entre outros, permitindo aos alunos conhecerem esse universo infinito das palavras.

Na dinâmica os alunos organizaram-se em grupos pequenos (juntando os que já sabiam ler com os que não sabiam ler) para produzirem desenhos a partir dos textos distribuídos por meio das interações. Em seguida houve a socialização das atividades em que a ordem de apresentação foi de acordo com a finalização dos trabalhos, pois o grupo que concluiu primeiro o trabalho iniciou a apresentação assim sucessivamente, na qual fizeram a leitura do texto escrito em folhas de cartolina.



Imagens produzidas por grupos de residentes- Oeiras do Pará, 2019

Vale destacar que a dinâmica deu ênfase à relação entre a oralidade e a escrita como elementos da produção de texto escrito, estabelecendo também uma função social essencial para a fala. A associação entre o desenho, a fala e a grafia das palavras favoreceu o aprendizado.

Durante as observações foi possível perceber o empenho dos alunos nas atividades propostas, favorecendo a curiosidade por meio de indagações dos educandos no momento da contação das histórias, fato este que confirma positivamente um dos objetivos do projeto, que foi o desenvolvimento do gosto pela leitura como elemento impulsionador da capacidade de entender e explicar o mundo, potencializando, assim, a capacidade comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para trazer as considerações a respeito das reflexões a que nos propomos neste trabalho convém trazer o objetivo inicial – analisar o Programa residência Pedagógica na articulação com a formação de professores, tendo em vista a concepção de prática pedagógica a ele subjacente.

Pela literatura verifica-se que a prática pedagógica tem suas especificidades por conter objetivos e métodos capazes de subsidiar a formação humana. A formação escolar é, todavia, profundamente política na medida em que por meio dela podemos intervir nos diferentes espaços sociais.

A partir da análise das atividades desenvolvidas na regência de sala de aula que resultou do subprojeto que foi aprovado no âmbito da Universidade Federal do Pará no componente pedagogia explicitamos questões importantes, dentre elas, a relevância do Programa Residência Pedagógica como um espaço de formação docente pela abertura de um fazer didático mais profícuo do ponto de vista do aumento do tempo na regência de sala de aula e do incentivo aos sujeitos que dele participaram bem como do ponto de vista das interlocuções possíveis entre a escola de educação básica e a IES. O espaço é considerando um momento de reflexão e ação mediante a leitura da realidade e a intervenção sobre ela, superando a histórica separação entre teoria e prática nos cursos de formação docente.

No entanto, defendemos a prática pedagógica como vivência e criação, assumindo o sentido de práxis e problematizamos a concepção de aplicação desta como modelo que engessa a mudança.

Por fim, evidenciamos uma relação possível entre as atividades do RP e os cursos de formação docente pela possibilidade de induzir reformulação de currículo, em particular, do componente Estágio Supervisionado em vista das experiências de maior carga horária e sob o acompanhamento de um professor da educação básica com a orientação de um professor orientador da instituição formadora. Nesse contexto vislumbramos as possibilidades em indicar alguns elementos capazes de alterar o itinerário formativo dos egressos de pedagogia, ressignificando o campo de estágio supervisionado com ênfase no ensino fundamental e, como tal., produzindo aperfeiçoamento na formação desse profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL/CAPEL. Edital nº 06/2018 – **Dispõe da Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf> > Acesso em 03.11.2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> > Acesso em: 23/11/219.

DANTAS, Fernanda Lima. **A Interdisciplinaridade como fator de Aprendizagem Significativa**. Disponível em <

https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Interdisciplinaridade.pdf > Acesso em 03.12.2019.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

PANNUTI, Maísa Pereira. **A relação teoria e prática na residência pedagógica**. IN: EDUCERE- XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- PUCRP, 2015. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf > acesso em 03.11. 2019.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. **Revisão técnica José Cerchi Fusari**. - 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos).

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Editora expressão popular Ltda, 2000.

SANTOS, Renata de Souza e FRISON, Marli Dallagnol. Considerações sobre a dicotomia entre teoria e prática na mediação dos saberes docentes durante o processo formativo de professores de Ciências Naturais IN: **Revista Didática Sistemica**, ISSN 1809-3108 v.16 n.2 (2014) p.15-29. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/4526>> Acesso em: 03.12.2019.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Praxis**. Buenos Aires: Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; São Paulo: Expressão popular, Brasil, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

QUÍMICA

DIMENSÕES DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO COM OS RESIDENTES DE QUÍMICA EM ANANINDEUA-PA

Janes Kened Rodrigues dos Santos⁵⁰

Annanda Pires Silva⁵¹

Bianca Correa Pinto⁵²

Ítalo Yuri Barros Dias⁵³

Lúcio Lima da Silva⁵⁴

INTRODUÇÃO

A primeira edição do Programa Residência Pedagógica esteve sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e foi desenvolvido em vários Estados da federação nacional. Teve como pretensão o aperfeiçoamento dos estágios supervisionados curriculares dos cursos de licenciatura através do desenvolvimento, aplicação e avaliação de intervenções didático-pedagógicas atreladas à Base Nacional Comum Curricular (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

⁵⁰ Professora da Universidade Federal do Pará, Docente orientadora PRP núcleo Química Ananindeua. E-mail: kened@ufpa.br

⁵¹ Residente PRP - núcleo Química Ananindeua. E-mail: piresannanda@gmail.com

⁵² Residente PRP - núcleo Química Ananindeua. E-mail: biancacorreapinto18@gmail.com

⁵³ Residente PRP - núcleo Química Ananindeua. E-mail: italobarros.acad@gmail.com

⁵⁴ Residente PRP - núcleo Química Ananindeua. E-mail: luciolima21111994@gmail.com

A execução do Programa foi de agosto de 2018 a janeiro de 2020. No primeiro semestre, houve a ambientação de alunos dos cursos licenciatura em escolas públicas. Nos semestres seguintes, ocorreu a imersão deles no contexto escolar.

O Projeto Institucional do Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pará (UFPA) submetido na primeira versão do Programa foi composto por 11 subprojetos abrangendo várias componentes curriculares. Entre eles, o de Química, que está dividido em dois Núcleos, cujas ações ocorrem nos municípios de Belém e Ananindeua.

Como pretensão do Projeto, espera-se que, durante a imersão no contexto escolar, além de desenvolver intervenções didáticas, os residentes aprendam a lidar e superar desafios encontrados no seu processo de formação profissional possibilitado pelo Programa (PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, 2018). Isto posto, o presente artigo visa analisar as dimensões formativas existentes nas experiências dos alunos residentes de Química (Ananindeua) ao longo de sua trajetória no referido Programa Residência Pedagógica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A representação dos saberes relativos à docência perpassa entre a diversidade de concepções e contradições sobre seus elementos constituintes. Questões sobre “teoria e prática” e “aprendizagens em contextos profissionais” são eixos que devem ser considerados nos programas de formação de professores (ZABALZA, 2014).

