

PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
E FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES/AS

EXPERIÊNCIAS
E DIÁLOGOS



ORGANIZADORES:

ROSA ELISABETE MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS
ALBA REGINA BATTISTI DE SOUZA
LOURIVAL JOSÉ MARTINS FILHO

**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS -
EXPERIÊNCIAS E DIÁLOGOS**



Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins

Alba Regina Battisti de Souza

Lourival José Martins Filho

Organizadores

**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES/AS - EXPERIÊNCIAS E DIÁLOGOS**

1ª edição



Copyright © das autoras e dos autores.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY- NC 4.0).



Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins; Alba Regina Battisti de Souza; Lourival José Martins Filho (Organizadores).

Programa de Residência Pedagógica e formação inicial de professores/as – experiências e diálogos. Campo Grande: Editora Inovar, 2021. 206p.

ISBN: 978-65-86212-91-4

DOI: 10.36926/editorainovar-978-65-86212-91-4

1. Educação Básica. 2. Pedagogia. 3. Geografia. 4. Programa de Residência Pedagógica. 5. Pesquisas. I. Autores

CDD – 370

As ideias veiculadas e opiniões emitidas nos capítulos, bem como a revisão dos mesmos, são de inteira responsabilidade de seus autores.

Capa: Carolina Hommerding

Imagem da capa: Freepik

Revisão: Marcia Vidal Candido Frozza

Conselho Científico da Editora Inovar:

Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil), Guilherme Antônio Lopes de Oliveira (CHRISFAPI - Cristo Faculdade do Piauí).

Editora Inovar
www.editorainovar.com.br
79002-401 – Campo Grande – MS
2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS.....	7
--	----------

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
Alba Regina Battisti de Souza
Lourival José Martins Filho

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PROCESSOS FORMATIVOS E ARTICULAÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	12
--	-----------

Lourival José Martins Filho
Alba Regina Battisti de Souza
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA	24
---	-----------

Luiz Martins Junior
Suelen Santos Mauricio

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE MODERNA	42
--	-----------

Rubens Abílio Laureano
Graziela Gomes da Silva
Raphaela Serra Grossmann
Karina Rousseng Dal Pont

TECENDO POSSIBILIDADES PARA PENSAR A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA DA UDESC/FAED.....	57
---	-----------

Amábili Fraga
Carolina Araújo Michielin
Gabrielle Luana Rosinski
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS: VIVÊNCIAS COM AS TURMAS DE 5º ANO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HILDA TEODORO VIEIRA.....	68
---	-----------

Adriély Lopes
Júlia Comerlatto Emmendorfer
Maria Luiza de Miranda
Renata Soares Sampaio dos Santos
Karina Rousseng Dal Pont

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: AS GEOGRAFIAS IDENTITÁRIAS DE UMA RESIDENTE PEDAGÓGICA.....	81
--	-----------

Agatha da Rosa dos Santos
Larissa Corrêa Firmino

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA CAMINHADA DE APROXIMAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA.....	97
---	-----------

Manuella Sampaio Alves
Dyeovana Ramos dos Santos

EXPERIÊNCIAS NA ATUAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	108
---	------------

Clara Inês de Campos Lopes
Luiz Martins Junior

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UDESC.....	123
--	------------

Débora Sabatini-Marques
Nídia Almeida Tavares Dornelles
Simone de Lima Nogueira
Karina Rousseng Dal Pont

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA: UM ESPAÇO ONDE AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS ACONTECEM.....	133
---	------------

Guilherme Cardoso Estevão
Luiz Martins Junior
Raquel Pereira Ribeiro de Ávila

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: AÇÕES E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.....	146
--	------------

Cacilda Rosa Martins
Luciane Baretta
Shirley Alessandra Luz
Suedy Maria Alves Cordeiro

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM FOCO: “GEOGRAFANDO” A FORMAÇÃO DOCENTE	156
--	------------

Matheus Valmir Sagaz
Luiz Martins Junior
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

A EMERGÊNCIA LINGUÍSTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NOS ANOS INICIAIS	166
--	------------

Wagner Ferreira Angelo
Moira Riroca da Silva e Silva

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO: GEOGRAFIA E VEGETAÇÃO NO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	176
---	------------

Renata de Cássia Ferreira de Oliveira
Suelen Santos Mauricio

A REALIDADE DA SALA DE AULA E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	188
---	------------

Kaoanne Ismália Barbosa
Scheila Santana
Stefani Veronica Zanetti
Shaiene dos Santos Goulart
Karina Rousseng Dal Pont

BIOGRAFIA DOS/AS AUTORES/AS	198
--	------------

ÍNDICE REMISSIVO	202
-------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS

O E-book que ora apresentamos é uma produção coletiva das professoras dos Departamentos de Geografia e de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC que coordenaram o Programa de Residência Pedagógica – PRP, Edital CAPES nº 06/2018, nas áreas de Geografia e Pedagogia. Conta, ainda, com a participação do Coordenador Institucional do PRP. Fruto de intensas discussões que ocorrem no Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia – LEPEGEO e no Grupo de pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE, este livro agrega artigos e relatos de experiências resultantes da Residência Pedagógica em Geografia e Pedagogia realizada nos anos de 2018 e 2019, experiências essas tomadas como possibilidades para pensar a formação docente numa relação direta entre a Universidade e a escola de Educação Básica.

Os artigos e relatos de experiências aqui reunidos abrigam os movimentos e uma pluralidade de olhares e de práticas realizadas pelos/as bolsistas nas escolas públicas de Educação Básica parceiras da Residência Pedagógica de Geografia e Pedagogia e apresentam os diferentes caminhos trilhados nas escolas-campo com ações de iniciação à docência.

Assim, o intuito deste livro é divulgar os conhecimentos e as práticas pedagógicas produzidos ao longo da trajetória no Programa de Residência Pedagógica Geografia e Pedagogia da FAED/UDESC, bem como, destacar as potencialidades desse Programa na qualificação da formação inicial dos/das estudantes de licenciatura articulada com a Educação Básica.

O professor Lourival José Martins Filho e as professoras Alba Regina Battisti de Souza e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, com o artigo **“Programa de Residência Pedagógica: processos formativos e articulações com a Educação Básica”**, apresentam reflexões e análises a partir da experiência de dois cursos de

Licenciatura do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC: Pedagogia e Geografia. Dentre os objetivos da primeira edição do PRP (CAPES/2018) da UDESC, destaca-se o de construir uma relação mais próxima com as escolas e professores/as da Educação Básica por meio de ações conjuntas e com vistas a uma formação inicial contextualizada, colaborativa e articulada teórica e metodologicamente.

O artigo de Luiz Martins Junior e Suelen Santos Mauricio, **“O Programa de Residência Pedagógica: o processo de formação inicial de professores/as de Geografia”**, apresenta reflexões acerca do Programa de Residência Pedagógica financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com destaque para a implantação desse Programa nos cursos de Geografia e Pedagogia da FAED/UDESC.

Rubens Abílio Laureano, Graziela Gomes da Silva, Raphaela Serra Grossmann e Karina Rousseng Dal Pont, com o artigo **“Contribuições do Programa de Residência Pedagógica: a formação dos futuros professores e os desafios da sociedade moderna”**, têm por objetivo identificar limites e possibilidades na relação teoria e prática vivenciada no Programa de Residência Pedagógica. Para isso, apresentam uma descrição sobre as experiências realizadas no cotidiano escolar durante a observação, imersão e prática docente do PRP em uma escola da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

O artigo **“Tecendo possibilidades para pensar a Residência Pedagógica no curso de Geografia licenciatura da UDESC/FAED”**, com autoria de Amábili Fraga, Carolina Araújo Michielin, Gabrielle Luana Rosinski e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, apresenta uma prática realizada entre os/as bolsistas do Programa de Residência Pedagógica Geografia – UDESC/FAED no âmbito do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia – LEPEGEO. Essa prática tomou como referência um exercício proposto pelo professor Jorge Larrosa, da Universidade de Barcelona, ministrante do curso “Impedir que o mundo se desfaça: seminário especial sobre o ofício de professor”.

“Residência Pedagógica na formação inicial de professoras: vivências com as turmas de 5º ano na Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira”, com

autoria de Adriély Lopes, Júlia Comerlatto Emmendorfer, Maria Luiza de Miranda, Renata Soares Sampaio dos Santos e Karina Rousseng Dal Pont, apresenta o relato das experiências desenvolvidas pelas bolsistas durante o período de duração do PRP. Essas experiências fundamentaram-se em atividades relacionadas à rotina da profissão docente, tais como: o acompanhamento da turma junto à professora preceptora, o exercício da observação e o planejamento e a execução da docência sob a orientação da docente da IES (Instituição de Ensino Superior).

As autoras do artigo **“Narrativas de formação docente: as geografias indenitárias de uma residente pedagógica”**, Agatha da Rosa dos Santos e Larissa Corrêa Firmino, por meio de narrativas autobiográficas, revisitam as trajetórias de formação, com destaque para as experiências vividas no Programa de Residência Pedagógica do curso de Geografia da UDESC/FAED como um espaço de construção da docência.

Manuella Sampaio Alves e Dyeovana Ramos dos Santos, com o artigo **“Residência Pedagógica: uma caminhada de aproximação entre a universidade e a escola”**, enfatizam, por meio de um relato reflexivo, as suas vivências e as inúmeras aprendizagens e saberes construídos no Programa de Residência Pedagógica Pedagogia.

No artigo **“Experiências na atuação docente no Programa de Residência Pedagógica: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental”**, Clara Inês de Campos Lopes e Luiz Martins Junior destacam as experiências de ser professor/a de Geografia na Educação Básica, experiências essas resultantes da participação no Programa de Residência Pedagógica Geografia, considerado espaço importante de aprendizagem e iniciação à docência.

O artigo **“Programa de Residência Pedagógica e a formação de professoras do curso de Pedagogia da UDESC”**, de Débora Sabatini-Marques, Nídia Almeida Tavares Dornelles, Simone de Lima Nogueira e Karina Rousseng Dal Pont, apresenta algumas reflexões sobre como foram construídas as experiências realizadas na Residência Pedagógica em uma escola pública de Florianópolis/SC e que se tornaram significativas para a formação inicial das autoras como professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

“Residência Pedagógica em Geografia: um espaço onde as experiências formativas acontecem”, de autoria de Guilherme Cardoso Estevão, Luiz Martins Junior e Raquel Pereira Ribeiro de Ávila, tem como proposta apresentar uma experiência pedagógica realizada com uma turma do sexto ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina localizada no município de Florianópolis/SC. Experiência essa promovida pelo Programa de Residência Pedagógica Geografia.

Cacilda Rosa Martins, Luciane Baretta, Shirley Alessandra Luz e Suedy Maria Alves Cordeiro, com o artigo **“Programa Residência Pedagógica: ações e reflexões sobre a prática docente”**, trazem para o/a leitor/a reflexões e vivências que tiveram como preceptoras do Programa de Residência Pedagógica Pedagogia. Destacam as ações e a organização das 440 horas distribuídas entre formações, ambientação na escola, observação, regência, relatório final, avaliação e socialização das atividades.

No artigo **“Residência Pedagógica em foco: “geografando” a formação docente”**, Matheus Valmir Sagaz, Luiz Martins Junior e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins tomam como ponto de partida o desejo de relatar as experiências desenvolvidas em 2019 em uma turma do sétimo ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública parceira do Programa de Residência Pedagógica do curso de licenciatura em Geografia da UDESC/FAED.

No artigo **“A emergência linguística da formação docente para o ensino de línguas nos anos iniciais”**, Wagner Ferreira Angelo e Moira Riroca da Silva e Silva destacam que, como bolsistas residentes, vivenciaram um período de iniciação à docência diferenciado, acompanhado e compartilhado por professoras/es experientes da Escola Básica e da Universidade. A partir de atividades realizadas com uma estudante recém-chegada dos Estados Unidos, e no acompanhamento de suas estratégias de aprendizagem da linguagem verbal, tecem um conjunto de reflexões sobre a formação e a prática docentes.

Renata de Cássia Ferreira de Oliveira, Suelen Santos Mauricio e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, com **“Experiências pedagógicas no Ensino Médio: geografia e vegetação no Estado de Santa Catarina”**, apresentam uma proposta pedagógica realizada durante as atividades como bolsistas da Residência Pedagógica

Geografia em três turmas de terceiro ano do Ensino Médio na disciplina de Geografia com a temática da vegetação do Estado de Santa Catarina.

O artigo **“A realidade da sala de aula e os desafios da alfabetização: vivências no Programa de Residência Pedagógica”**, que tem como autoras Kaoanne Ismália Barbosa, Scheila Santana, Stefani Veronica Zanetti, Shaiene dos Santos Goulart e Karina Rousseng Dal Pont, propõe reflexões acerca das vivências e experiências em sala de aula durante o PRP. Também ressaltam os processos de aprimoramento da alfabetização dos/as estudantes pela utilização de diversos gêneros textuais e destacam que esse processo contribuiu para aprimorar os processos de escrita e de leitura.

Desejamos que a coletânea de textos deste E-book – que apresenta uma pequena amostra colhida das experiências realizadas pelos/as bolsistas/as dos Programas de Residência Pedagógica Geografia e Pedagogia da FAED/UDESC nas escolas públicas de Educação Básica de Florianópolis/SC nos anos de 2018 e 2019 – possa fomentar discussões acerca do processo de formação inicial de professores/as e a articulação entre os saberes teóricos e as práticas que compõem a trajetória do processo formativo.

Por fim, destacamos o apoio sempre presente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da formação docente no Brasil.

Esperamos que os textos aqui reunidos possam abrir caminhos para a consolidação de uma escola pública cada vez mais comprometida com a qualidade, com a justiça social e com o direito à aprendizagem de todos e todas.

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Alba Regina Battisti de Souza

Lourival José Martins Filho

Janeiro de 2021

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PROCESSOS FORMATIVOS E ARTICULAÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Lourival José Martins Filho
Alba Regina Battisti de Souza
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

O artigo aborda o Programa de Residência Pedagógica – PRP considerando reflexões e análises a partir da experiência de dois cursos de Licenciatura do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC: Pedagogia e Geografia¹. Dentre os objetivos da primeira edição do PRP (CAPES/2018) da UDESC, destaca-se o de construir uma relação mais próxima com as escolas e professores/as da Educação Básica por meio de ações conjuntas e com vistas a uma formação inicial contextualizada, colaborativa e articulada teórica e metodologicamente.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e, segundo o Edital Capes nº 6/2018, tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do/a licenciando/a na escola de Educação Básica a partir da segunda metade da licenciatura em curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, a regência de sala de aula e a ação pedagógica a serem acompanhadas por um/a professor/a da escola básica com experiência na área de ensino do/a licenciando/a e orientado por um/a docente da sua Instituição Formadora (CAPES, 2018).