De acordo com Freire (1996) as normas e tensões caracterizam a própria identidade docente como um processo enigmático, que culmina entre a formação inicial profissional e as intempéries da prática. Nesta direção, quando Araújo e Lima (2016) correlacionaram o exercício pedagógico com um treinamento, contribuiu para depreender sobre a importância da sistematização dos estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura.

Aplicando isso aos residentes do Programa Residência Pedagógica, eles precisariam compreender a realidade social na qual estavam imersos e, diante disso, planejar e desenvolver a capacidade de representação e formação profissional de modo multidimensional. Nesta perspectiva, aproximar o contato entre o licenciando e possíveis situações diversas e complexas no contexto educacional, no âmbito dos estágios deveria ser feito com monitoramento e assessoramento.

Segundo Silva (2013), existe uma diferenciação entre o estágio supervisionado e os programas de formação inicial de professores: no primeiro, pode ocorrer apreensão e receio em relação às atividades tratadas com teor de obrigatoriedade, tanto por parte dos professores quanto dos estagiários; no segundo, em geral, o contexto acolhedor observado nos programas favorece um melhor envolvimento entre as partes.

Mesclar o acolhimento e acompanhamento positivo vivenciando por programas de iniciação à docência no contexto dos estágios supervisionados, entre outras coisas, pode potencializar a aquisição de

novos saberes ao futuro professor (residente), propiciar boas práticas de ensino nas escolas-campo.

METODOLOGIA

Destarte, a presente pesquisa está baseada nas experiências vivenciadas no âmbito educacional, realizada com aporte da Teoria das Representações Sociais de acordo com os pressupostos conceituais de Jodelet (2002) e Moscovici (1978). O estudo dessas representações sociais permite ao pesquisador conhecer o comportamento, ações e entendimentos dos sujeitos sobre o espaço escolar, o processo de escolarização, a respeito da aquisição de saberes/conhecimentos, seu papel no contexto inserido, entre outras coisas.

Para análise dos resultados, assumiu-se o viés filosófico que norteia o pensamento de Paulo Freire (1996), considerando a perspectiva multidimensional da prática docente. Utilizou-se as dimensões elaboradas por Araújo e Melo (2011) como inspiração inicial para o agrupamento dos resultados e estabelecimento de categorias.

O campo de estudo desta pesquisa se deu no Núcleo N° 1551 de Química do Projeto Institucional realizado em Ananindeua-PA, composto por três Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio, denominadas de: Maria Araújo de Figueiredo, Luiz Nunes de Direito e Pitágoras. Como fonte de dados, foram utilizados os relatórios dos residentes sobre os estágios supervisionados realizados nas escolas-campo supracitadas. A partir deles foi possível categorizar as múltiplas dimensões de Freire (1996)

e relacioná-los com as experiências descritas pelos mesmos e fundamentadas de acordo com o aporte teórico adotado para fins de análise.

Para a constituição amostral desta pesquisa, empregou-se como critério o vínculo institucional dos alunos nos Estágios Supervisionados ofertados pela Faculdade de Química (Campus Ananindeua), pois estes tiveram que produzir relatórios sobre a experiência no Programa Residência atrelado aos Estágios. Obteve-se o quantitativo mínimo de 03 residentes por escola, pois uma das escolas-campo estava com baixo número de residentes em função da conclusão do curso, sem a possibilidade de substituição dos bolsistas. Logo, 09 alunos formaram o grupo de sujeitos. Com o intuito de resguardar a identidade dos residentes, para cada participante, determinou-se um nome fictício.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas análises dos relatórios semestrais dos residentes, considerando as sete dimensões pré-determinadas (ARAÚJO; MELO, 2011), observou-se que 05 delas foram mais presentes nos relatos vivenciados nas escolas-campo, ao saber: profissional., estética, ética, política e afetiva. A partir da similaridade das dimensões, agrupou-se as dimensões em três eixos de categorias: 1) **Condições de trabalho e compromisso profissional**; 2) **Afetividade e motivação** (empatia e projeção); 3) **Profissionalização docente**. Elas serão explicitadas, descritas e analisadas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Agrupamento das categorias de acordo com suas especificidades descritas com os aspectos

Categoria	Descrição dos aspectos considerados
Condições de Trabalho e Compromisso profissional	Considerou-se as questões estruturais do espaço escolar, os materiais didáticos disponibilizados, o salário recebido, o trabalho em conjunto da escola com a comunidade escolar, a realização de ações que possibilitaram a formação crítica do aluno.
Afetividade e motivação (<i>empatia e projeção</i>)	Considerou-se as histórias de vida dos alunos (narradas pelos residentes), as preocupações manifestadas sobre a aprendizagem dos estudantes, as ações voltadas à motivação/incentivo para estudar e se desenvolver como ser humano.
Profissionalização docente	Considerou-se a organização das ações didáticas, o preparo e capacidade para lecionar, o enfrentamento de desafios no processo de ensino e aprendizagem, as reflexões auto formativa sobre a experiência vivenciada no Programa Residência Pedagógica.

Fonte: Elaborado pelos próprios autores.

Mediante ao estudo realizado, percebeu-se que os relatos analisados possuíam similaridades. Partindo desse ponto, considerando as dimensões citadas no quadro acima, foi possível agrupar os casos citados nos relatos de experiências de acordo com seus respectivos eixos agregadores. Estes serão explicitados a seguir.

CONDIÇÕES DE TRABALHO E COMPROMISSO PROFISSIONAL

Neste eixo, foi feita uma reflexão sobre o contexto de imersão dos residentes, considerando os aspectos estruturais, os desafios para ensinar, entre outros.

Segundo Satyro e Soares (2007), a deficiência de infraestrutura nas escolas afeta diretamente a qualidade da educação. Prédios e instalações

inadequadas; o funcionamento precário das bibliotecas, dos espaços esportivos e laboratórios; a falta de acesso à livros didáticos, materiais de leitura; a relação inadequada do tamanho da sala de aula com o número de alunos, são problemas que podem influenciar diretamente no trabalho docente e no desempenho dos estudantes. Tais problemáticas foram observadas na fala do residente Fred:

Durante a observação ficou evidente os problemas estruturais: salas com ar-condicionado danificados, avarias no teto das salas, falta de livros, mesas e carteiras quebradas (...) a escola passa por essas dificuldades há bastante tempo e tinham se agravado ainda mais no último ano devido à falta de verbas que deveriam ser repassadas para a gestão escolar com intuito de executar os reparos estruturais e ampliações em outras áreas da escola(...). Ao se considerar que o conforto térmico e o meio ambiente interferem no aproveitamento didático dos alunos em sala de aula, torna-se importante fazer avaliação do ambiente construído, com objetivo de melhorar a qualidade do ambiente ocupado pelos alunos. (FRED, 2019).