Entendemos que a imersão dos/as licenciandos/as nas escolas da Educação Básica, numa parceria entre professores/as da Universidade, professores/as da escola de ensino básico e os/as próprios/as licenciandos/as gera aprendizagens quanto à docência em movimento. Reconhecemos que a docência está inserida num conjunto de variáveis e fatores que dificilmente conseguimos destacar no âmbito das disciplinas teóricas da licenciatura, embora,

¹ Estudo articulado aos projetos de Pesquisa: “Políticas e práticas de formação docente na atualidade: entre propostas, pesquisas e ações” coordenado pela Profa. Dra Alba Regina Battisti de Souza e Prof. Dr. Lourival José Martins Filho e “Observatório de práticas pedagógicas de Ensino de Geografia dos espaços escolares e não escolares de educação” coordenado pela Profa Dra Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins. Ambos vinculados ao Edital PAP - Programa de Apoio à Pesquisa, da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina - FAPESC.

no nosso entendimento, também sejam primordiais na formação inicial. A docência em ação, em especial na sala de aula onde acontecem de forma intensa e multidimensional os processos de ensino e aprendizagem e sobre e com os quais os/as professores/as têm que agir e refletir na própria ação, ocorre em meio a muitas situações, condições e interações. À guisa de exemplo, podemos destacar: organização das situações de aprendizagem, apresentação e exploração de conceitos e procedimentos (conteúdos), utilização de linguagem comunicativa e mediadora, orientação e acompanhamento das atividades realizadas pelo/as estudantes, resolução de conflitos entre os/as estudantes e adequação quanto ao nível das atividades de acordo com a turma.

Para além da sala de aula, o/a professor/a segue no exercício de sua profissão, como, por exemplo, nos momentos de planejamento e avaliação das atividades e/ou nos registros avaliativos, nas relações e contatos com as famílias e comunidade, nas formações continuadas, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, no investimento na própria carreira e na participação em associações e movimentos reivindicatórios. Assim, entendemos que esse universo de ações, reflexões e interações – e de saberes inerentes à docência, tal como define Tardif (2002) –, saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais precisam ser compreendidos e vivenciados ainda na formação inicial, de maneira mais contínua e ampliada, com base numa relação teoria e prática crítica sustentada teórica e metodologicamente. Assim, parte-se da compreensão que o contato contínuo dos/as licenciandos/das com o trabalho dos/as professores/as na Educação Básica pode possibilitar uma gama de saberes fundamentais para a vida e o mundo da profissão docente e parte dos seus desafios.

A FAED/UDESC, como instituição pública, historicamente assumiu o compromisso de participar ativa e criticamente da Política Nacional de qualificação e aprimoramento da Educação Brasileira por meio de ações de ensino, estágios, pesquisas e inúmeros programas de extensão. Parte dessas ações, em especial as voltadas para a formação docente, buscam um diálogo permanente com a Educação Básica a fim de contribuir na formação inicial dos/as licenciandos/as, bem como, nos contextos educativos e curriculares onde a Universidade se faz presente. Nessa direção, o PRP configurou-se como significativa oportunidade de ampliar e estreitar as relações com as instituições escolares com as quais temos construído parcerias.

Constituíram-se como objetivos basilares do PRP na dimensão institucional: contribuir na formação crítica dos/as licenciandos/as em Geografia e Pedagogia; participar do repensar dos estágios, práticas curriculares e formas de inserção nos contextos escolares; identificar

demandas de formação continuada nos contextos escolares, realizando, de forma colaborativa e integrada, momentos de reflexão entre Universidade e Escolas de Educação Básica.

Num diálogo com Martins Filho e Martins Filho (2012), entendemos a escola como lugar onde os diferentes sujeitos podem falar, ouvir, ver, sentir, ensinar, aprender, pensar, resistir, concordar, discordar, escrever e ler, ou seja, onde é possível tecerem as próprias histórias, se perceberem como produtores de culturas e transformadores da sociedade. Dessa forma, podemos afirmar, sob a perspectiva de autores como Vygotsky (1982) – que descreve em suas análises sobre a natureza do trabalho educacional –, que é pela apropriação da experiência humana que as pessoas se constituem como seres humanos.

O Programa de Residência Pedagógica da UDESC assumiu uma concepção de aprendizagem na qual a cultura e a formação humana ocorrem desde o nascimento e precisam ser mediadas e qualificadas por pessoas mais experientes. Nesse sentido, há, sem dúvida, a necessidade de pensarmos os processos educativos como atividades sociais mediadoras que qualificam o trabalho docente, e é assim que os/as licenciandos/das podem se inserir e conviver com o/a professor/a em seu universo profissional, construindo aportes necessários, mesmo que elementares e iniciais, à sua formação e à futura atuação profissional. Entendemos a formação intelectual como marca essencial da docência e que isso ocorre tanto nos cursos de licenciatura como nos contextos escolares.

Fundamentos e perspectivas metodológicas do PRP UDESC

A partir de uma perspectiva qualitativa, no que diz respeito à ênfase ao processo e à convivência em campo, buscamos na pesquisa-ação e na pesquisa colaborativa indicativos para sustentar nossa proposta. Por estarmos imersos/as nas discussões da docência e formação de professores/as, em função do nosso trabalho com os estágios supervisionados, nossa área de atuação na universidade, primamos pela parceria e trabalho conjunto com as escolas e os/as professores/as.

Por meio da pesquisa-ação, o Programa de Residência Pedagógica da UDESC priorizou a vivência de situações concretas e compartilhadas. Para Thiollent (2005), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os/as pesquisadores/as e os/as participantes representativos/as da situação ou do problema estão envolvidos/as de modo cooperativo ou participativo. E, tal como afirma Tripp (2005, p. 446), sobre a pesquisa ação educacional: “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma

mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”.

Nessa direção, como se trata de um programa de formação docente, as problematizações giraram em torno da função social da escola, das formas de organizar os conteúdos de maneira mais significativa e contextualizada, de inserir as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, de como lidar com as diferentes formas de aprendizagem e de inclusão, dentre outros. São questões que compõem o universo da escola e fazem parte do cotidiano docente, assim, nos comprometemos em nos unir a essas discussões e desafios.

As escolas parceiras, nesse sentido, representam mais do que o papel de concessão de programas ou projetos, elas são uma dimensão essencial no processo formativo dos/as licenciandos/as. Dessa forma, seguimos a ideia de Nóvoa (2009, p. 214) sobre a escola “[...] como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”. Assim, a pesquisa colaborativa nos forneceu elementos para sustentar as ações coformativas, considerando, a partir de Desagné (2007), um processo articulado no qual a produção de conhecimentos e o desenvolvimento profissional podem contribuir para a aproximação entre pesquisadores/as e professores/as das escolas.

O PRP/UDESC foi desenvolvido em 440 horas por meio das seguintes etapas articuladas: a) formação e orientação inicial na universidade; b) período de inserção na escola campo; c) período de ambientação na escola campo; d) período de imersão na escola campo; e) período de planejamento e replanejamento na escola campo e universidade; f) período de prática docente na escola campo; g) período de sistematização contínua e final das experiências e h) socializações intermediárias na escola campo e universidade e seminário final aberto ao público.

Permeando as etapas citadas, ocorreram as formações contínuas, produções de materiais e recursos didáticos, participações em eventos, orientações individuais e em grupos, reuniões diversas, avaliações paralelas e registros em diários de campo e outros recursos. Esse conjunto de atividades constituiu um movimento articulado entre os conhecimentos teórico-metodológicos inerentes ao processo formativo e as experiências elaboradas nas escolas campo. Assim, a relação teoria e prática se constituiu como um dos cerne do PRP, por conseguinte, foi dinâmica, complexa e, por vezes, contraditória e conflituosa, o que, no nosso entendimento, é inerente ao caráter dialético da formação docente.

Propostas, experiência e aprendizagens do PRP do curso de Pedagogia FAED/UEDESC

O PRP do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED teve suas ações vinculadas ao núcleo do grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE, compartilhando seu espaço físico, os materiais e suportes de informática com os/as residentes. Foi realizado em três escolas da Rede Pública de Ensino, sendo uma Estadual e duas Municipais. A Professora Luciane Baretta foi preceptora da Escola de Educação Básica Estadual Hilda Teodoro Vieira; a Professora Shirley Alessandra Luz foi preceptora da Escola Municipal de Educação Básica Henrique Veras e a Professora Suedy Maria Alves Cordeiro foi preceptora da Escola Municipal de Educação Básica João Alfredo Rhor, sendo substituída, nos últimos meses do Programa, pela Professora Cacilda Rosa Martins.

As professoras preceptoras, efetivas das respectivas redes de ensino e com significativa experiência em docência, participaram ativamente do Programa em todas as etapas, tanto na escola campo, com acompanhamento, direcionamento de atividades, orientações e avaliações contínuas, como na Universidade, em reuniões de avaliação, participações em eventos, nas formações e orientações coletivas. Assim, conseguimos realizar, de forma dialogada e compartilhada, o que preconiza Nóvoa (2019, p. 17) quanto à permeabilidade e imbricação entre a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores”.

As atividades dos/das residentes de Pedagogia Anos Iniciais foram precedidas por uma formação na qual foram esclarecidos os objetivos do Programa, suas premissas, etapas e processos. Também foram apresentados e discutidos roteiros de observação e participação e as diversas formas de registro. Os/As residentes participaram de reuniões semanais e/ou quinzenais na Universidade para estudos, orientações e avaliações, sob a coordenação da orientadora e com ciência e/ou participação das preceptoras.

As atividades dos/das residentes nas escolas-campo ocorreram em etapas articuladas e prevendo gradativa inserção, imersão e autonomia, como: reconhecimento e familiarização com o contexto escolar; vivências nos diversos espaços e atividades da escola-campo; observações e interações junto aos Anos Iniciais; compreensão dos processos pedagógicos e de gestão e estudo dos documentos, como o Projeto Político-Pedagógico; reconhecimento da estrutura e composição curricular dos Anos Iniciais, dos planos de ensino e dos processos de condução e mediação pedagógica em sala de aula; organização de proposta docente (projeto de docência) e planos de aula; prática docente (regência) e relatório final. Os registros em

diários de campo e fotográficos, juntamente com o acervo de materiais elaborados, se constituíram importantes referências para as reuniões avaliativas e relatórios.

De forma coletiva, individual e autoavaliativa, as avaliações consideraram, de modo geral: desempenho e compromisso na interação com as crianças e com a professora preceptora; atividades em sala de aula; interesse e participação nas atividades desenvolvidas na escola e nas reuniões de estudo e orientações; organização e apresentação dos materiais de registros; postura ética; assiduidade; pontualidade; organização do projeto de docência e planos de aula; desempenho na prática docente (regência) e preparo dos materiais de síntese e socialização. As avaliações foram acompanhadas pelas preceptoras e professora orientadora a fim de subsidiarem os momentos de orientação e o redimensionamento contínuo.

As ações docentes do PRP Pedagogia foram organizadas por meio de projetos de docência. A partir de temas oriundos do contexto da escola e da sala de aula, e com base nos conteúdos escolares, os/as residentes organizaram os planos de aula com problematizações e atividades mobilizadoras. Os projetos de docência possibilitaram que os componentes curriculares tomassem forma e sentido, seguindo uma dinâmica mais aberta e integrada, primando por um processo de ensino-aprendizagem mais contextualizado e participativo, sem minimizar ou deixar de lado os componentes e conteúdos curriculares.

Os residentes de Pedagogia participaram de seminários, reuniões e eventos da área da educação, interna e externamente. E, em diversos momentos, com os residentes de Geografia.

Quanto aos resultados do PRP Pedagogia, tomamos como base depoimentos do relatório final dos/as residentes, nos quais percebemos o impacto de uma inserção expandida e coformativa nas escolas (PEDAGOGIA, 2019): contribuição na formação nos aspectos teóricos e práticos; significativo aumento da confiança para atuar nos Anos Iniciais; possibilidade de acionar aspectos teóricos da formação durante o processo de observações e participações na escola; experiência mais abrangente e ampla que os estágios curriculares obrigatórios da Pedagogia; imersão na sala de aula e na profissão docente; orientação e acompanhamento contínuo contribuindo no aprimoramento em todas as etapas; sentimento de segurança e amparo pela presença e acompanhamento das professoras preceptoras; o exercício de planejar as aulas e se preparar para as situações inesperadas que ocorrem na ação docente; como organizar e conduzir as atividades; possibilidade de conhecer as crianças e suas particularidades; reconhecimento da importância da pesquisa e aperfeiçoamento contínuo para a docência.

Quanto à contribuição do PRP para as professoras preceptoras, foi possível identificar, nos seus depoimentos, destaque para: a) aproximação dos/as estudantes com a realidade da

escola, com suas conquistas e desafios, b) visitas da professora orientadora à escola; c) o entrosamento dos/as residentes com a comunidade escolar; c) socialização do andamento dos projetos nas reuniões realizadas na Universidade e d) relação mais próxima entre Universidade e a Escola pública, contribuindo, assim, na formação de docentes e discentes.

Diante de nossa trajetória profissional, com significativo tempo dedicado à formação de professores/as, e na experiência recente com o PRP, podemos destacar alguns indicativos que reforçam a necessidade de maior atenção para: a forma de inserção dos/as licenciandos/as nas escolas; as relações construídas entre as agências formadoras e a Educação Básica; os currículos de licenciatura em vigência. Tal como afirma Nóvoa (2017, p. 18): “O espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes”.

Propostas, experiências e aprendizagens do PRP do Curso de Geografia FAED/UDESC

O Programa de Residência Pedagógica no Curso de Licenciatura Geografia da UDESC/FAED teve início no ano de 2018 e contou com algumas etapas e fases de organização. Inicialmente, participamos da organização do projeto institucional e elaboração da proposta do subprojeto da área da Geografia em sintonia com a proposta do projeto institucional. Na sequência, foi organizada a formação da equipe, que contou com 24 bolsistas distribuídos/as em 03 Escolas públicas parceiras localizadas no município de Florianópolis/SC.

O subprojeto da Residência Geografia teve sua organização pautada nos seguintes objetivos: construir espaços de estudo e análise sobre os elementos constitutivos da teoria e da prática do ensino de Geografia; possibilitar a inserção dos/as licenciandos/as em Geografia no cotidiano escolar de modo a contribuir para o seu conhecimento sobre a realidade presente na escola; debater com os/as estudantes as diversas funções atribuídas à Geografia na Educação Básica e seu papel na formação de sujeitos autônomos e críticos; proporcionar aos/as acadêmicos/as reflexões acerca da função social da Geografia e do/a professor/a de Geografia na sociedade contemporânea para atuar de forma consciente no campo do ensino de Geografia; analisar e construir instrumentos metodológicos para o desempenho de uma docência no ensino de Geografia como um espaço de reflexão e crítica; produzir diversos materiais didáticos para os diferentes usos em sala de aula e fora dela (jogos, mapas, maquetes, histórias em quadrinhos, blogues etc.) no ensino de Geografia na Educação Básica; elaborar textos analíticos sobre a atuação docente no processo de ensino-aprendizagem no ensino de Geografia na Educação Básica.

Todos os movimentos e ações do subprojeto Geografia foram realizados no LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia² –, onde as atividades foram planejadas e organizadas com a participação dos/das acadêmicos/as da graduação em Geografia e os/as acadêmicos da Pós-Graduação em Educação – PPGE/FAED³, e serviram de suporte para o planejamento de todas as ações realizadas.

Uma das primeiras atividades desenvolvidas com os/as bolsistas e os/as professores/as preceptores/as⁴ foi a organização da formação inicial, com orientações sobre a proposta e etapas do Edital da Residência; planejamento da inserção dos/das bolsistas nas escolas; proposição de leituras da área do ensino de Geografia, formação docente, práticas pedagógicas e currículo. Entendemos que a Residência Pedagógica também é um espaço que oportuniza a reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática e possibilita qualificar a formação dos/as futuros/as professores/as. De acordo com Guedes:

A busca por reconhecer as teorias e, portanto, as concepções que fundamentam o seu trabalho, propicia ao professor uma inscrição, um posicionamento diante dos distintos posicionamentos colocados em disputa pelas construções teóricas de cada autor que pensa a educação. Assim, podemos entender que aliar a reflexão sobre os saberes produzidos nas práticas à reflexão sobre as teorias subjacentes às práticas é um caminho importante para a construção de escolhas mais conscientes sobre a ação docente, construção esta que, a nosso ver, é papel importante da formação (GUEDES, 2018, p. 85-86).

Em seguida às etapas descritas, iniciamos o processo de planejamento das atividades realizadas nas três escolas-campo: Escola de Educação Básica Simão José Hess e Escola de Educação Básica Tenente Almáquio, ambas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, e Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Dentre as orientações, uma que consideramos importante, por ser um instrumento de reflexão e de retomada, diz respeito aos registros contínuos. Os/As bolsistas foram orientados/as para o uso do diário de campo para anotações de tudo o que fosse realizado e vivenciado no percurso da residência. Tais registros constituíram-se em relatos das

² As atividades desenvolvidas no LEPEGEO agregam ações de ensino, pesquisa e extensão, estudantes de graduação e pós-graduação, grupos de estudos, produção de artigos, pesquisas de TCCs, dissertações e teses e promoção de eventos e espaços de formação continuada para professores/as da Educação Básica. Essas atividades podem ser conferidas no site do laboratório: <https://www.udesc.br/faed/lepegeo>

³ Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC.

⁴ São os/as professores/as de Geografia da Educação Básica responsáveis pela supervisão dos/das bolsistas nas escolas.

experiências, com descrições pessoais que foram, posteriormente, sistematizadas, fundamentadas e organizadas em narrativas para compor as memórias dos relatórios e na produção de artigos.

Cada escola recebeu oito bolsistas. Dentre as atividades de inserção e familiarização, podemos destacar: a) reconhecimento do ambiente escolar; b) investigação das práticas de ensino-aprendizagem; c) mapeamento dos temas de Geografia; d) acompanhamento do trabalho do/a professor/a na escola na sua lida com as aulas de Geografia e, e) monitoria para auxiliar nas atividades do dia a dia em sala de aula. A segunda fase constituiu-se em: a) organização das oficinas e ou sequências didáticas e de intervenção; b) realização das oficinas e ou sequências com acompanhamento e c) reflexão e avaliação das atividades realizadas.

A organização das oficinas e ou sequências didáticas com conceitos e conteúdos da Geografia mobilizou experimentações que foram planejadas em conjunto com as professoras preceptoras e em articulação com o Projeto Político-Pedagógico da escola e o planejamento da disciplina de Geografia de cada turma. Cada residente organizou uma proposta de intervenção a ser aplicada em uma ou mais turmas, conforme planejado com a respectiva preceptora. Todo esse processo movimentou o planejamento das atividades realizadas nas escolas e contou com o auxílio e supervisão da coordenação do subprojeto de Residência Geografia.

A realização das oficinas e sequências didáticas como possibilidade de trabalhar em sala de aula, dentre outras opções metodológicas, permitiu que os/as estudantes trabalhassem com produções individuais e coletivas e realizassem trabalhos em grupo, oportunizando maior envolvimento com as ações propostas nas aulas de Geografia. Acreditamos que um bom planejamento das oficinas e atividades de intervenção em sala de aula pode auxiliar na segurança e na condução do processo dos/as residentes com os/as estudantes. Segundo Oliveira:

[...] o ato de planejar exige aspectos básicos a serem considerados. Um primeiro aspecto é o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas; para que o planejador as evidencie faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim, traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar (2007, p. 21).

A avaliação primou pelo acompanhamento contínuo das atividades, para isso, de forma periódica, foram realizados encontros para a socialização das práticas e narrativas individuais e coletivas das ações desenvolvidas nas escolas. Esses encontros se constituíram

ricos momentos para uma troca de saberes e para a escuta dos/das colegas sobre as vivências no terreno das práticas na escola.

Outra prática que contribuiu ao aprimoramento da formação e articulação entre o que os/as residentes aprendem na Universidade e o que experimentam na prática da residência foi a exposição, juntamente com a socialização, em eventos da Universidade e nas escolas, dos trabalhos construídos a partir das oficinas e sequências didáticas desenvolvidas nas turmas com os/as estudantes da Educação Básica. Nessa perspectiva de socialização e divulgação dos trabalhos, foram organizados dois seminários em conjunto com o subprojeto de Residência do Curso de Pedagogia com a finalidade de promover trocas sobre as experiências e atividades desenvolvidas e se constituir num espaço de formação continuada com a participação dos/as docentes das escolas.

O Programa de Residência Pedagógica tem, na sua gênese, o objetivo de qualificar e fortalecer a formação dos/as discentes de cursos de licenciatura por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática, consolidando a relação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica, para isso, propõe vivência e imersão nas escolas para exercitar de forma ativa a relação teoria e prática profissional. Nesse sentido, sempre tivemos a preocupação, no subprojeto Geografia, em acompanhar as atividades dos/das residentes nos planejamentos e nas escolas, em conjunto com os/as preceptores/as, para auxiliar nas dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula. Desse modo, desenvolvemos um trabalho colaborativo para que os/as residentes pudessem enfrentar os desafios na busca por criar outras geografias possíveis de movimentar o pensamento dos/das estudantes da Educação Básica.

Considerações Finais

Num trabalho de parceria entre os subprojetos Geografia e Pedagogia, pode-se afirmar que o Programa de Residência Pedagógica, no âmbito da UDESC, contribuiu no aperfeiçoamento da formação dos/das estudantes dos cursos de licenciatura envolvidos por meio do desenvolvimento de projetos de ação docente críticos e dinâmicos em escolas de Educação Básica, promovendo, de forma contínua e ascendente, a relação teoria e prática. Também possibilitou o fortalecimento da relação Universidade e escolas de Educação Básica com as parcerias estabelecidas que estimularam o protagonismo das redes de ensino e das/os professoras/es das escolas, de forma colaborativa, na formação de novos/as docentes.

Além disso, promoveu espaços de discussão sobre a dinâmica dos currículos de formação inicial de professores/as para a Educação Básica e auxiliou no aperfeiçoamento das

práticas de ensino dos/das licenciandos/as a partir de uma maior inserção do/a residente no espaço escolar, ampliando, desse modo, a visão do cotidiano da escola e da profissão docente.

Ao analisarmos o processo e os resultados do PRP, via parceria com as redes de ensino, escolas e professores/as preceptores/as, é possível propor: a) o desenvolvimento de uma perspectiva mais participativa e colaborativa de formação inicial com a Educação Básica; b) a revisão da forma de organização das práticas de ensino, em especial quanto à relação com o/a docente das escolas, passando a ter um papel mais ativo e participativo na formação dos/as licenciandos/as, valorizando, assim, os conhecimentos advindos da prática docente de um/a profissional mais experiente; c) tempo mais alongado e contínuo de inserção na cultura escolar, o que propicia, nesse caso, maior compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, dos processos de gestão, da relação com o contexto escolar, com as famílias e a comunidade e d) superação da perspectiva de campo de estágio como mero receptor de estagiários/as.

Entendemos ser necessário que as políticas públicas se voltem com mais vigor para a valorização da carreira docente no país e que o cotidiano da escola seja reconhecido como um lugar de elaboração de conhecimentos, possibilitando ao/à professor/a da Educação Básica condições concretas para refletir criticamente, problematizar e pesquisar sobre seu universo docente. Da mesma forma, é preciso investir nos cursos de licenciatura, ampliar as vagas nas instituições públicas, com as devidas condições materiais e de trabalho, e incentivar, por meio de ações contínuas, os/as licenciandos/as e jovens docentes. Isso tudo, é mister reiterar, sem minimizar ou substituir os aportes teórico-metodológicos da formação inicial e continuada.

Referências

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Editais CAPES nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 1º mar. 2018. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

DESAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GUEDES; Luísa Azevedo. **O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2018. 162f. Tese

(Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2018.
Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tLuizaGuedes.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2020.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Docência: protagonismo compartilhado. **Presença Pedagógica**, v. 18, p. 44-49, 2012.

NÓVOA, António. Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). **Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica de Pedagogia (PRP/Pedagogia)**. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). **Relatório final do Programa de Residência Pedagógica de Pedagogia (PRP/Pedagogia)**. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, 2019.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1982, 89p.

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA

Luiz Martins Junior
Suelen Santos Mauricio

Notas introdutórias

O presente artigo traz reflexões acerca do Programa de Residência Pedagógica – PRP financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com destaque para a implantação desse Programa nos cursos de Geografia e Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Com o objetivo de investigar as potencialidades do processo de imersão do/a licenciando/a em Geografia no exercício da prática da Residência Pedagógica (RP), optamos por realizar entrevistas com professores/as preceptores/as⁵, supervisoras⁶ e com o coordenador institucional que representa a Universidade no PRP. Nesse sentido, buscamos pensar as narrativas dos/as professores/as supracitados/as enquanto figuras que, junto aos/as estudantes, protagonizam o processo do referido Programa. Nossa pesquisa contou com a participação de três professores/as preceptores/as da área da Geografia de escolas básicas, duas professoras supervisoras do curso de Geografia e de Pedagogia e o coordenador institucional no âmbito da Universidade. O procedimento de coleta de dados utilizado em nossa pesquisa foi a entrevista, alinhada a uma perspectiva metodológica qualitativa.

Este artigo está estruturado em três partes, a saber, a apresentação e problematização do Programa de Residência Pedagógica, com algumas colocações do coordenador institucional e as falas das professoras supervisoras dos cursos de Geografia e Pedagogia coletadas em entrevistas realizadas nos meses de setembro e outubro de 2019. A segunda parte traz as narrativas dos/as professores/as preceptores/as entrevistados/as e alguns pensamentos referentes a nossa compreensão acerca do que foi colocado pelos sujeitos participantes. Por último, são tecidas considerações finais sobre os resultados da pesquisa.

⁵ Professor/a que recebe os/as bolsistas e faz o acompanhamento das atividades na escola.

⁶ Professor/a que coordena e faz acompanhamento do Programa em cada área, na Universidade, e faz a ponte com as Escolas públicas.

O papel do Programa de Residência Pedagógica e sua implementação em uma universidade pública

O PRP foi instituído pela Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, pelo Presidente da CAPES. Nessa Portaria, são apresentados os objetivos, o público alvo, as normas para concessão de bolsas e os critérios institucionais para parcerias. A importância em articular teoria e prática nos cursos de licenciatura faz parte dos pressupostos desse Programa, que se desdobra na parceria entre Instituições de Ensino Superior (IES) e redes públicas de Educação Básica. O público alvo são estudantes de licenciatura presencial ou do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) de IES públicas ou privadas sem fins lucrativos. Os objetivos do PRP são:

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

O processo de formação de professores/as, pensado e idealizado no âmbito das políticas nacionais com a instituição do Programa supracitado, valoriza a dimensão da experiência com a imersão de futuros/as professores/as no cotidiano da Educação Básica pública. A articulação dos conhecimentos teóricos com a prática pedagógica é entendida como um avanço na aprendizagem e no desenvolvimento da formação acadêmica e profissional. Compreendemos, enquanto prática, “[...] uma dimensão de conhecimento que está presente nos diversos momentos durante o processo de formação, apoiada em reflexões críticas sobre a atividade profissional” (MARTINS, 2015, p. 240).

A Universidade catarinense responsável pela implementação da RP constitui o grupo de IES que aderiram ao Programa no ano de 2018. No entanto, os únicos cursos dessa instituição que adotaram a RP foram as licenciaturas em Geografia e Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação. Segundo o coordenador institucional dessa Universidade:

Houve uma pressão externa porque muitos colegas da academia, pesquisadores em educação, a própria ANPED e ANFOPE na época

olhavam pra Residência Pedagógica com uma certa resistência como se fosse um aligeiramento do estágio ou mais um programa que não tocaria na cerne do problema, que são as condições concretas de trabalho do professor da Educação Básica. (Entrevista 13.09.2019).

A fala do professor coordenador institucional revela uma preocupação inicial das entidades de classe sobre a implantação da RP nas Instituições de Ensino Superior e deixa claro a angústia e a preocupação diante das políticas educacionais voltadas à Educação Básica, etapa educacional que necessita de investimentos para a melhoria da infraestrutura das escolas, materiais didático-pedagógicos e condições para que os/as estudantes permaneçam na escola.

Tratando especificamente do Curso de Geografia, que foi objeto de investigação deste estudo, a implementação do subprojeto Geografia teve como objetivo contribuir “[...] no aperfeiçoamento da formação dos estudantes do curso de geografia licenciatura através do desenvolvimento de projetos de intervenção ativa em escolas de educação básica, promovendo de forma direta a relação teoria e prática” (UDESC, 2018, p. 2).