Dessa maneira, percebe-se que a estrutura física e os recursos didáticos da escola são um quadro preocupante principalmente no sistema de ensino público. Sobre este contexto, Kimura (2008) afirma que a existência e o consequente acesso às condições de infraestrutura são considerados pelos próprios professores das escolas como um aspecto dotado de importância fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho e no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Somado a isso, percebe-se que a sala de aula é um dos principais espaços de aprendizagem e que ele deve ser bem estruturado para

desenvolvimento das atividades curriculares, pois é nela onde acontecem as principais relações do ensinar e do aprender. Se não há uma boa sala de aula que oferece as mínimas condições de comodidade, tanto para o aluno quanto para o professor, esse processo será defasado. Outro residente demonstrou estranhamento sobre a estética da escola:

— As paredes haviam sido pintadas antes de o período letivo começar, salvando apenas as paredes com grafites e desenhos, entretanto em março a maioria já se encontrava suja e com muitas pichações, sendo algumas com palavras de baixo calão, desenhos ofensivos além de imagens pejorativas e bullying escachado envolvendo em muitos casos os nomes dos alunos. (BOB, 2019, grifo dos autores).

Segundo Pennachin (2003), para grafitar as paredes não há qualquer gesto estético qualitativo obrigatório, nem quanto à forma e nem quanto ao conteúdo, o processo é aleatório e anárquico, permite que qualquer um possa atuar utilizando (giz, carvão, caneta, corretivo, tinta) escrevendo, desenhando, pintando e rabiscando. O problema neste tipo de manifestação no contexto escolar é que muitas vezes é utilizada para agredir e ofender, principalmente, aqueles que não participam desta manifestação, assumindo um viés de vandalismo ““pichação””.

O grafite nas paredes da escola é uma manifestação caracterizada por uma expressão dos sujeitos escolares face ao contexto da cultura escolar. Esse contexto apaga e silencia subjetividades desenvolvidas pelos jovens fora da escola, evitando qualquer interação entre elas e a concepção proposta pela escola de um estudante. Dessa forma, Vasconcellos (1998) afirma que o aluno poderia estar tentando dizer, ao professor e a sociedade

de modo em geral., que a escola não está lhe proporciona alegria, satisfação, estando distante de suas aspirações e necessidade.

Outro aspecto observado nos relatos dos residentes versa sobre o acompanhamento do processo de construção de conhecimento. Ou seja, destacar sobre o desenvolvimento do aluno, a orientação nas tarefas, oferecendo novas leituras ou explicações, sugerindo investigações, proporcionando vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. Além disso, um dos residentes, reitera a importância do auxílio dos responsáveis e corpo docente no processo de aprendizagem dos alunos:

— O acompanhamento dos responsáveis, professor e coordenação da escola no processo de ensino aprendizagem dos alunos é de suma importância pois é no ambiente escolar que será desenvolvido habilidades tais como: cognitivas, afetivas, social e cultural. Esse auxílio pode ser destacado na fala “É de extrema necessidade que haja atenção não somente por parte dos professores, mas dos pais e responsáveis em conselhos de classe e reuniões (BOB, 2019, grifo dos autores).

Segundo Copetti (2005) torna-se necessário orientar o aluno, a família e o professor, com o propósito de que possam lidar com alunos/filhos futuramente, para que esta relação possa ser prazerosa na caminhada do estudante na escola. Mello e Rubio (2013), afirmam que apesar dos fenômenos afetivos serem de natureza subjetiva, eles não independem da ação sociocultural., pois estão relacionados à qualidade das relações entre sujeitos, fortalecendo a necessidade de o professor manter com seus alunos um relacionamento de interação.

AFETIVIDADE E MOTIVAÇÃO

Nesse ponto, considerou-se o contexto enquanto espectador frente às vivências dos alunos, em que a discussão se centraliza nas preocupações encontradas perante aprendizagem deles, nas quais os fatos se apresentam como uma peça para o desenvolvimento formativo. Nesta dimensão, parte dos aspectos observados versava mais sobre a questão da falta de motivação nos estudos ocasionados e desânimo. Isso, muitas das vezes, abriu caminho para a violência verbal com os residentes.

Em outras palavras, a afetividade predomina como um caminho para as emoções, entrando em contato com as vivências dos indivíduos e as formas de como se expressar diante de diversas sensações. Segundo Antunes (2006), a afetividade no ambiente escolar é fundamental para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que o professor deve ser comprometido com a educação não apenas transmitindo o conhecimento.

O fragmento abaixo, nos mostram uma síntese dessa realidade comum nas escolas, de quando a relação de professor e aluno não tem respeito, são demonstradas por um dos sujeitos:

— Como ponto negativo, posso citar sobre os comportamentos dos alunos em sala, conversas paralelas, uso de celulares em sala e tudo isso atrapalha e muito o processo pedagógico. Em uma dessas situações alguns alunos menosprezaram o trabalho de um residente, o que acabou ocorrendo uma discussão entre o residente e a turma, pedindo que houvesse respeito para com os residentes (REIS, 2019, grifo dos autores).

Machado (2013), esse é um dos maiores desafios a serem enfrentados nas escolas, contudo, torna-se difícil reverter tal problemática na própria sala de aula, pois é um problema social. Dessa maneira, os profissionais da educação consomem boa parte do seu tempo nas aulas para tentar manter a “ordem” com a tentativa de solucionar problemas relacionados à violência e nem sempre finalizam com sucesso.

Outro aspecto destacado pelos residentes foi o uso de metodologias ou ações que estimulem a construção de conhecimento dentro de sala de aula, promovendo a empatia pelo conhecimento. Desse modo, observou-se resultado satisfatório expresso pela motivação e aprendizagem:

— O educador deverá optar em utilizar diferentes formas de efetivar o processo de ensino-aprendizagem, considerando que o educando não é apenas o simples objeto de trabalho docente, mas sim um objeto/sujeito, que faz parte ativa deste processo (...) Desta forma durante o acompanhamento das atividades experimentais práticas observou-se a mudança de interação e disposição dos alunos em relação ao conteúdo lecionado, onde o desenvolvimento de aprendizagem ficou nítido (FRED, 2019, grifo dos autores).