O curso de Geografia tem como preocupação formativa preparar os/as futuros/as professores/as na perspectiva de um processo de ação/reflexão/ação e na relação da geografia acadêmica com a geografia escolar. Oferece, aos/às estudantes, contato com práticas educativas de aproximação com o campo desde o início do Curso por meio de ações e projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados ao fortalecimento da relação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica. De acordo com Trevisan (2011), a escola tem papel fundamental na formação docente, desse modo:

A escola não pode ser encarada simplesmente como um campo de aplicação prática de conhecimentos ou de desenvolvimento de estratégias profissionais. Menos ainda ser avaliada como um *locus* mediador da “unidade” entre teoria e prática e sim muito mais como uma instância capaz de produzir conhecimentos legítimos. Reconhecer nela um campo produtor de teoria faz o confronto da formação do professor com o outro da escola tornar-se uma necessidade imprescindível (TREVISAN, 2011, p. 208).

O PRP é uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do/a licenciando/a na escola de Educação Básica a partir da segunda metade de seu Curso. Também tem como meta superar o modelo predominante do estágio como um contato episódico com as escolas.

Com isso, os/as estudantes dos cursos de licenciatura têm a oportunidade de espaços de iniciação à docência, o que contribui para que desenvolvam conhecimentos necessários para sua atuação em sala de aula. Conforme Passini:

[...] para nos tornarmos professores, precisamos construir conhecimento profissional, que não é algo pronto e que poderemos compreender estudando a experiência dos outros. O conhecimento metodológico das ações em sala de aula será construído pela vivência em sala de aula, ao longo da carreira como professor. O nosso desempenho docente dependerá não exclusivamente, mas grande parte, de nosso histórico acadêmico e das reflexões sobre a prática de ensino nos momentos de sala de aula (2010, p. 29).

A RP Geografia teve suas atividades desenvolvidas em três escolas públicas da cidade de Florianópolis/SC, duas da rede estadual e uma da rede municipal de ensino. Cada escola contou com oito bolsistas e um/a professor/a preceptor/a, que tem a função de acolher e orientar as atividades desenvolvidas na unidade escolar onde atua. Os/as bolsistas foram para as escolas em setembro de 2018 e sua primeira tarefa foi organizar um plano de atividades com os seguintes itens: planejamento e descrição das atividades que seriam realizadas na escola; plano de atividades para serem desenvolvidas extrassala de aula, na escola; plano de atividades de residência para serem desenvolvidas na Universidade e plano de atividades para serem desenvolvidas em outros espaços, como congressos, eventos e feiras, ligados às questões da RP.

Na perspectiva de conhecer e compreender o funcionamento do PRP pela Universidade catarinense, entrevistamos o coordenador institucional, representante da UDESC que manteve o diálogo direto com a CAPES na fase inicial de construção do projeto.

“Olha, a potencialidade do Residência Pedagógica ela vai muito em conta na atual diretriz de formação de professores. A diretriz de 2015, se não me falha a memória, porque promove articulação universidade-escola, então a residência permite que a gente possa olhar o professor da Educação Básica como parceiro, nós temos que acabar com essa sintonia que diz que quem forma o professor é o professor formador. Não! Formar o professor exige parceria entre professor da Educação Básica e professor da universidade, ambos são protagonistas no processo de formação. É claro que o professor universitário ele é pesquisador, ele tem uma área do conhecimento que cuida, que escreve, então consequentemente ele tem um saber daquela área que obriga pela própria profissão em contribuir na formação em termos de conhecimento científico e decorrentes da pesquisa. Em contrapartida, o professor da Educação Básica tem o chão da escola, tem a vivência da transposição didática, tem a vivência de ensinar Geografia tem vivência de ensinar história, tem a vivência de alfabetizar, tudo que o professor universitário não tem, entendeu? Então eu, por exemplo, como professor de alfabetização eu aqui pesquiso a relação do grafema e fonema, mas é o meu colega alfabetizador da Educação Básica que tá lá direto fazendo isso, a relação grafema-fonema. Imagina ter um licenciando que pode ter essa oportunidade, o professor pesquisador dentro da escola, o professor da Educação Básica está ali compartilhando com eles, então esse potencial da residência proporcionou e o PIBID proporcionou também. Por que que residência proporcionou? Porque não é apenas uma visita na escola, não é

apenas uma exigência de carga horária no estágio, não é apenas preparar uma aula para alguém observar em função do estágio, não, é um molhar-se da realidade escolar, o potencial da residência é permitir que o sujeito se molhe da realidade escolar, que o sujeito possa dizer assim: é isso que eu quero pra mim? É a docência que me toca o coração? Então, o Residência Pedagógica permite isso, entendeu? Não tem nenhum problema a pessoa fazer a licenciatura em Geografia e de repente ela descobrir, não, a docência não é o meu caso, não tem nenhum problema, mas o Residência Pedagógica permite que a pessoa descubra no percurso formativo se é aquilo que toca o coração dela, porque uma das coisas que eu sou contra também é as pessoas preverem que fazer licenciatura é pra mestrado e doutorado, não, mestrado e doutorado é consequência, a primeira opção da licenciatura é formar o professor da Educação Básica, entendeu? Se ele vai fazer mestrado, se vai fazer doutorado que coisa maravilhosa, mas isso não é a prerrogativa da licenciatura, prerrogativa da licenciatura é preparar o sujeito, qualificar o sujeito, instrumentalizar o sujeito pra ser um excelente professor de Geografia, de Matemática, de Ciências, então, eu acho que a residência permite isso, entendeu? Esse é o potencial dele, é no percurso formativo do licenciando ensopar-se da realidade escolar, sair desse plano teórico do que os livros dizem que é a escola e viver a escola. Sair do plano teórico da verborragia dos professores universitários, das críticas a escola, e viver na prática a escola com todas as contradições. Acho que esse é o maior potencial da residência pedagógica: Ensopar o sujeito da escola no percurso formativo. Esse é o grande potencial do Residência Pedagógica”. (**Narrativa do C1, outubro de 2019**).

“Acho que os avanços são aquilo que a gente diz assim: primeiro a confortação da prática, aquilo que a gente chama de práxis, eu me molho de teoria na minha formação inicial e eu posso reverberar lá no contexto da escola, então, só que eu não vou fazer isso depois, eu vou fazer isso durante o curso, então eu acho que isso é que colabora com aquilo que eles chamam de simetria invertida. O sujeito vê durante o curso aquilo que ele iria ver depois, e ele pode experimentar no curso informação como ser um bom profissional de educação, como ser um bom docente, ele não vai saber de projeto pedagógico lá, ele já vai viver isso aqui. Neste sentido, eu acho que a residência contribuiu para a questão da formação de professores em relação as diretrizes. A relação da simetria invertida, a relação teórico prática, a questão dos fundamentos da docência, quer dizer, um sujeito vai pro meio da residência planejar uma aula, elaborar um objetivo, criar uma situação de aprendizagem, gerenciar um grupo de alunos durante um contexto, entendeu, isso tudo são saberes da docência e se faz no exercício da residência e isso contribui para aquelas dimensões das diretrizes, quer dizer, o exercício profissional, o exercício da prática profissional e os fundamentos da prática profissional. Tudo isso já vivendo na Residência Pedagógica. Agora, é claro que, as políticas educacionais não se traduzem assim por questões que está escrito lá e acontece assim, não, as políticas educacionais traduzem pelos sujeitos que estão inseridos nela. O Residência Pedagógica numa instituição que tem um viés mercantilizado, aligeirado, neoliberal pode ser só mais uma política de bolsa para dar voucher pros alunos que estão precisando. Numa instituição que tem pesquisadores sérios, comprometidos, numa visão mais histórico-crítica residência é isso entendeu, capacidade de articulação teórico prática, relação ensino-pesquisa, integração universidade escola, quer dizer, não é o programa em si, mas são os sujeitos que estão lá, qual é a concepção de educação, de aprendizagem e de currículo que norteia a ação da S1, a ação da (X), a ação da universidade, quais são os fundamentos, com que lente que nós da universidade olhamos a educação, isso faz toda diferença. A universidade tem o seu olhar para o fenômeno educativo”. (**Narrativa do C1, outubro de 2019**).

A insuficiência da formação de professores/as sem uma verdadeira inserção no futuro espaço de trabalho, a subestimação de outras figuras formadoras que não sejam professores/as universitários/as, a desarticulação universidade e ambiente escolar básico ficam evidentes na fala do coordenador institucional, que ressalta os fatores pelos quais identifica potencialidades na RP. O percurso formativo deve compor-se, entre outras etapas, pela preparação, instrumentalização e qualificação. Nesse processo, extrapolar as leituras e discussões

baseadas em referenciais teóricos é essencial, do mesmo modo, é necessário viver a escola, viver a sala de aula.

No PRP, o/a licenciando/a experimenta aquilo que vivenciaria somente após concluir o curso de licenciatura, pois, mesmo no estágio, não teria a mesma profundidade de imersão como a que tem na RP. Os momentos de planejamento e de elaboração de um plano de aula são fundamentais no processo de formação inicial de um/a estudante de licenciatura. Dessa forma, de acordo com Martins (2015), os momentos e espaços dedicados às experiências concretas no futuro campo de trabalho constroem os saberes e conhecimentos necessários à profissão docente.

O desenho metodológico e o cenário da pesquisa

A perspectiva metodológica desta investigação científica teve suas raízes nas proposições da pesquisa de caráter qualitativo, empregando-se, para a coleta de dados, a técnica da entrevista narrativa. Neste trabalho, a aprendizagem sobre a qual nos referimos com maior constância é aquela construída na iniciação à docência. Com base no caráter qualitativo, Lakatos e Marconi indicam cinco características básicas principais,

[...] a pesquisa qualitativa tem ambiente natural como fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento, [...] os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial do pesquisador, [...] a análise dos dados tende a seguir um processo dedutivo (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 09).

A abordagem da pesquisa qualitativa vai ao encontro das ideias de Pires (2008), que a considera uma modalidade de pesquisa que possibilita ao/à pesquisador/a investigar os objetos complexos, envolver os dados heterogêneos, analisar com profundidade dados e informações e proporciona a contextualização do ambiente. O emprego da entrevista narrativa, conceito defendido pelos autores Jovchelovitch e Bauer (2015) como uma técnica de geração de dados, permite operar os relatos orais, enfatizando o modo de pensar e contar as próprias experiências vividas transversalizadas durante todo o processo de desenvolvimento do projeto e acompanhamento dos/das residentes do Curso de Geografia no espaço escolar.

O processo de planejamento para coleta dos dados por meio de entrevistas foi desenvolvido no Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia - LEPEGEO e colocado em prática nos meses de setembro e outubro de 2019, com a participação de três professores/as preceptores/as de Geografia, dois do sexo masculino e uma do sexo feminino,

de três Escolas públicas, uma municipal e duas estaduais. Essas escolas atendem estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio de diferentes bairros de Florianópolis/SC. Os sujeitos que participaram da investigação eram regentes de turmas do Ensino Fundamental, todos/as licenciados/as em Geografia.

Participaram, também, do processo de investigação, uma supervisora do Curso de Geografia, uma supervisora do Curso de Pedagogia e o coordenador geral, responsável pela implementação do PRP na Universidade catarinense. Todos/as são professores/as efetivos/as da instituição catarinense, com idades entre quarenta e sessenta anos, contabilizando mais de vinte anos de magistério, e atendem acadêmicos/as dos Cursos de Pedagogia e de Geografia. Buscamos coletar as falas desses/as profissionais com a intenção de conhecer a Residência Pedagógica organicamente e pensar em sua contribuição no exercício da prática docente de licenciandos/as.

No processo de transposição e descrição das falas dos/as participantes, optamos por não identificar cada profissional, com o intuito de preservar a identidade de cada envolvido/a na pesquisa, por isso, nomeamos os professores e a professora preceptores/a como P1, P2 e P3, as orientadoras como O1 e O2 e o coordenador geral com C1. A modalidade de entrevista utilizada foi aberta e gravada, com base em duas questões centrais, para que os/as participantes pudessem narrar espontaneamente sobre o Programa de Residência Pedagógica e a formação inicial de professores/as de Geografia.

O diálogo com as professoras orientadoras

Professores e professoras orientadores/as são docentes que exercem a função de orientação de residentes na IES. De acordo com a CAPES (2018, p. 3), docente orientador é “[...] o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática”. Nesse âmbito, o papel de professores/as orientadores/as é, antes de tudo, preparar licenciandos/as e encaminhá-los/as para seus espaços escolares de residência. Representam, assim, uma figura de referência e de alicerce desde o primeiro momento em que os/as estudantes buscam participar do Programa.

Após a inserção dos/as licenciandos/as nos espaços do PRP, professores/as orientadores/as continuam exercendo sua função de orientação dos/as residentes, articulando teoria e prática, num processo híbrido e compartilhado entre estudante/orientador/preceptor. Na entrevista com as professoras orientadoras dos Cursos de Geografia e de Pedagogia da Universidade pública catarinense, as questionamos sobre a potencialidade da RP, o papel do/a

professor/a preceptor/a, bem como, as fragilidades do Programa, obtendo as considerações expostas a seguir.

“Eu acredito que a Residência Pedagógica tem um papel muito importante porque esta relação universidade-escola, ele é um programa que tem os moldes do PIBID, é um programa de iniciação à docência, que faz com que os estudantes possam estar nas escolas da Educação Básica, pública, prioritariamente, para ter este momento de prática, de aproximação da escola, de conhecer o contexto da escola, saber o que é dar uma aula, conhecer exatamente como tem que atuar neste espaço que vai ser o futuro espaço de atuação, que a gente sabe que além desse conhecimento teórico que temos aqui na universidade e mesmo de algumas iniciativas de prática que a gente faz aqui na universidade, é no contexto de sala de aula que a gente aprende a ser professor e ser professora. É fundamental esses projetos que aproximam a escola e a universidade e possibilitam ele estar nesse lugar, que é um lugar ímpar no sentido de aprender sobre a profissão”. (Narrativa da O1, outubro de 2019)

“O que tem de destaque nesses programas que acontecem desde 2011 no PIBID e desde 2018 com a Residência Pedagógica é a possibilidade de termos um professor que é chamado na residência de preceptor, que é um professor na escola que acolhe o estudante e é um co-formador, porque o professor supervisor que está aqui na universidade ele não dá conta desse acompanhamento no cotidiano diário, na miúda da sala de aula, e esse professor faz essa ponte, que é acolher esses estudantes, fazer com que eles fiquem na sala de aula, com espaços de conhecimento do cotidiano escolar, de pequenas inserções e depois de uma monitoria, e depois de uma possibilidade de fazer práticas e dar aula exatamente lá na sala de aula, então, ele estando lá ele pode ajudar, consegue orientar, isso é fundamental. A gente não dá conta aqui na universidade de fazer isso, então ele que tem essa regência da sala de aula, ele tem esse papel na sala de aula”. (Narrativa da O1, outubro de 2019).