Catanho e Góis (2017) discutem que no âmbito escolar apesar de existir uma desmotivação recorrente tanto pela parte dos professores como dos alunos, os docentes são os responsáveis pela criação, planejamento, mediação das atividades que estimulem o ensino. Isto é, aplicação de atividades que incitam os estudantes a querer aprender e se aprofundar nos estudos independentes do componente curricular.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

No que tange à efetividade do ofício docente, é de extrema importância salientar que o planejamento corrobora para que haja resultados definitivos no ensino. A eficiência pode ser notada quando se há uma solidificação daquilo que foi planejado pelo docente. Ou seja, traz à tona também aspectos que demonstrem o grau de competência e criatividade perante as mais diversas realidades vivenciadas no contexto escolar. Seguindo essa lógica, um residente destacou:

— Durante as ações realizadas no período da disciplina de estágio junto ao Programa RP, como residente e estagiária, várias etapas foram construídas por planejamento didático-pedagógico dentre elas algumas observações e participações no âmbito do espaço escolar, como práticas laboratoriais, correção de provas, observações das aulas do preceptor (sem a intervenção do residente), distribuídas por carga horária, onde houve práticas consideradas de alto índice de relevância como por exemplo, as aulas experimentais totalizando 18 atividades nas turmas do ensino médio, com cerca de 57 horas de carga horária. (NINO, 2019).

Dessa forma, podemos inferir que o planejamento estrutural representa uma singularidade nas delimitações das atividades do professor. Segundo a autora Oliveira (2013), o planejamento é representado como um ponto chave para efetivar delimitações que foram previamente organizadas para atingir o êxito educacional (aprendizagem dos alunos). Tal delineamento é um processo contínuo que acontece que forma constante perante as várias falhas existentes no espaço escolar.

No contraponto, além da pluralidade formativa dos docentes, seu fazer profissional se materializa nos mais diversos contextos e condicionantes. Eles precisam ser enfrentados e superados. Neste seguimento, um dos sujeitos traz uma reflexão sobre a importância das regências durante o estágio supervisionado destacando:

— A importância da ministração de regências (aulas e orientações extraclasse aos alunos), onde tal prática me possibilitou aperfeiçoar minhas técnicas de ensino (...) Após esta prática, os estagiários sentem-se mais preparados para atuar profissionalmente dentro de uma escola em sala de aula. (HÉLIO, 2019).

Tessaro e Maceno (2016) reiteram que as regências além de ser um momento de prática com relação às orientações recebida na Universidade, ela representa um momento de reflexão que implica em analisar, avaliar as práticas docentes com a intenção de construir um pensamento crítico que possa influenciar de maneira positiva na formação profissional. Na mesma linha de raciocínio, além das regências, a experiência de entrar em contato com elementos administrativos corrobora para que haja uma maior dinamização no aspecto reflexivo perante a complexidade do espaço escola como discutidos por um dos sujeitos que relatou:

— Um fato importante a ser comentado é que durante esse semestre eu pude realizar tarefas em todas as séries, seja correção de trabalhos, provas, produzindo trabalhos ou provas, isso é bastante satisfatório pois não deixa preso em apenas uma série (...) A experiência foi bastante desafiadora, pois ficava a frente de uma turma então tinha uma grande

responsabilidade pois tinha que preparar aulas, atividades, formas de lidar com alunos. (REIS, 2019).

O aspecto formativo dos professores e o desenvolvimento de suas respectivas atividades recebem grande influência de fatores externos ao espaço escolar que são responsáveis por viabilizar o funcionamento estrutural do espaço escolar. Isso posto, outro sujeito traz para discussão um ponto importante com relação à qualidade da formação dos professores, e suas respectivas consequências dentro da escola, que por sua vez são potencializadas pelo descaso do poder público:

— Com isso, nota-se que há um grande descuido da SEDUC quanto ao asseguramento de ensino de **qualidade** nas escolas estaduais. E com isso, traz prejuízos tanto para os alunos quanto para os professores que irão seguir futuramente com o conteúdo (...) Assim, é observado os desafios que um profissional da educação vivência, principalmente por falta de políticas de formação continuada para os professores e inclusão dessas práticas no planejamento pedagógico por parte das escolas” (MART, 2019).

Echeverría, Benite & Soares (2007), discutem sobre a formação inicial e a formação continuada de professores que podem ser prejudicadas a partir de agentes externos além dos fortes problemas imersos no contexto escolar como infraestrutura e desvalorização salarial. Além disso, a qualidade da formação dos professores pode ser visualizada na instrumentação do ensino que se distancie do senso comum que de alguma forma representam a qualidade formativa do profissional.

CONCLUSÃO

O estudo desenvolvido apresentou dimensões da prática de ensino, inerentes ao processo do fazer docente, vivenciadas pelos residentes de Química (núcleo Ananindeua-PA), no percurso de suas atuações no Programa Residência Pedagógica. De acordo com os aspectos representados, observou-se questões que envolveram as condições de trabalho; o compromisso ético; a postura política; às relações afetivas com os professores, alunos; a participação da família; o enfrentamento dos problemas inerentes às condições físicas do sistema educacional e das relações sociais com os sujeitos envolvidos na condução do trabalho.

Diante do exposto, destaca-se que, embora haja a distinção quanto à forma de agir e pensar sobre determinadas situações vivenciadas pelos residentes no âmbito escolar, de modo geral., as experiências nos eixos supracitados foram mais recorrentes e significativas aos sujeitos investigados. Elas estão atreladas a uma gama de multiplicidade de dimensões sobre o ser e estar durante a atuação na prática docente no espaço escolar.

A importância de uma experiência monitorada potencializa o status de programa de formação de professores, tal qual é o Residência Pedagógica. Isso favorece e qualifica o fazer docente dos licenciandos de modo assistido e auto formativo, pautado pela ação e reflexão. Visando o aperfeiçoamento de novos profissionais do ensino de modo dialógico, compartilhando, intencional., monitorado e assessorado pelos docentes da escola-campo e professores da Universidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **A linguagem do afeto**: como ensinar virtudes e valores. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

ARAÚJO, H. A & MELO, M. Maria. As Múltiplas Dimensões da Prática Docente: Representações Sociais entre Professores. **X Congresso Nacional de Educação**: EDUCERE, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-14, nov./2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6372_3947.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

ARAÚJO, S. F., LIMA, R. A. A relação entre a teoria e a prática: o estágio supervisionado no ensino fundamental. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**. 2016.

CATANHO, Marciana; GOIS, J. Motivação e Ensino de Química no Ensino Médio. In: **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XI ENPEC**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2017.

COPETTI, Jordano. **Dificuldade de Aprendizagem**: manual para os pais e professores. São Paulo: Juruá Editora. 2005.

ECHEVERRÍA, A. R. ; BENITE, A. M. C. ; SOARES, M H F B . A Pesquisa na Formação Inicial de Professores de Química - A Experiência do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. **A formação química e pedagógica nos cursos de graduação em química do país**. Ijuí: Unijuí, v. 01, p. 01-19, 2007.

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

Jodelet, D. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: EDUERJ, (2002).

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

MACHADO, I. M. M. **(In)disciplina em sala de aula**: reflexões acerca do desenvolvimento moral. 2013. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88119>>. Acesso em 14 Nov. 2019.

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, V. 4, nº 1, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 28 nov. 2019.

MOSCOVICI, Serge. A representação social: um conceito perdido. In: MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

OLIVEIRA, I. P. D. S. M. O planejamento da atividade docente na sala multisseriada numa escola da zona rural de Apodi-RN. **Revista Extendere**. v. 1, n. 1, p. 195-210, Jan/Jun, 2013.

PENNACHIN, Deborah Lopes. Signos subversivos: das significações de graffiti e pichação. Metrôpoles contemporâneas como miríades sígnicas. In: **XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2003, Belo Horizonte. Intercom, Núcleo de Semiótica da Comunicação, UFMG, - 2 a 6 set. 2003.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UFPA. **Programa Residência Pedagógica CAPES /Universidade Federal do Pará - UFPA**. Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br/index.php/residencia-pedagogica>. Acesso em: 28 nov. 2019.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

SILVA, Karine Dourado. PIBID x estágio obrigatório: a importância da pesquisa-ação. 2013. 70f. **Monografia em Letras** (Português do Brasil

como Segunda Língua – Licenciatura). Universidade de Brasília – UNB. Brasília – DF, 2013.

TESSARO, Patrícia Salvador; MACENO, Nicole Glock. Estágio Supervisionado em Ensino de Química. **REDEQUIM: Revista Debates em Ensino de Química**, Local., v. 02, n. 02, p. 32-44, out./2016.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino – Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1998.

ZABALZA, M. A. **Os estágios e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SOCIOLOGIA

O CINEMA, A MÚSICA E A LITERATURA COMO NORTEADORES ETNOGRÁFICOS PARA O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UFPA

Andrey Faro de Lima⁵⁵

Darlan Gardunho Costa⁵⁶

Ricardo Soares Neto⁵⁷

Swasilanne da Fonseca e Silva⁵⁸

Esta produção constitui uma reflexão acerca do Programa Residência Pedagógica, sobretudo no que compete à sua experiência no âmbito da Sociologia/UFPA, e da aposição de potenciais recursos que possibilitem e norteiem didático, político e pedagogicamente os professores residentes à realidade e à dinâmica das escolas campo, o que inclui a estrutura institucional, os discentes e docentes e a comunidade em geral.

O Programa Residência Pedagógica, neste registro, conforme textualizado, foi construído para ser executado em parceria com as redes de ensino Municipal, Estadual e Federal, que participam como escolas campo, nas quais os professores residentes, graduandos das licenciaturas, atuam lidando com a realidade e as experiências, buscando conhecer suas

⁵⁵ Doutor em Ciências Sociais, Preceptor PRP núcleo sociologia Belém- Escola de Aplicação UFPA.

⁵⁶ Residente PRP núcleo sociologia Belém.

⁵⁷ Residente PRP núcleo sociologia Belém.

⁵⁸ Residente PRP núcleo sociologia Belém.

estrutura e funcionamento:

Para que os residentes conheçam a escola campo, estes farão uso da observação da rotina da escola, seus tempos e espaços, bem como das aulas dos preceptores, levando em consideração alguns aspectos: a organização do trabalho pedagógico, a concepção da educação, condições de trabalho docente, método de trabalho e abordagem teórico-metodológica, avaliação do ensino aprendizagem. (PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, PLATAFORMA PAULO FREIRE, 2018)

A atuação dos residentes, devidamente orientada pelos preceptores (docentes designados pelas escolas campo) inclui ainda: observação participante, produção de material quantitativo e qualitativo além de oficinas temáticas envolvendo recursos diversos que subsidiem a aproximação entre o residente e a comunidade escolar.

Segundo se verifica, a partir de concertadas observações e diálogos e discussões desenvolvidos entre preceptores e professores residentes durante o ano de 2019, dentro do subprojeto Sociologia na EAUFPA, apresentou-se imperativa a elaboração de instrumentos e recursos que possam ser utilizados como pontes de abordagem, familiarização e debates que não se limitem ao conteúdo disciplinar ou ao universo da sala de aula, mas à instituição em sua integralidade. Considera-se importante ressaltar esta questão haja vista a necessidade da definição, *in loco*, das diferenças de atribuições, atividades e rotinas dos residentes em relação ao estágio supervisionado regular, mesmo reconhecendo a implicação de um sobre outro.

Conforme observam Costa *et al* (2015), o Programa Residência Pedagógica constitui uma possibilidade de os professores iniciantes relacionarem o que aprenderam em sua formação acadêmica com a vivência na prática profissional.

Desse modo, o Programa atua na difícil associação ou adequação das habilidades e conhecimentos adquiridos na formação inicial com a prática e a realidade vivenciadas em sala de aula, no tratamento das disciplinas específicas, bem como em relação às questões de integração social nas relações sociais entre alunos e entre alunos-professor. (COSTA *et al.*, 2015 p 251).

Entretantes, torna-se dorsal o amadurecimento de instrumentos e estratégias que vinculem os professores residentes à comunidade escolar e à realidade *experienciada* a partir da relação teoria e prática.

Nestes termos, propõe-se o recurso a diferentes linguagens, a saber: o cinema, a música e a literatura, de modo circunstanciado e orientado ao desenvolvimento de empreendimentos microssociológicos e etnográficos que venham subsidiar a atuação e a formação tanto do professor residente quanto do preceptor.

Costa *et al* (2015) apõem que na passagem de aluno a professor de fato há um período de transição no qual as referências básicas são os modelos aprendidos em sua formação inicial e de vida, daí a relevância da criação de meios que atendam as demandas possivelmente heterodoxas que se colocam ao professor residente:

Um grande alicerce desse reposicionamento do docente é o

fomento de ações reflexivas, de atuação consciente, ponderada e analítica, deslocando o agir reprodutivo (seguindo orientações ou instruções recebidas na formação inicial) para um agir reflexivo e questionador. No caso das práticas escolares, inclui-se como importante fator de desenvolvimento docente o apoio advindo do convívio com outros profissionais da educação, mais experientes – o que pode contribuir para a construção do perfil do docente iniciante no trabalho escolar. (COSTA *et al.*, 2015 p 252)

Sendo assim, como já dito, esta produção constitui uma proposta reflexiva e metodológica que envolve e reconhece o cinema, a música e a literatura como trilhas oportunas à integração dos professores residentes ao universo das escolas campo, permitindo a integração ativa, questionadora e que problematize este mesmo universo.