“Quanto as fragilidades, diante do programa Residência Pedagógica, considero o valor das bolsas que poderia ser maior, e a falta de subsídio para passagem destes estudantes irem pras escolas, porque ele tem que ir pra escola durante a semana, ele precisa se deslocar, não temos necessariamente escolas no entorno da universidade, temos três escolas de residência, e uma por exemplo fica no sul da ilha, esse estudante tem que sair da sua casa e ir até a escola, retornar para universidade. Outra refiro ao pouco recurso para manutenção do programa e comprar material, porque a gente tem uma situação nas escolas, não é em todas, mas com falta de material, que esses materiais tem que ser subsidiados ou comprados com recursos, não tem como qualificar a Educação Básica, qualificar as práticas nas escolas ou na universidade sem recurso financeiro, então a gente teve muito pouco recurso com a residência, não sei exatamente o valor, mas isso foi um elemento que fragiliza o processo porque não há como comprar o material ou fazer atividades que precise de algum material.

Em termos de política, acho que esse edital ele veio com muitas amarras. O edital dizia que poderia validar como estágio, eu não concordo com isso, e isso não é uma prática da geografia, porque a Residência Pedagógica não é um lugar de avaliação, é um lugar de experimentação, é um lugar que o estudante tem que tá lá e experimentar, errar e acertar, se eu fosse validar para o estágio, teria que dar uma nota, teria que ser avaliado e isso pra mim cria algumas amarras e deixaria eles um pouco preocupados com esta avaliação então, tomamos como opção dentro do curso de Geografia que residência pedagógica é residência pedagógica e estágio é estágio. Nós temos uma ideia dentro do curso de Geografia que tem uma especificidade do estágio, em que se dá conta no estágio, que tem tantas horas enfim, dentro da organização do estágio 1, 2 e 3, e que a residência tem uma outra especificidade, uma outra lógica de organização, de iniciação à docência, de reconhecimento de campo, mas que é um momento que não teria como deixar de fazer o estágio porque fez a residência, acho que são dois momentos de aprendizagem ímpar no curso, e diferentes, mas o edital da residência ele traz brechas para isso, tanto que se a gente olhar o curso de Pedagogia, eles podem validar parte do estágio, e eu não quis, porque eu teria que ter uma outra lógica de supervisão, outra lógica de avaliação. Não acho que pro aluno seja penoso ele fazer horas de residência e depois fazer horas pelo estágio. Pelo contrário, acho que isso qualifica sua formação. E, também a gente não teve bolsa pra

todos os estudantes então com certeza alguns estudantes desejavam ter bolsa, mas não tinha bolsa pra todo mundo, não é só uma questão do estudante optar ou não por fazer a residência, outra questão é o aluno trabalhador, nós temos muitos alunos trabalhadores que eles tem o tempo do trabalho e o tempo da sua licenciatura, e não tem o tempo para fazer a residência”. (Narrativa da O1, outubro de 2019)

A professora orientadora (O1) afirma que a grande potencialidade do PRP está na articulação entre universidade e escola, sobretudo, a escola pública. Significa ir além das aprendizagens que se dão na universidade, pois “[...] *é no contexto de sala de aula que a gente aprende a ser professor e ser professora*”. Ressalta, além disso, que é um lugar ímpar para se aprender sobre a docência, ou seja, nenhum outro espaço poderia oferecer contribuição semelhante. Neste sentido, Ramalho, Nuñez e Clermont *et al.* (2004, p. 98) complementam que “[...] os professores/as constroem seus saberes, competências e sua identidade profissional num processo complexo, a partir de suas experiências, necessidades, interesses balizados pelo contexto institucional no qual desenvolve o seu futuro campo de trabalho”.

A RP, organicamente, prevê algumas etapas para inserção nas escolas. Inicialmente, os/as residentes têm um período para conhecer os espaços da escola e se ambientarem em sala de aula. Após essa ambientação, passam a exercer atividades da natureza de uma monitoria. Quando se sentem seguros/as, fazem intervenções, propondo aulas e tomando o protagonismo de algumas atividades da sala de aula. São os/as preceptores/as que orientam os/as residentes no dia a dia das atividades de docência na escola. A orientação e a parceria desses/as profissionais são fundamentais no desenvolvimento das atividades, assumindo o papel de co-formadores/as desses/as estudantes em processo de iniciação à docência. De acordo com a O1, o/a professor/a que supervisiona a RP na Universidade não dá conta do exercício de acompanhamento e orientação de todos/as os/as licenciandos/as nas salas de aula da escola básica.

Entre as fragilidades referentes ao PRP, a O1 cita: o valor das bolsas para os/as estudantes, que é baixo; a ausência de subsídio para deslocamento dos/as residentes até a escola parceira e os baixos investimentos em recursos materiais para que sejam efetivadas as intervenções. O Edital do Programa abre possibilidade para que os/as residentes possam validar as disciplinas de estágio curricular supervisionado com horas efetivas na RP. No curso de Geografia, os/as estudantes não têm essa possibilidade, pois entende-se que o estágio curricular supervisionado tem uma função específica no itinerário formativo e a participação na RP tem outro, como, por exemplo, o caráter avaliativo do estágio. A realização de ambos não representa ônus ao/à licenciando/a, pelo contrário, torna sua formação mais rica em termos de aprendizagem, experiências e repertório docente.

As mesmas questões foram direcionadas à segunda orientadora (O2) - Se existem, quais são as potencialidades da RP? Qual o papel do/a professor/a preceptor/a? Quais as fragilidades do Programa? –, cujas respostas são apresentadas na sequência deste texto:

O Programa de Residência Pedagógica pode contribuir efetivamente com o processo de inserção no futuro campo profissional do licenciando de forma mais contínua e estendida, em relação aos estágios curriculares, assim: podem acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes reconhecendo de forma mais detalhada a forma de agir e reagir em sala de aula, possíveis dificuldades de aprendizagem, formas de interação; reconhecer e vivenciar o processo de organização e planejamento da docência, as formas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem, procedimentos pedagógicos, formas de interação e condução pedagógica; conviver com a comunidade escolar seja em momentos de confraternização, conselhos de classe, reuniões pedagógicas e de formação. Além dessa gama de aspectos didático-pedagógicos, a presença do professor e da professora preceptora se constitui numa referência importante para compreenderem e vivenciarem a profissão docente no cotidiano escolar. **(Narrativa da O2, outubro de 2019)**

A importância é significativa pois o Preceptor e a preceptora representam um elo concreto entre o que estudam e discutem na universidade e a prática docente. No Programa Residência Pedagógica o professor e professora da escola torna-se participante da formação de novos e novas docentes, pois além de mediar e acompanhar a presença dos residentes na escola, contribui com sua experiência, sugere e orienta quando as práticas docentes em parceria com o professor e professora orientadora da universidade. Todos aprendem e contribuem de forma colaborativa. **(Narrativa da O2, outubro de 2019)**

Como é um programa novo, enquanto uma ação em âmbito nacional, penso ser prematuro apontar as possíveis fragilidades nesse momento, há necessidade de aprofundar as avaliações e estudos. Por ora, posso citar algumas que poderiam ser revistas num outro edital: exigências quanto ao desligamento dos bolsistas, em alguns casos exigindo devolução dos valores recebidos até mesmo do período no qual atuaram; contemplar mais licenciandos e licenciandas. **(Narrativa da O2, outubro de 2019)**

O primeiro ponto citado como potencialidade do Programa é a inserção do/a licenciando/a na escola, na sala de aula, experimentando os desafios, bem como, a organização e o planejamento da docência, a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem, procedimentos e condução pedagógica. Acrescenta-se, nessa fala, a possibilidade de viver diferentes momentos relacionados à profissão: confraternização, conselhos de classe, reuniões pedagógicas, atividades curriculares e de formação.

A presença de professores/as preceptores/as representa um elo entre o trabalho docente na Educação Básica e o espaço acadêmico. Confirma-se, nessa fala, o papel de preceptores/as que esses/as professores/as assumem quando recebem residentes nas suas turmas de regência. Nesse contexto, surge uma parceria entre professores/as da universidade e professores/as preceptores/as das escolas parceiras no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.

A O2 apresenta outra percepção das fragilidades do Programa, apontando que, pela sua incipiência, ainda não é possível identificá-las. No entanto, sugere revisão de alguns

pontos do Edital, como a exigência de devolução de bolsa no caso de desligamento, inclusive do tempo em que o/a bolsista atuou. Afirma que a quantidade de bolsas poderia ser maior e ressalta a necessidade de ampliação do valor recebido, porque os gastos de deslocamento e alimentação são maiores que a quantia estipulada, por conta disso, muitos/as bolsistas acabam desistindo.

O diálogo com a professora e os professores preceptores

Objetivamos trazer, a seguir, trechos de narrativas que compõem um conjunto de entrevistas feitas com os dois professores e com a professora preceptora da RP Geografia atuantes no contexto já descrito no sentido de refletirmos quanto às percepções, pensamentos e experiências expressas por ela/es em relação ao processo de imersão do/a licenciando/a em Geografia no contexto da docência na Educação Básica.

De acordo com Tardif (2002), os saberes da docência, constituídos pelos saberes profissionais, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais, são elementares e articuladores dos diferentes conhecimentos que um/a professor/a mobiliza em sua atuação profissional. Os saberes profissionais são aqueles aprendidos durante a trajetória formativa, já os saberes pedagógicos referem-se aos saberes vinculados às metodologias de ensino e atividades educativas desenvolvidas no cotidiano escolar. Os saberes disciplinares, por sua vez, correspondem aos diferentes conhecimentos produzidos e legitimados pela universidade, como, por exemplo, os conhecimentos científicos das diferentes disciplinas do curso de Geografia que os/as acadêmicos/as devem saber para os transpor na prática de ensino. Os saberes curriculares estão ligados aos saberes que estruturam e organizam a base do currículo escolar. Os saberes experienciais remetem aos saberes aprendidos e validados pela experiência, individual ou coletiva.

Nesse sentido, entramos em contato com os dois professores e a professora preceptores para saber sua compreensão sobre o processo de imersão dos/as bolsistas nas escolas e sobre o papel desse Programa na formação de futuros/as professores/as de Geografia. Marcamos horário individual para que fosse possível trocar ideias sobre a participação de cada um e da professora na RP. As conversas foram gravadas e transcritas para este artigo, conforme seguem as falas dos/a preceptores/a das escolas em que atuam:

“Acredito que sim, com certeza, primeiro pelo fato deles estarem em sala de aula, a experiência de estarem do outro lado, não mais como aluno, mas como professores/as. Eles terem a oportunidade de observar uma aula, como ela se estrutura e como os estudantes se comportam num processo educativo. O propósito deles não é aprender o conteúdo em si, mas a forma como é trabalhado, as características

que cada turma tem, em cada faixa etária tem as diferenças de comportamento, a vivência, o ambiente escolar. Como no meu caso, por exemplo, quando me formei, na UFSC, eu tive pouquíssimas experiências em escola, que eu lembre, eu fui uma vez visitar uma escola, quando estava para concluir a licenciatura, conversei com a professora e assisti uma aula. Fiz anotações, mas, foi uma aula apenas que pude perceber a realidade escolar e o comportamento dos estudantes, num pequeno curto tempo. Agora eles, semanalmente, eles estão presentes na escola, então eles, conseguem fazer uma avaliação mais densa e minuciosa do campo escolar. Pois a presença deles aqui na escola é um ganho não só para eles, mas também, para mim do ponto de vista pedagógico”. **(Narrativa do P1, setembro de 2019)**

“Bom, primeiramente, é um programa novo, embora eu já recebia estagiários aqui na escola, estágio é muito pontual, o licenciado vem, passa um pequeno tempo na escola, ele faz as observações das aulas e depois ele ministra algumas aulas como a prática. A residência configura como um tempo maior, então, esse licenciando está mais presente na escola, mesmo que um dia por semana, ele está vivenciando a escola em um determinado período considerável. Eu acho que isso é importante para ele ver se realmente é isso que ele quer, se é a licenciatura que ele quer seguir. Pois o contato com a escola é muito importante, eles vivenciam o todo da escola, percebendo como elaborar um plano de aula, conhecer melhor a turma, como que a escola se organiza, as dificuldades que a escola enfrenta, as dificuldades não só administrativas, mas as dificuldades pedagógicas que nós enfrentamos no cotidiano escolar. A sala de aula é um mundo à parte mesmo, são algumas horinhas ali, que a gente passa com os alunos, que a gente vai tentar passar conhecimentos. Tentar minimamente contribuir com saberes que buscam interferir na organização dos estudantes. Pois hoje, a vida que muitos adolescentes enfrentam é bem complicada. Então, para quem é licenciado, eu acho que essa vivência em sala de aula, é extremamente importante. Mesmo que as vezes seja apenas para observar, pois estar ali no dia a dia, ver como funciona a dinâmica da escola, é importante, porque muitas coisas acontecem e o professor precisa dar conta. Pois ir para sala de aula não é apenas dar a sua aula, pois tem toda uma organização por traz deste processo pedagógico que necessita ser evidenciado e pensado”. **(Narrativa do P2, setembro de 2019)**

“Para mim, contribui muito, no sentido de que os residentes vão adquirir uma experiência no ambiente futuro de trabalho, percebendo como funciona a sala de aula, como é cada aluno, pois cada um é diferente como outro, pois a escola possui toda uma dinâmica. Então, eles vão vivenciar algo que só quem tem a oportunidade de ser residente. Pois quem está lá dentro, no dia a dia, vendo que cada dia na escola é um dia diferente, cada sala de aula, é uma sala diferente, é um momento diferente. Então, eles vão ter uma diversidade incrível de experiências dentro da sala de aula e até mesmo reforçando a identidade de ser professor. Essa imersão é uma possibilidade de perceber se é isso que ele quer profissionalmente, o que pode mudar nas adversidades do seu cotidiano ao exercer a profissão. Ressalto ainda, que a residência também contribui no sentido de me ajudar a refletir a minha própria prática, porque eles possuem um vocabulário mais próximo dos alunos e, por conta disso, isso me faz repensar na maneira de como devo lidar com os meus alunos e se comportar, por que muitos dos alunos que estão ali, constituem inúmeros problemas sociais, emocionais e familiares que, em certa medida, eu não consigo perceber”. **(Narrativa da P3, outubro de 2019)**

Nas três narrativas apresentadas, fica evidente a concepção de que é fundamental a vivência do chão da escola, não somente para aprender a ser docente, mas para conhecer a realidade escolar e ter consciência da escolha profissional. Tratando sobre o exercício da docência, Azambuja (2003, p. 21) afirma que a iniciação à docência “[...] envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o estudante, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação”.