A intenção aqui é discutir e apresentar alguns caminhos possíveis que viabilizem aproximações devidamente mediadas pelas potencialidades apresentadas pelo cinema, pela música e pela literatura. Considerando ainda as circunstâncias e condições logísticas e instrumentais para este empreendimento.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O RECURSO À ETNOGRAFIA

A pertinência da etnografia põe em pauta e evidencia uma série de questões bastante caras. Temas como, *familiaridade e exotismo, proximidade e distanciamento, subjetividade e objetividade*, a relação residente/comunidade, dentre outros, assumem posições privilegiadas e tornam-se fundamentais às reflexões que entremeiam as pesquisas que se debruçam sobre

contextos nos quais, de algum modo, estão inseridos. Tal como observam Gilberto Velho (2004) e Antônio Magnani (2002), domínios, segmentos e universos sociais dos quais temos imagens, impressões e experiências prévias que seguramente estarão no bojo de nossas reflexões podem ser totalmente revistas, transformadas ou rejeitadas.

Conforme verifica Gilberto Velho (2004), não há uma dicotomia constituída, entre *familiaridade* e *exotismo*, no que compete a graus de *conhecimento* e *desconhecimento* respectivamente, ou seja, “o que *vemos* e *encontramos* pode ser familiar, mas não é necessariamente *conhecido* e o que não *vemos* e *encontramos* pode ser exótico, mas, até certo ponto, *conhecido*” (VELHO, 2004, p 126). Do mesmo modo, não há nenhuma relação mutuamente exclusiva entre *proximidade* e *distanciamento*, apesar de que, igualmente associa-se esta relação ao possível *conhecimento* ou *desconhecimento* de uma determinada realidade. Decerto, realidades aparentemente tão *familiares* e *próximas* podem constituir-se em verdadeiros enigmas aos nossos mapas simbólicos pré-existentes.

Neste sentido, o debate sobre a pertinência ou não de um *distanciamento* metodológico, ou o “grau” de objetividade que o trabalho deve e pode apresentar cedem lugar a uma reflexão sobre a experiência particular dos sujeitos e da interpretação que este constrói, por meio desta mesma experiência.

O antropólogo Clifford Geertz (1989) afirma que o empreendimento etnográfico consiste em apreender, ou mais especificamente, interpretar (e descrever) os emaranhados simbólicos,

expressos por meio do fluxo de diferentes discursos sociais, ao nível das formas compreensíveis. Entenda-se então *discurso* e *interpretação*, como elementos intimamente imbricados, partilhados e articulados pelos sujeitos em todos os níveis deste processo (o que, aqui, inclui tanto o professor residente quanto os demais indivíduos e coletividades com os quais este estabelece relação).

Hans-Georg Gadamer (2006) já havia chamado atenção para o fato de que não é na anulação de nossas opiniões prévias (mesmo se fosse possível), de nossa consciência histórica, que se estabelece algum processo de compreensão, mas é na postura reflexiva ante estas mesmas opiniões prévias, consoante uma situação relacional, que os diferentes significados, até então ininteligíveis, adquirem forma. Em consonância a este comportamento reflexivo se situa o processo interpretativo.

Quando se ouve alguém ou quando se empreende uma leitura, não é necessário que se esqueçam todas as opiniões prévias sobre seu conteúdo e todas as opiniões próprias. O que se exige é simplesmente a abertura à opinião do outro ou à do texto. Mas essa abertura já inclui sempre que se ponha a opinião do outro em alguma relação com o conjunto das opiniões próprias, ou que a gente se ponha em certa relação com elas. (GADAMER, 2002, P. 404).

De acordo com estes pressupostos, o trabalho do professor residente assume então o referido caráter etnográfico, uma vez que, no que tange ao nível epistemológico, a apreensão dos sentidos e significados daquilo que é transmitido desenvolve-se a partir de sua conduta reflexiva,

por um movimento circular em que as concepções acerca da escola campo, como um todo, adquirem sentido por meio da compreensão de suas partes, do mesmo modo que suas partes tornam-se inteligíveis a partir de sua totalidade. A compreensão baseia-se então, em um movimento gradual conformado por meio de um contínuo ir e vir entre as partes e o todo. Trata-se, sobretudo de um procedimento no qual “o movimento da compreensão vai constantemente do todo à parte e desta ao todo” (GADAMER, 2002, p. 436), conformando-se num círculo concêntrico em que ambos se correspondem e se confirmam à compreensão.

Sendo assim, como recurso para a mediação e viabilização de tal empreendimento, propõe-se aqui a utilização do cinema, da música e da literatura, de suas potencialidades estético-performáticas, narrativas, poéticas e textuais, como mediação para este processo *reflexivo* possibilitado pela etnografia.

MÚSICA, CINEMA, LITERATURA E AS ESCOLAS CAMPO

O cinema, a música e a literatura há muito têm se mostrado pertinentes para a compreensão das diferentes realidades socioculturais. Por meio de seus recursos podem trazer consigo, notoriamente, a reflexão acerca de questões relevantes, como violência, racismo, desigualdade social., gênero etc.

Estas formas de linguagem, por seu caráter estético-poético e narrativo, conforme já se pôde observar, tem se apresentado atraente junto a discentes da escola campo aqui referenciada como lócus deste trabalho,

ou seja, a Escola de Aplicação da UFPA /EAUFPA, como meio de abordar temas diretamente relacionados à realidade dos discentes.

Nestes termos, para sua viabilidade, pretende-se o desenvolvimento, com a participação de professores e alunos da Escola de Aplicação, de atividades tais como grupos de estudo e debates acerca de temas que envolvam diretamente a realidade dos sujeitos com os quais o professor residente deve interagir e buscar compreender, tanto em suas cotidianidades quanto em suas contingências.

Consoante aponta Napolitano (2009), o cinema, por exemplo, é uma ferramenta importantíssima a ser utilizada no espaço escolar, pois possibilita a impressão da “realidade” de modo narrativo e imaginário, pois os filmes, geralmente, contam uma história a ser compreendida pelo espectador e a encenação nos transporta para outras realidades).

A Arte (Cinema), não representa meramente um meio de distração, pelo contrário, é um riquíssimo recurso para compreender, analisar e discutir questões coletivas e individuais. Desta forma, “o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”. (NAPOLITANO, 2005, p. 11 e 12).

A lista abaixo consta nomes de filmes que podem ajudar o professor a trabalhar variados temas sociológicos.

1. Moonlight: Sob a Luz do Luar (2016)	O filme retrata momentos da vida de um garoto negro que mora na periferia de Miami. Ele sofre bullying na sua infância, passa por conflitos internos na adolescência e precisa lidar com a tentação do mundo das drogas e do crime.
---	---

2. Ensaio sobre a cegueira (2008)	O filme discute o que seria de nós sem as normas sociais? Nossas regras e nossos valores são naturais? E se a moralidade fosse posta à prova? Enxergaríamos a sociedade como um todo ou ficaríamos cegos a ela?
3. Tropa de Elite (2007)	O filme mostra um pouco dos problemas que envolvem a Polícia Militar do Rio de Janeiro e seu impacto com a população.
4. A Onda (1981 ou 2008)	O filme demonstra como as pessoas reagem em determinados contextos e como suas atitudes podem ganhar novas proporções – inclusive na nossa atualidade.
5. Carandiru (2003)	Baseado na história real do complexo penitenciário Carandiru, o filme retrata a vida dos detentos, seus dilemas, as injustiças que causam e que sofrem, culminando na atrocidade feita pela polícia dentro do presídio.

Percebe-se que o cinema é uma possibilidade pedagógica significativa, histórica, cultural e educativa, pois garante aos sujeitos confrontar concepções vigentes de realidades que enfrentam, impulsionando-os a mudar as realidades dos meios que ocupam.

Filmes como *Entre Le Murs* (2008), demonstram a realidade do diálogo entre professores e estudantes, que muitas vezes pode ser desafiador para ambos. Propostas de aproximação entre estes indivíduos atuantes do saber podem ser mais bem trabalhadas quando existem condições e elementos necessários, que se tornam facilitadores desse debate.

Diante desse desafio, recursos didáticos são bem-vindos nesta tarefa. Um filme, música ou poesia podem constituir remissões pertinentes por meio das quais o professor residente, o preceptor, o corpo de funcionários e comunidade escolar em geral representam e concebem seus universos mais ordinários e/ou eventuais.

A música também possui esse elo entre um tema que, sem tal mediação, pareceria distante ou demasiado genérico para os interlocutores. Músicas como: *Eu Não Posso Mais* (2019), da banda *Penise*, tem a temática sobre a diversidade existente dentro da sociedade, e as pressões que aqueles que não seguem os padrões sentem em seu dia-a-dia.

Sobre a importância da música neste registro, desde os gregos observamos esta preocupação. Aristóteles, no livro VIII da obra “Política” objetiva tratar das bases de uma educação que seja adequada a todos os cidadãos da *pólis* com vista ao bem comum.

O Filósofo afirma que somos afetados por vários gêneros de música enquanto escutamos imitações, somos levados a equiparar com a realidade, por meio do estado emocional. Afirma que as melodias nos despertam sentimentos contraditórios, como cólera e doçura. Desse modo, quando escutamos tais melodias nossa alma se modifica. Assim, como os sentimentos, os ritmos afetam as pessoas. Portanto, para Aristóteles a música produz um efeito moral na alma e assim os jovens devem estudar música e nela serem educados.

Sendo assim, tais recursos (cinema, música, literatura) constituem dramatizações narrativas que possibilitam, de modo concertado, aproximações com as diferentes histórias de vida e visões de mundo.

O papel do residente dentro desse debate é de ser justamente um mediador nesta interação existente entre professor, estudante e comunidade escolar, servindo de apoio para o ensino e para o debate.

O PROFESSOR RESIDENTE, A ESCOLA CAMPO E A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DRAMÁTICO-NARRATIVOS

O trabalho não tem como objetivo criar um “manual”, com regras e normas a se seguir de forma fixa. A ideia é facilitar a interação entre o residente, professor e estudante, por meio de algumas ferramentas que podem ser utilizadas. A música, o cinema e a literatura/poesia podem constituir esse recurso que funcionará como uma facilitadora dessa relação.

Como já explicado anteriormente, esses mecanismos facilitam o debate sobre temáticas relevantes ao universo escolar, porém se faz necessário adentrar na prática e citar algumas possibilidades viáveis desta metodologia. As dinâmicas particulares de cada local devem ser respeitadas, alocando essas metodologias da forma que melhor for pertinente, mas em geral servem como um norteador da discussão de “textos” simbólicos e significativos que devem ser construídos, reproduzidos e apreendidos a partir dos recursos.

O primeiro momento dessa metodologia, em um contexto mais restrito, baseia-se em ações dentro da sala de aula, no horário referente à disciplina de sociologia. Após ser ministrado algum conteúdo (de preferência na aula da semana anterior), propõe-se, como uma forma de reforçar os conceitos e relacionar com o dia-a-dia do estudante a montagem de um roteiro semiaberto com debates em sala de aula tendo a turma e o preceptor como grupos focais, reconhecendo que tal procedimento deve ser devidamente orientado pela observação participante.

O roteiro semiaberto orienta-se por questões suscitadas a partir dos recursos, envolvendo assuntos como: gostos e interesses estéticos, gramaticalidades, costumes e hábitos de lazer e redes de sociabilidades intra e extraescolar, percepções sobre o cotidiano, memórias, representações acerca de temáticas específicas (gênero, região, família, perspectivas, religião), etc. As interações existentes entre os indivíduos e diferentes grupos que, porventura, constituem-se nesse ínterim, compreende um domínio importante a ser observado pelo professor residente. Desse modo, emergem elementos como as possíveis hierarquias, contradições e descontinuidades nas interações haja vista as afinidades e demais fatores que influenciam nas relações, que podem incluir até categorias acusativas, jocosas e/ou sinais diacríticos que demarquem diferentes composições gregárias. As discussões devem também incluir referências diretas e indiretas às obras musicais, cinematográficas e/ou literárias que tenham sido utilizadas. Questões fechadas, referidas de modo preliminar, que acrescentem informações como idade, sexo, religião e bairro/origem, servem para identificação formal dos sujeitos que constituirão o universo etnográfico a ser construído pelo professor residente. No caso da atividade em sala de aula, o recurso dramático-narrativo utilizado envolverá reflexões mais amplas quanto ao universo escolar e a história de vida dos sujeitos, mas também incluirá o conteúdo programático de sociologia proposto pelo preceptor. A ideia é que o conteúdo de sociologia se entrelace às questões

provocadas, servindo de ponte entre as vicissitudes do cotidiano e a disciplina.

Em uma escala mais ampla, na qual o professor residente se debruça acerca da escola campo e do universo escolar de modo mais efetivo, o vínculo com o conteúdo da sociologia não necessariamente se torna tão evidente e/ou direto, daí o enfoque na dinâmica da escola e na trajetória de vida e visão de mundo dos sujeitos envolvidos, além das interações entre estes últimos.

O desenvolvimento deste empreendimento neste registro precisa ser avaliado pelo professor preceptor, podendo consultar as possibilidades, os recursos disponíveis e a estrutura da escola.

CONSIDERAÇÕES

A proposta em questão, como já abordado, envolve a utilização do cinema, da música e da literatura/poesia pelos professores residentes para a construção de aproximações com o universo escolar, o que inclui não apenas os discentes e preceptores e a sala de aula, mas todo universo de interações, percepções e sociabilidades relativas às escolas campo. Daí a importância e pertinência, desde já, de uma reflexão acerca da etnografia e de suas possibilidades como “modo de fazer”.