A RP aparece como elemento relevante da iniciação à docência e possibilita a articulação entre teoria/prática, ensino/pesquisa e formação/exercício do trabalho/autoformação que se intercambiam durante o processo de observação até o exercício da prática pedagógica. A prática possibilita que o/a licenciando/a aprenda como os saberes profissionais tratados na universidade podem ser consolidados na prática escolar. Esse exercício imersivo implica romper com a ideia de vivência genérica e superar o conceito de “[...] estágio curricular como ativismo pedagógico que prescinde da fundamentação teórica” (VOOS; BECKER, 2014, p. 34).

Percebemos que a RP possibilita ao/à residente experimentar a escola em termos estéticos, pedagógicos e administrativos para a construção de experiências e saberes docentes. Afirma Portugal (2015) que os saberes da docência são múltiplos, construídos e articulados na prática de ensino, exercendo papel significativo na construção da identidade profissional. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) reiteram que a identidade docente se constitui pelos significados que são construídos na atividade escolar cotidiana, a partir da história de vida e das representações que se carrega.

Conforme as narrativas dos preceptores e da preceptora sobre as múltiplas aprendizagens para o/a licenciando, os/as residentes aprendem (ou reaprendem) a elaborar um plano de aula desde o processo de observação, definir metodologias e experienciá-las, escolher materiais de acordo com seus/suas estudantes, como bem aponta a P3 em sua fala: “[...] *me ajuda a refletir a minha própria prática, porque eles possuem um vocabulário mais próximo dos alunos e, por conta disso, isso me faz repensar na maneira de como devo lidar com os meus alunos e se comportar*”.

No excerto da P3, cabe destacar que a presença dos/das residentes na sala de aula pressupõe um conjunto de princípios comportamentais, linguísticos, práticos e relacionais que potencialmente contribuem para o crescimento e a qualificação profissional dos/as professores/as preceptores/as da RP. Isto é, inspirando-os/as a se reinventar e a repensar no próprio modo de ser professor/a, de estar e de fazer na sala de aula. Perguntamos aos/à professores/a preceptores/a se perceberam avanços no processo de imersão na sala de aula por parte dos/as residentes e como se deu esse processo na realidade escolar. A seguir, podemos conferir suas respostas.

“Dos seis residentes que coordeno, pude perceber a evolução de alguns em certos aspectos, por exemplo, no início eram mais observadores do contexto do dia a da sala de aula e, com o passar do tempo, alguns foram adquirindo confiança. A iniciativa, por exemplo de ministrar uma aula, sempre veio deles. Eu nunca solicitei, interfeirei, nas propostas das aulas, pelo contrário, sempre concordei. Dos
--

seis, cinco já foram para frente da turma, sob a minha orientação. Observo que foram muitos ganhos para eles e, quando possível eu tento passar um *feedback* após aula, apontando algumas necessidades de mudança, como por exemplo: a aula foi muito longa, faltou espaço para avaliação. Mas afirmo que, é por meio da experiência e da vivência que os residentes vão melhorando a cada dia. Pois por meio das intervenções eles vão observando os comentários da turma, a forma de participação, as dificuldades que os estudantes apresentam, ou seja, por meio da prática que eles vão se conhecendo o cotidiano escolar e adquirindo cada vez mais aprendizados que dizem respeito à docência”. **(Narrativa do P1, setembro de 2019)**

“Alguns já estão comigo há mais de um ano, então, eles têm toda a liberdade para fazer uma interferência na aula com alguma contribuição. Eles se sentem bastante tranquilos ao pedir para fazer uma intervenção baseada em determinado assunto relacionado com certo tipo de material. Sempre deixei eles à vontade pelo fato de adquirir segurança e conforto ao tratar determinado assunto. Então, como eles já tem uma boa relação comigo e durante um período me mostraram capacidade de estarem na frente da turma, de forma segura, confiante, sempre autorize no sentido de aprimorar a docência de cada um. Pois a convivência foi e continua sendo o fator fundamental para eles escolherem a turma e realizar as práticas pedagógicas. Nós sempre estamos em comunicação para alinhar algumas práticas, conversar sobre a turma, avaliar o plano de aula, imprimir as atividades que querem trabalhar. Pois é visível perceber aqueles que estão no início da graduação e aqueles que estão na ponta, a diferença de domínio de sala, de conteúdo, de relação com os estudantes e, da própria didática. Então, o avanço para alguns é perceptível, já outros, ainda apresentam dificuldades, mas estão evoluindo a cada dia. Até mesmo, essa oportunidade constitui como um lugar de decisões profissionais, ou seja, teve estudantes que experimentaram a docência e perceberam que não se identificaram com a profissão, logo, outros continuam na jornada da residência, eu vejo que é o desejo que eles querem serem professor, querem dar aula, estão se aprimorando para isso. Pois essa vivência é um raio x da profissão no sentido se realmente a licenciatura é o caminho que deseja seguir”. **(Narrativa do P2, setembro de 2019)**

“Eu percebo nitidamente a evolução dos residentes, pois eles chegaram na escola demonstrando pouco contato com a sala de aula. E, no percurso eles foram criando coragem de enfrentar todo esse dia a dia da escola. Pois no primeiro momento de observação eles ficavam mais quietos, mas ao longo do contato com a turma e comigo mesmo, eles foram participando das práticas e até mesmo sugerindo novas ideias de atividades. Durante todo o processo sempre estive a prontidão para orientar nas escolhas de materiais, averiguar o plano de aula, os conteúdos, os objetivos, se é em grupo ou individual e as etapas da aula, no sentido de ensiná-los como deve elaborar uma aula e como escolher os materiais de acordo com o perfil da turma. Mas sempre busquei puxar eles para dentro daquilo que estou fazendo, de modo que eles se sintam parte e peças importantes do processo, pois o nosso vínculo tornou-se praticamente íntimo. Outra coisa que ressalto nesse processo de crescimento é a oportunidade de trabalharem conjuntamente, pois essa troca e partilha de ideias, diálogos e atividades tem possibilitado um crescimento e amadurecimento profissional significativo. Pois nesse calor escolar, a oportunidade de vivenciar todos os problemas que ocorrem na dinamicidade do cotidiano escolar e a forma de como eles são resolvidos são elementos substanciais para que cada um perceba como foi conduzido e futuramente se ocorrer uma situação similar ele já vai saber como lidar”. **(Narrativa da P3, outubro de 2019)**

Esses fragmentos narrativos revelam, em linhas gerais, avanços por parte dos/as residentes em virtude de conhecerem a escola, produzirem saberes por meio da observação e da intervenção, criarem um planejamento e aprenderem com os desafios do contexto escolar. Sobre o desenvolvimento dos/as residentes de Geografia, as narrativas dos/a preceptores/as revelam que a convivência é um fator positivo, pois é na imersão no cotidiano escolar que os/as residentes adquirem segurança para estar diante de uma turma com cerca de quarenta

estudantes. Além disso, lhes permite compreender como é a escola em sua totalidade, considerando a sua dinâmica, a rotina, os problemas, os limites e as possibilidades, em interface com os aspectos pedagógicos, físicos/estruturais e de recursos humanos.

A avaliação do ponto de vista dos/a professores/a preceptores/a referente à intervenção realizada pelos/as residentes foi um dos aspectos apontados nas narrativas, como se pode observar na fala do P1, que salientou: “[...] *eu tento passar um feedback após aula, apontando algumas necessidades de mudança, como por exemplo: a aula foi muito longa, faltou espaço para avaliação*”. Podemos dizer que, nesse processo, o crescimento surge por meio do diálogo, possibilitando ao/à licenciando/a rever suas ações didáticas, administrar tempo e espaço, repensar as opções de materiais pedagógicos e, em muitos casos, as atividades de avaliação.

Nesse processo, a parceria, e mesmo a afetividade, entre o/a residente e o/a professor/a preceptor/a torna-se um qualificador, conforme evidenciado na fala da P3, “[...] *sempre busquei puxar eles para dentro daquilo que estou fazendo, de modo que eles se sintam parte e peças importantes do processo, pois o nosso vínculo tornou-se praticamente íntimo*”. Observa-se, nessa fala, a potencialização do processo de construção da identidade profissional com o acolhimento do/a licenciando/a, pois este pode fazer parte daquilo que lhe é atribuído.

Vale ressaltar a narrativa da P3, para quem o crescimento profissional “[...] *é a oportunidade de trabalharem conjuntamente, pois essa troca e partilha de ideias, diálogos e atividades tem possibilitado um crescimento e amadurecimento profissional significativo*”. Nesse sentido, a concepção que orienta o *crescimento profissional* é o desenvolvimento de professores/as comprometidos/as e conscientes de sua integração à classe docente.

Reflexões finais

Considerando as contribuições da Residência Pedagógica na formação inicial dos/as acadêmicos/as do Curso de Geografia, podemos dizer que esse Programa trata de uma proposta que possibilita ao/à residente se construir na materialidade das relações no espaço escolar, isto é, se apropriar dos saberes docentes no cotidiano da escola, extrapolando aquilo que se sabe e conhece por meio dos referenciais teóricos que tratam sobre a escola. Os conhecimentos científicos e acadêmicos, os debates e eventos no espaço universitário são essenciais e indispensáveis, no entanto, quando associados aos conhecimentos desenvolvidos com a experiência vivida na sala de aula da Educação Básica, potencializam a formação dos/as licenciandos/as em Geografia.

Esse Programa oportuniza ao/à licenciando/a desenvolver e compartilhar saberes, experiências, vivências e práticas, utilizando-se de um espaço e tempo que contribuem na constituição da sua identidade docente, compreendendo-se como figura protagonista do próprio processo formativo. Também oportuniza professores/as preceptores/as e supervisores/as a aprenderem e a se qualificarem nas trocas e orientações com os/as licenciandos/as.

Nosso propósito com este artigo não foi discutir o contexto político e social em que o Programa de Residência Pedagógica foi elaborado, sobretudo, pela motivação das inúmeras resistências ao projeto na área da Educação. Estamos cientes do desvio das grandes urgências, como a valorização da carreira docente da Educação Básica, o investimento em infraestrutura nas escolas públicas, em condições para a permanência dos/as estudantes, entre outras que são pautas permanentes de discussões entre professores/as e pesquisadores/as de todo o território nacional frente ao contexto político e econômico vivenciado no Brasil.

Do ponto de vista do estudo investigado, verificamos, nas colocações dos/as professores/as do âmbito da Universidade (supervisores/coordenador), que a implantação de programas como a Residência Pedagógica para a formação de professores/as da Educação Básica contribui com saltos qualitativos no sentido de possibilitar ao/à acadêmico/a vivenciar, durante a formação, experiências do seu futuro campo de trabalho. Embora havendo saldos positivos, as falas esclareceram que há necessidade de investimento financeiro no Programa, pois o valor da bolsa é baixo, por conta disso, muitos/as bolsistas acabam desistindo, tendo em vista que as despesas de deslocamento e alimentação são mais altas do que a quantia recebida por meio da bolsa.

Por outro lado, as falas dos/a preceptores/a revelaram a satisfação pelo progresso qualitativo dos/das residentes, destacando o vínculo, a troca e a parceria como centralidade de um trabalho importante para o amadurecimento profissional. Seus comentários sobre os avanços e aprendizagens dos/das residentes situam a relação da aprendizagem de novas alternativas de práticas pedagógicas compartilhadas pelos/as residentes, que estão na Universidade aprendendo, pesquisando e levando esses conhecimentos para sala de aula de Educação Básica, e dos professores/as preceptores/as, que estão no processo interativo e de mediação pedagógica e podem contribuir na trajetória do trabalho pedagógico dos/as residentes.

Referências

- AZAMBUJA, Guacira de. Processos formativos da docência e suas implicações na prática pedagógica: cultura, representação e saberes. In: QUADROS, Claudemir; AZAMBUJA, Guacira de (Orgs.). **Saberes e dizeres sobre a formação de professores na Unifra**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2003.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 18 jun. 2018.
- JOVCHELOVICTH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypychynski. O estágio na licenciatura em Geografia como um espaço de formação compartilhada. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 35, n. 2, p. 237-253, maio/ago. 2015.
- PASSINI, Elza Yasuk; PASSINI, Romão; MALYXZ, Sandra T. (Org.). **Prática de ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Jean et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- PORTUGAL, Jussara. Memoriais, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e formação docente. In: PORTUGAL, Jussara; CHAGAIR, Vânia Alves Martins (Orgs.). **Educação geográfica: memórias, histórias de vidas e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015.
- RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; CLERMONT, Gauthier. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 42, p.195-212, out./dez. 2011.

VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto; BECKER, Rosana. Um olhar sobre a constituição da docência e as infâncias: novos tempos, novas configurações, novos desafios. In: VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto (Org.). **Ensaio de docência**. Joinville: Editora Univille, 2014.

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE MODERNA

Rubens Abílio Laureano
Graziela Gomes da Silva
Raphaela Serra Grossmann
Karina Rousseng Dal Pont

Introdução

Este artigo tem por objetivo identificar limites e possibilidades na relação teoria-prática oportunizada pelo Programa de Residência Pedagógica⁷. Apresentaremos uma descrição das experiências realizadas no cotidiano escolar, desde a observação, até a imersão e a prática docente do PRP realizadas em uma escola da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RME) no período 2018/2-2020/1. Descrevemos, também, nossos aprendizados e os desafios enquanto estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação e Ciências Humanas (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Por fim, apresentamos algumas reflexões e aspirações quanto ao papel de futuros/as professores/as nesse mesmo município.

Propomos, com essas reflexões, a relação teoria-prática e as contribuições do PRP para a formação inicial de professores/as, pois entendemos que esse assunto tem provocado muitas discussões e debates no campo educacional. Esse processo de formação docente vem sendo pesquisado ao longo dos últimos anos por vários/as estudiosos/as, dentre eles/as, André (1999, 2009); Lüdke (2009); Pimenta (2002); Tardif e Lessard (2011); Nóvoa (1992, 2008, 2013); Souza (2008) e Freire (2006). Compreende-se, portanto, a importância de se investigar a temática.

O PRP tem investimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e se configura como uma Política Nacional de Formação de Professores que tem por objetivo o aperfeiçoamento da formação prática dos/as estudantes dos cursos de licenciatura, neste caso específico, o curso de Pedagogia.

⁷ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo, a partir da segunda metade do curso, a imersão do/a licenciando/a na escola de Educação Básica, estando articulado aos demais programas da Capes que compõem essa Política Nacional.