Nestes termos, vê-se como o empreendimento etnográfico, concebido segundo uma perspectiva hermenêutico-semântica, delinea-se por meio de um constante devir entre dimensões macro e micro, redes de significados e discursos sociais diversos, definições sutis, particulares e

conceitualizações genéricas, que é a natureza mesma de sua própria constituição. Aqui, questões como *proximidade, familiaridade, estranhamento e distanciamento*, assim como a intersubjetividade presente na relação entre o professor residente e os demais sujeitos com os quais lidará nas escolas campo (que, consoante às colocações apresentadas anteriormente, transforma-se numa relação entre intérpretes), tornam-se os elementos necessários ao processo *reflexivo*, fundamental à compreensão e à interpretação.

A etnografia se constitui então uma trilha que, tendo determinadas obras dramático-narrativas como norteadoras e impulsionadoras, pode fornecer caminhos possíveis para que o professor residente efetivamente vivencie, reflita e amplie seus *horizontes de significados* acerca da experiência docente.

REFERÊNCIAS

COSTA, Christine Sertã. et al., Formação continuada de professores: A experiência do Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v 31n, n 04, Outu-Deze 2015. p.249 - 278

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GEERTZ, Clifford . **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC editora, 1989.

MAGNANI, J. C. G. De perto e de dentro: Notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n° 49, p. 11- 29, Jun/2002.

NAPOLITANO, Marcos. **Cinema: experiência cultural e escolar. Caderno de Cinema do Professor**. São Paulo, 2009

PLATAFORMA PAULO FREIRE. Projeto Residência Pedagógica. 2019

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2004.

ÍNDICE REMISSIVO

A

ALUNO, 16, 20, 23, 24, 25, 29, 38, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 94, 98, 100, 112, 115, 121, 135, 154, 177, 179, 180, 181, 192

B

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 42, 50, 52, 100, 103, 116, 117, 135, 138, 139, 151, 158, 172, 188
BIOLOGIA, 10, 13, 14, 17
BNCC, 42, 50, 52, 53, 54, 65, 100, 103, 109, 114, 116, 117, 152, 158, 188

D

DOCENTE, 13, 26, 30, 32, 43, 48, 49, 52, 53, 55, 56, 58, 62, 63, 65, 66, 88, 94, 98, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 118, 121, 122, 124, 129, 135, 136, 138, 139, 140, 143, 150, 151, 153, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 169, 170, 174, 175, 176,

177, 178, 180, 182, 183, 186, 188, 191, 192, 203

E

EDUCAÇÃO BÁSICA, 5, 13, 17, 43, 45, 48, 52, 54, 60, 63, 102, 103, 105, 107, 110, 113, 115, 116, 119, 120, 124, 125, 126, 129, 135
EDUCAÇÃO DO CAMPO, 10, 30, 31, 33, 35, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47
EDUCAÇÃO FÍSICA, 10, 48, 49, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64
ENSINO, 5, 11, 13, 59, 60, 62, 67, 73, 86, 87, 89
ENSINO MÉDIO, 11, 13
ENSINO SUPERIOR, 22, 25, 32, 88, 106, 122
ESCOLA, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 63, 64, 72, 75, 85, 87, 88, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 106, 107, 108, 109, 112, 115, 116, 118, 131, 132, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 146, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 169, 171, 176, 177, 178, 179, 180,

184, 185, 186, 188, 191, 196,
202

ESCOLA DO CAMPO, 11, 30

ESTUDANTES, 14, 17, 18, 19,

20, 21, 22, 24, 25, 27, 32, 33,

34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42,

43, 45, 46, 49, 54, 55, 60, 71,

76, 78, 92, 93, 129, 148, 151,

166, 177, 178, 182, 198

EXPERIÊNCIAS, 11, 12, 61,

75, 161, 172

F

FORMAÇÃO DO

PROFESSOR, 11, 102, 105

FORMAÇÃO INICIAL, 11,

119, 122

G

GEOGRAFIA, 10, 68, 75, 79,

84, 85, 86, 92, 187

H

HISTÓRIA, 10, 87, 88, 89, 90,

91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98,

99, 100, 101, 123, 165

L

LÍNGUA PORTUGUESA, 10,

92, 94, 97, 102, 103, 104,

105, 110, 113, 114

LITERATURA, 12, 196

M

MATEMÁTICA, 10, 119, 120,

123, 124, 125, 126, 128, 130,

132

METODOLOGIA, 11, 17, 67,

126, 175

MOTIVAÇÃO, 11, 13, 14, 20,

22, 24, 181

P

PEDAGOGIA, 10, 35, 46, 65,

120, 125, 128, 130, 132, 137,

142, 143, 145, 146, 150, 154,

156, 187

PEDAGÓGICO, 37, 38, 44,

105, 111, 142, 146, 148, 174,

181, 183, 185, 191

PESQUISA, 13, 14, 17, 19, 21,

23, 31, 36, 37, 44, 46, 49, 51,

52, 54, 56, 57, 59, 63, 66, 75,

104, 109, 125, 128, 131, 148,

150, 156, 160, 175, 176, 188

PRÁTICA, 11, 154, 161

PROGRAMA RESIDÊNCIA

PEDAGÓGICA, 2, 4, 5, 9,

13, 14, 30, 31, 46, 48, 52, 61,

62, 64, 75, 88, 90, 92, 93, 94,

96, 98, 99, 103, 104, 105,

136, 139, 144, 145, 147, 148,

150, 154, 156, 157, 158, 159,

160, 169, 172, 173, 174, 177,

186, 188, 190, 192

PRP, 5, 13, 17, 48, 49, 51, 52,
53, 55, 59, 60, 61, 62, 64, 67,
75, 78, 87, 102, 106, 107,
112, 119, 134, 154, 172, 190

Q

QUÍMICA, 10, 29, 172, 173,
175, 176, 186, 187, 189

R

RESIDENTES, 9, 13, 31, 34,
37, 38, 41, 42, 43, 45, 60, 85,
88, 90, 94, 99, 109, 114, 120,
124, 125, 126, 128, 130, 131,
132, 145, 146, 147, 150, 155,

158, 161, 163, 164, 165, 166,
168, 173, 174, 175, 176, 177,
180, 181, 182, 186, 190, 191,
192, 193, 202

S

SOCIOLOGIA, 10, 190, 191

T

TEORIA, 9, 21, 32, 35, 45, 49,
56, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 84,
85, 102, 106, 107, 110, 111,
123, 124, 129, 138, 139, 152,
155, 156, 157, 158, 159, 160,
169, 171, 173, 187, 192