O projeto, aprovado na FAED/UDESC em 2018, contou, inicialmente, com observações participativas e imersões em campo, sendo oferecido aos/às acadêmicos/as matriculados/as a partir da segunda metade do curso (5ª fase em diante). A imersão ocorreu, de fato, após a observação. A turma escolhida foi a do 5º ano (período matutino) do Ensino Fundamental, anos iniciais, da Escola Básica Municipal Henrique Veras, do Município de Florianópolis, com auxílio direto da Professora Regente da turma escolhida durante todo o andamento do Programa.

As intervenções pedagógicas foram articuladas e mediadas pela preceptora do campo (professora regente) e a coordenadora do PRP que participou da aprovação do projeto na UDESC. O interesse pela temática surgiu a partir das experiências e dos desafios vividos durante a realização e participação no Programa, que foi bastante proveitoso para nosso processo formativo, uma vez que trazíamos questões e outras lacunas deixadas pelos Estágios Supervisionados durante o percurso da graduação.

Nesse sentido, além da nossa participação no Programa, nos dedicamos a explorá-lo um pouco mais por meio de pesquisas e publicações sobre a formação de Professores/as. Consideramos importante tanto a experiência vivida por nós quanto a expressa nos relatos de outros/as colegas residentes. Assim, descrevemos nossa participação desde o surgimento do projeto, até a compreensão do porquê ingressar no Programa de Residência Pedagógica e do quanto esse ingresso fortaleceu nossa formação acadêmica.

Buscamos relatar, aqui, as experiências e os saberes que foram mais pertinentes, e compartilhar as inúmeras experiências vividas por nós, estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da FAED/UDESC. Este relato é uma forma de alcançar o maior público possível de acadêmicos/as e profissionais da educação, de modo que tenham a oportunidade de conhecer e, se possível, participar desse Programa iniciado recentemente, mas que já tem repercussão positiva, com possibilidade de nova versão em 2020/21, enfrentando os desafios do atual e complexo cenário ocasionado pela pandemia da Covid-19.⁸ Entendemos, de acordo com a CAPES (BRASIL, 2018), que o Programa nasce com o intuito de garantir que o processo de formação docente nos cursos de licenciatura seja mais expressivo e substancial, como forma de desenvolver habilidades e competências tanto dos/as residentes quanto dos/as estudantes das escolas básicas participantes. Por isso a necessidade de mostrar as

⁸ Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Disponível em <[www.https://coronavirus.saude.gov.br/](https://coronavirus.saude.gov.br/)>. Acesso em: 19 out. 2020.

contribuições que o Programa trouxe para as escolas de Educação Básica participantes e para nós, futuros/as professores/as.

Fundamentado nessa dialética, o PRP possui alguns objetivos que devem ser alcançados, dentre eles, destacamos a práxis, a teoria analisada (observada) e a prática docente (realizada), algo similar aos estágios supervisionados vividos por nós durante o percurso da graduação, um dos eixos centrais e obrigatórios do currículo da UDESC (2018/2019). Entendemos, porém, a realização do PRP como uma formação mais efetiva e duradoura se comparada ao pequeno período das atividades proposto pelos estágios.

Dessa forma, tornam-se cada vez mais necessários investimentos em recursos tecnológicos e na formação inicial de professores/as que os/as capacitem para atuar nos diferentes cenários da sociedade brasileira. Entendemos que o PRP é o começo, e uma abertura, para quebrarmos velhos paradigmas educacionais, logo, “[...] falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (NÓVOA, 1992, p. 7).

Abordamos, ao longo deste artigo, aspectos importantes que nos levaram à criação de dois projetos basilares e condutores de nossas experiências e práticas docentes. O primeiro está relacionado ao projeto “Incentivo à Leitura Oralidade e Escrita”, que surgiu da nossa observação na turma do 5º ano, do período matutino, e de percepções da realidade atual, que vem afastando cada vez mais os/as estudantes da leitura de literaturas. Esse projeto objetiva despertar o prazer da leitura, promovendo e desenvolvendo repertórios e favorecendo a aquisição das linguagens escrita e verbal. Para Souza, Sartori e Roesler (2008):

O docente na atualidade não é mais definido como um repassador ou transmissor de conteúdo, mas como um mediador. Essa expressão, frequente nos discursos pedagógicos, caracteriza as abordagens que se opõem à escola tradicional e à de caráter espontaneísta e se traduz didaticamente numa série de atitudes e procedimentos didáticos (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008, p. 330).

O segundo aspecto diz respeito ao projeto “Alteridade na diversidade – Eu aprendo com o outro”, elaborado para a mesma turma do 5º ano, com o objetivo de fortalecer as relações pessoais e trabalhar a diversidade cultural de estudantes e dos/as profissionais da escola, tornando possível o intercâmbio entre os saberes e transformando a rotina cotidiana da sala de aula. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 2001, aprovou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, documento que assegura a diversidade, seja ela pessoal ou coletiva (UNESCO, 2001). Nesse documento, compreende-se a cultura como um

[...] conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (UNESCO, 2001, s/p).

Partindo do entendimento de que aprender a docência é uma tarefa processual e complexa, que exige, ao longo da trajetória e do percurso acadêmico, diferentes saberes adquiridos, entendemos que quem escolhe aprender a ensinar precisa tanto dos conhecimentos teóricos quanto das práticas educativas. Assim, surge a questão norteadora deste artigo, que se traduz em: é possível, com a participação no Programa de Residência Pedagógica, aplicar a teoria adquirida no processo de formação em ações efetivas na prática docente?

Para a construção deste artigo, aproveitamos a análise documental do PRP da UDESC, a coleta de dados dos nossos diários de campo e dos projetos desenvolvidos durante a realização de nossa prática docente. Utilizamos, também, nossas autoavaliações, buscando responder outras questões surgidas no processo. Vale ressaltar, ainda, que o papel do/a professor/a passa por constantes transformações, exigindo novas práticas que o/a levam a assumir, por vezes, o papel de mediador/a, transformador/a de sentidos, formador/a de estudantes críticos/as, autônomos/as e corresponsáveis pelo próprio processo de aprendizagem.

Residência Pedagógica: os desafios da docência, teoria e prática

A Escola Básica Municipal Henrique Veras foi inaugurada em 1955 e está localizada na Lagoa da Conceição, em Florianópolis, Santa Catarina. Vale ressaltar que foi nesta escola que um dos autores deste artigo cursou todo o Ensino Fundamental e Médio, portanto, conhece o entorno e a comunidade local, o que nos ajudou no processo de conhecer a cultura da escola.

A turma do 5º compunha-se por 30 estudantes na faixa etária dos 10 aos 12 anos, cujas características fundamentais eram a curiosidade, a criatividade e o interesse pelas atividades propostas, mas com algumas dificuldades na leitura e na escrita. Era uma turma heterogênea, apresentando, majoritariamente, estudantes da comunidade local e alguns/mas poucos/as oriundos/as de outras cidades e estados, por situar-se num bairro bastante turístico.

Projeto de Incentivo à Leitura Oralidade & Escrita

O projeto de “Incentivo à Leitura Oralidade & Escrita” surgiu durante o processo de observação, logo no começo do Programa, e de nossas percepções sobre o que as novas

tecnologias vêm provocando no comportamento dos/as adolescentes. Essas tecnologias, de certa forma, contribuem para uma comunicação verbal ininterrupta, porém, afastam cada vez mais os/as estudantes e adolescentes do hábito da leitura e da escrita apropriado.

Por entendermos que o ato de ler proporciona a esses sujeitos leitores respostas para o mundo e para o que está acontecendo ao seu redor, começamos a planejar nossas aulas priorizando o movimento de estímulo à leitura. Isso porque, o frequente acesso à literatura sem mediação de recursos tecnológicos, como computadores, videogames e smartphones, tem dificultado muito o ingresso já restrito na leitura, tanto no núcleo familiar quanto na escola.

Outro fator relevante foi a percepção da falta de incentivo e projetos específicos na escola sobre leitura e literatura, talvez por conta de a escola passar por um período de quase 4 anos de uma reforma interminável. Indo de encontro a esses obstáculos que impediam o avanço dos/as estudantes ao acesso e convívio com a leitura, propusemos iniciar os primeiros momentos da disciplina de Língua Portuguesa com a contação de histórias. Para isso, priorizamos enredos que fizessem parte do contexto e da realidade da sala de aula.

Antes de iniciarmos as aulas, em um primeiro diagnóstico, percebemos um vocabulário pouco diversificado entre os/as estudantes. Encontramos, ainda, dificuldades na compreensão textual e pouca produtividade de escrita e de leitura fluída. Assim, constatamos a necessidade de resgatar, no projeto, o valor da leitura, não apenas como atividade, mas, sobretudo, como ato prazeroso e requisito para a emancipação social e promoção da cidadania. Entendemos que se os/as estudantes não desenvolverem o hábito de leitura, não terão base literária e experiências para formar opinião sobre qualquer assunto.

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por terem contato apenas com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. De acordo com Grossi:

[...] é nos livros que temos a chance d entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade (GROSSI, 2008, p. 03).

Sabemos que a leitura desvenda um mundo novo e encantador. No projeto de Incentivo à leitura, pensamos numa maneira diferenciada e atrativa para o ato de ler, de modo que fosse prazeroso para os/as estudantes e para todos/as os/as envolvidos/as. Entendemos que, por meio da leitura, o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam e acrescentar sabor à existência. Dessa

maneira, pode-se vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem.

Conforme Rauen (2007, p. 18), “[...] o educador deve saber o quanto sua prática e ação em sala de aula são importantes e que sua mediação motivará ou não o estudante à prática da leitura”. Com esse pensamento em vista, proporcionamos aos/às estudantes momentos que nós mesmos alcançamos em contribuições reflexivas apreendidas nas aulas e nas teorias apresentadas no curso de Pedagogia da UDESC, mais precisamente nas disciplinas de Alfabetização I e II e Leitura e literatura infanto-juvenil.

Essas disciplinas, juntamente com outras atividades desenvolvidas nos grupos de trabalho do curso, nos deram subsídios para explorar as várias dimensões e provocar nos/as estudantes o gosto e o hábito pela leitura, uma vez que esta é o instrumento chave para alcançar as competências necessárias a uma vida produtiva e de qualidade. Sem ler, o/a estudante não sabe pesquisar, analisar, resgatar a ideia principal do texto, criticar e posicionar-se. Segundo Cagliari (2000, p. 148), “[...] a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos/as estudantes é a leitura, pois ela é a extensão da escola na vida das pessoas”.

Nas aulas e encontros da disciplina de Língua Portuguesa, entre tantas histórias, realizamos a contação da história “Feijãozinho Surdo”, de Liége Gemelli (2009). Essa escolha foi motivada pela presença de um estudante surdo denominado, aqui, Estudante M, na turma onde realizamos a residência. Esperávamos que através dessa história os/as estudantes entendessem melhor e refletissem sobre como é o cotidiano e os desafios do Estudante M, um menino surdo de 11 anos.

Para Silva (2011, p. 27), “[...] a leitura como objeto da aprendizagem deve se relacionar com a realidade dos sujeitos envolvidos, fazendo-se necessário que o estudante passe a ler, além dos textos, o seu mundo”. Os/As estudantes ouviram atentamente a história, mostrando-se atentos também à presença da nossa preceptora, sempre mediando o comportamento da turma.

Figura 1 - Contação da história “O Feijãozinho Surdo”



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (agosto, 2019).

Precisamos ressaltar a importância da professora e intérprete de Libras que nos ajudou muito nesse momento, pois, enquanto contávamos a história, a interpretação era fundamental para que o Estudante M (que estava sentado bem a nossa frente) entendesse melhor o que estava sendo narrado. Isso expõe cada vez mais a necessidade de um trabalho colaborativo.

O objetivo da história era escolher onde o personagem “Feijãozinho” estudaria, se numa turma de estudantes ouvintes, com professores intérpretes de Libras, ou em uma escola específica para surdos e professores que só se comunicam em Libras. As discussões foram interessantes e provocaram, nos/as estudantes, o ato de refletir após a leitura. Percebemos que, ao mesmo tempo que desejavam ficar com o estudante (surdo) em sala, também pensavam nas dificuldades que ele enfrentaria na ausência de um profissional intérprete de Libras.

Em aulas posteriores da disciplina de Língua Portuguesa, mantivemos a sequência de leituras e atividades. O segundo livro escolhido foi “Felpe Filva”, que aborda diferentes gêneros textuais. Propusemos esse livro porque começaríamos a trabalhar o gênero textual “Carta” em parceria com a residente da tarde. Os/As estudantes do 5º ano matutino fariam intercâmbio e trocariam cartas com os/as do 5º ano vespertino. Para essa atividade, os/as orientamos e auxiliamos a produzirem os próprios textos, pois já havíamos diagnosticado suas dificuldades com a escrita. No entanto, percebemos, além das dificuldades, dois estudantes da turma que não sabiam ler nem escrever de forma correspondente à idade.

Após nossas ações, sempre refletíamos e mensurávamos o quanto os nossos planejamentos estavam alcançando os/as estudantes e se obteríamos os resultados esperados. Partindo desse processo de ação, reflexão e avaliação, tornávamos a reelaborar nossos planos de aula com frequência, na tentativa de alcançar o maior número possível de estudantes.

Esperávamos, de acordo com os objetivos traçados, obter um bom resultado, processo este que faz parte da prática docente, pois ele possibilita a reflexão para uma futura ação. Segundo Souza e Martins Filho (2016, p. 44), “[...] pressupor a reflexão como algo inerente à docência significa reconhecê-la articulada a uma constante análise e fundamentação teórica e a um contínuo processo de redimensionamento no qual o educador é agente fundamental”.

Nem sempre conseguimos realizar tudo conforme planejamos, no entanto, é muito importante ressaltar que os percalços e desafios do caminhar foram nos fortalecendo durante o processo. Como estudantes, não tínhamos a dimensão da rotina daquela sala de aula e, ao nos depararmos com a realidade, necessitamos repensar e fazer, ao longo das nossas docências, diversas alterações no planejamento, o que nos motivava ainda mais.

Procuramos, em nosso período de docência, realizar atividades mais lúdicas e dinâmicas, especialmente no projeto de incentivo à leitura, mediando, sempre que necessário, aprendizagem e diversão. Nosso planejamento teve como princípio respeitar o ritmo de cada estudante, contudo, instigando e promovendo a curiosidade, pois Freire nos ensina que não podemos receber aquilo que nos foi despejado como uma verdade única:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do objeto ou achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação (FREIRE, 2006, p. 88).

O interesse em aprender vem da “curiosidade” e, sem esse elemento, não é possível fazer com que haja vontade no que se está conhecendo ou aprendendo. Temos consciência que semeamos muitas sementes, e que no tempo devido elas florescerão, de diversas formas, com diversas cores.

Projeto Alteridade na diversidade – Eu aprendo com o outro

O projeto Alteridade na diversidade surgiu do diagnóstico realizado com a turma e da reflexão sobre o fato de termos, na escola, diversidade de riquezas culturais. Após nos dedicarmos ao projeto de “Incentivo à Leitura”, começamos a planejar aulas que valorizassem e explicassem um pouco da cultura particular de cada estudante, bem como, suas vivências e lembranças levadas para aquela instituição de ensino. Lunardi-Mendes (2005) destaca que o trabalho pedagógico nem sempre é organizado de modo a considerar a diversidade, o que pode levar muitos/as estudantes a processos de exclusão.

Nossa primeira ação foi relacionar aulas de História e Geografia com a diversidade cultural do povo brasileiro, consequentemente, dos/as estudantes da turma do 5º ano. Enquanto mostrávamos os diferentes lugares e relevos da geografia brasileira, explicávamos a teoria sobre a história da civilização e de pessoas influentes social e politicamente. Como atividade prática, solicitamos que a turma elegesse uma pessoa conhecida e escrevesse sua biografia. Essa foi uma forma de motivá-los/as a escrever de acordo com seus interesses. Tivemos muitos resultados, mas as amostras ficaram entre cantores de rap e jogadores de futebol.

Na continuação do referido projeto, as atividades desenvolvidas se basearam nas autobiografias. Para isso, propusemos que desenhassem o rosto de um/a colega (Figura 2), solicitando que se sentassem frente a frente e um desenhasse o rosto do/a outro/a. Foi um momento divertido e percebemos que os receios foram se perdendo entre risadas e cumplicidade, uma vez que possibilitamos um ambiente no qual os/as estudantes pudessem lidar melhor com as próprias emoções.

Figura 2 - Desenho autobiográfico - 5º matutino (disciplina de História)



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2019).

Ao final das atividades, fazíamos nossos registros para o próximo plano de aula. Em outras palavras, essas práticas reflexivas solidificavam nossas teorias e nos permitiam angariar mais conhecimentos acerca da educação, sobretudo do ato de ser professor/a. Como aponta Ostetto (2001):

O registro [...] tem a marca do diálogo do educador: consigo próprio, com sua prática, seus medos, seus jeitos, seus desejos. Como diálogo é lugar de duvidar e formular perguntas. Também é espaço de pesquisar e buscar respostas. Escrever para não esquecer. Lembrar para refazer. Tomar distância para aproximar. Aproximar para tentar ver a multiplicidade do cotidiano (OSTETTO, 2001, p. 20).

Na prática diária desses registros também estavam evidentes os sentimentos de cada estudante, tanto os bons quanto os de insegurança. Nesse processo de buscar novas experiências e estimular o/a estudante a sair da zona de conforto, fomos fortalecendo a confiança entre nós e eles/as, pois conseguíamos uma atenção e participação mais efetivas por parte da turma. Os desafios não pararam nesse ponto, pois havia muito trabalho pela frente, estávamos apenas descobrindo novas possibilidades de planejar o fazer pedagógico.

Dessa forma, pensamos de acordo com Freire (1997), que “[...] a temática do planejamento não pode se dar aliad[o]a a características tecnocráticas, mas, sim, na complexidade envolvida nos processos de ensinar e aprender, permeada pela politicidade e ética”. É importante reconhecer que cada um/a tem sua particularidade e forma de interação.

Após a realização da atividade de autobiografia, para os planos de aula seguintes, elaboramos, com a turma, uma entrevista, seguindo o mesmo roteiro das histórias de vida contadas nas autobiografias. Desta vez, solicitamos que a turma fosse dividida em grupos menores e propusemos (de acordo com perguntas elaboradas anteriormente) que um/a estudante entrevistasse seu/sua colega de classe, anotando as respostas em uma folha branca.

Pensando nessa relação de respeito e na particularidade de cada estudante, traçávamos nosso planejamento, sempre com o intuito de ensiná-los/as a aprender e a ter melhor convívio com seus pares, reconhecendo seus semelhantes como sujeitos de direitos, sem praticar qualquer “[...] forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue entre outros” (CURY, 2000, p. 6). A entrevista promoveu isso, ou seja, cada um/a pôde saber um pouco melhor da vida e do dia a dia da turma, bem como, expor as próprias ideias e fantasias.

Foi nesse ambiente de respeito às diferenças e particularidades que pautamos nosso planejamento para a próxima disciplina a ser trabalhada, a Matemática. Para ensinar os conteúdos próprios dessa disciplina, assistimos a vídeos explicativos, trabalhamos com jogos na sala informatizada, fizemos atividades lúdicas em sala, como a brincadeira “compras ao mercado” e o jogo para as operações de cálculo - “jogo do Bingo”. Segundo Kishimoto (1999), o que se busca, com isso, é propiciar um processo de ensino e de aprendizagem que possa se dar de forma prazerosa.

A proposta com a brincadeira “compras ao mercado” resgatou valores e atitudes de cada um/a, bem como, levou a situação econômica para a sala de aula, fazendo uma conexão com os diferentes valores cobrados pelos produtos em diferentes regiões do município de Florianópolis. Por se tratar de uma turma composta por estudantes de diversas regiões do

Brasil, o assunto perpassou a região local, percorrendo vários lugares e culturas. Foi divertido e prazeroso promover essa atividade!

De acordo com Batista (2012), a partir das propostas com atividades lúdicas, os/as estudantes podem desenvolver suas habilidades sociais e intelectuais, pois é nas brincadeiras que se integram com os/as colegas, espalham seus desejos, em harmonia com os interesses dos/as outros/as, e aprendem a defender a própria opinião. Conforme entende Batista (2012), para ensinar:

O professor precisa conhecer a bagagem de conhecimento prévio que cada estudante traz consigo, e agir no sentido de ampliar suas noções matemáticas, ou seja, é necessário respeitar a estudante na sua inteligência, no seu aprendizado construído, para que a aprendizagem seja significativa e prazerosa (BATISTA, 2012, p. 23).

Nessa premissa, o ensino da Matemática poderá trilhar múltiplos caminhos, cabendo ao professor dar-lhe a devida importância, conectando as brincadeiras, os jogos e estabelecendo as regras, sempre priorizando o respeito e a alteridade entre os pares. Constatamos, nas atividades propostas, que o/a professor/a deve ser dinâmico/a e ter conhecimento sobre o fazer pedagógico.

Vale ressaltar que as atividades propostas para essa turma resultaram das teorias e das práticas oferecidas pela disciplina Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática do Curso de Pedagogia da UDESC. Mesmo parecendo simplistas ou corriqueiras, as atividades propostas são aquelas que fazem parte do nosso dia a dia de estudantes, por essa razão, se tornam exemplares. Segundo Souza (2009),

O jogo é um importante aliado para o ensino formal da Matemática, através de jogos como: boliche, bingos, dominó, baralho, dado, quebra-cabeça, xadrez, jogo da memória, jogo da velha, jogo dos primeiros números, na ponta da língua, blocos lógicos, linha da vida, caixa surpresa, números ímpares, números pares, [...] desenvolve-se habilidades operatórias (SOUZA, 2009).

Assim, além das atividades citadas, é possível usar uma quantidade muito grande de propostas e atividades lúdicas que são importantes e contribuem significativamente para a aprendizagem dos/as estudantes, pois oferecem diversas possibilidades a serem exploradas. No entanto, nós, residentes e futuros/as professores/as, precisamos ser criativos/as e buscar formas de atuar estrategicamente com nossos/as estudantes, fazendo a diferença na vida deles/as, especialmente no sentido de valorizar as diferenças e a cultura de cada um/a.

Considerações finais

De acordo com o objetivo proposto para este trabalho, concluímos que se faz cada vez mais necessário articular teoria e prática no sentido de qualificar a forma de planejar e levar o lúdico e novos elementos para o exercício da docência, especialmente num contexto em que a sociedade se encontra mais desigual e repleta de desafios, tanto no âmbito social em geral quanto educacional. Para além dos referenciais teóricos e das práticas vivenciadas e aplicadas nas disciplinas do curso de Pedagogia, se faz necessário conhecer as particularidades da escola e as especificidades dos sujeitos que fazem parte dela, especialmente dos/as estudantes dos anos iniciais, pois são crianças em fase de transições e que precisam de uma atuação mais dinâmica e afetuosa.

Todas as vivências e situações realizadas durante o desenvolvimento do PRP modificaram nossa forma de enxergar a Educação no Município de Florianópolis. Ao mesmo tempo que as experiências e as circunstâncias do dia a dia na sala de aula nos oportunizavam formas e resoluções para os desafios, verificamos que muitos/as estudantes possuíam outras dificuldades que o Programa não poderia resolver de imediato, pois se tratava de problemas estruturais da educação brasileira. Mesmo assim, podemos destacar que os subsídios e os conhecimentos proporcionados pelo PRP foram fundamentais em nossa prática docente e adicionaram ao nosso olhar mais criticidade, dinamicidade e ferramentas para o fazer pedagógico.

Foi necessário vivenciar a docência cotidiana para entendermos a real necessidade do registro e do planejamento, uma vez que o ato de planejar e replanejar é essencial para que as práticas e as atividades alcancem a todos/as, sem exceção. Buscamos articular a teoria e a prática no intuito de levar novas experiências e estimular o/a estudante a sair da sua zona de conforto. Isso muito nos ajudou, assim, fortalecemos, gradativamente, a confiança mútua. Planejar pensando nas especificidades de cada um/a não foi uma tarefa fácil, mas nos auxiliou a suportar os imprevistos que surgiram no decorrer da docência. Foi desafiador, mas extremamente relevante para a nossa trajetória profissional.

Há, ainda, questões importantes, como o processo de alfabetização, que é complexo demais e exigiu de nós, residentes, mais empenho e estudos e, também, maior mediação da professora preceptora. Encontrar estudantes no 5º ano não alfabetizados/as totalmente nos afetou diretamente como estudantes de Pedagogia, exigindo de nós mais resiliência e qualidade na ação de planejar e atuar. Conseguimos, a partir dessa experiência, uma

compreensão de que a teoria e a prática podem se relacionar de forma mais dialética, de maneira a contribuir efetivamente no processo de aprendizagem dos/as estudantes.

Mesmo sabendo que os desafios de atuar como docentes nos diferentes contextos da escola pública continuam exigindo de nós, futuros/as professores/as e pesquisadores/as, muito mais esforços e pesquisas, não nos deixaremos desanimar frente aos desafios e empecilhos que estão postos. Entendemos que se faz cada vez mais necessário um olhar para o/a outro/a de forma mais integral, que contemple o sujeito na sua totalidade, respeitando suas diferenças, culturas e particularidades. Nesse sentido, praticamos o nosso melhor na tentativa de alcançar a todos/as. Ainda há muito o que aprender e a buscar resoluções para outros desafios, no entanto, questões mais complexas e estruturais demandam da unidade educativa outros encaminhamentos fora do nosso alcance.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores – Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

BATISTA, Nailson dos Anjos. **O ensino da matemática na educação infantil através das atividades lúdicas**. 2012. 29f. Grupo Educacional Uninter, Macapá.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Oitava Carta - Identidade cultural e educação. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GROSSI, Gabriel Pillar. Leitura e sustentabilidade. **Nova Escola**, São Paulo, n. 18, abr. 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 313-336, 2009.

LUNARDI-MENDES, Geovana M. **Nas trilhas da exclusão**: as práticas curriculares no atendimento as diferenças dos alunos. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MESSINA, da Silva V.; OLIVEIRA, Raquel de E.; OSTETTO, Luciana E. **Deixando marcas**: a prática do registro do cotidiano da educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OSTETTO, Luciana Esmeralda et al. **Deixando marcas...** A prática do registro no cotidiano da educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RAUEN, Adriana Regina Feltrin. Práticas pedagógicas que estimulam a leitura. In: PARANÁ. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, v. 1. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2007. Disponível em: <<https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/pdf>>. Acesso em: 01 set. 2020.

SILVA, José Aroldo da. Discutindo sobre leitura. **Revista de estudos linguísticos e literários do Curso de Letra – UNIFAP**, v. 1, n. 1, p. 27, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/326/n.1jose.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2020.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; MARTINS FILHO, Lourival José. PIBID e docência: práticas e cenários. **Diálogo**, Canoas, n. 33, p. 39-56, dez. 2016. ISSN 2238-9024.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARTORI, Ademilde Silveira; ROESLER, Jucimara. Mediação Pedagógica na Educação a Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. **Diálogo com Educação**. Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, maio/ago. 2008.

SOUZA, Valdirene Araújo da Silva. **O lúdico**: A sua importância para aquisição da aprendizagem significativa. **Web Artigos**, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/13894/1/O-LUDICO-A-SUA-IMPORTANCIAPARA-AQUISICAO-DA-APRENDIZAGEM-SIGNIFICATIVA/pagina1.html>>. Acesso em: 03 set. 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

UNESCO. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural e Plano de Ação – 2001.** Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A4ncia-e-Cultura/declaracao-universal-sobre-a-diversidade-cultural-e-plano-de-acao.html>>. Acesso em: 03 set. 2020.

TECENDO POSSIBILIDADES PARA PENSAR A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA DA UDESC/FAED

Amábili Fraga
Carolina Araújo Michielin
Gabrielle Luana Rosinski
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Reflexões iniciais

Iniciamos este texto com uma referência à metáfora da *descida aos porões*, de Bachelard (2003 apud VEIGA-NETO, 2012), para falarmos da necessidade da prática docente durante o processo de formação de um/a futuro/a professor/a. De acordo com a metáfora dos porões, antes de sermos inseridos no mundo, ficamos recolhidos na nossa casa, sendo essa a primeira morada, ou seja, o primeiro mundo do ser. É nesse lugar que guardamos nossos sonhos, lembranças e pensamentos.

Sem o acolhimento da casa e sem as memórias de que ela é a fonte primeira, seríamos seres desenraizados; seres sem imaginação porque sem história, e sem história porque sem memória. Mas, mesmo que acolhidos pela casa, corremos sempre o risco de viver bloqueados, viver no alheamento, isto é, alienados no mundo e do mundo (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

Esse cenário, de acordo com o autor, se concebe caso não saibamos ocupar todos os espaços da casa, como o porão e o sótão, e nos fixemos apenas no espaço intermediário, “[...] pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa” (VEIGA-NETO, 2012). É nos porões que encontramos as construções do que consideramos como verdades necessárias. Veiga-Neto assume a metáfora da casa considerando sua importância na análise do que os indivíduos compartilham entre si, na comunidade. Para esse autor, quem está envolvido com a educação precisa se atentar a ocupar todos os espaços da casa, “[...] onde alojamos as origens do nosso pensamento (o porão), onde desenvolvemos nossas práticas pedagógicas cotidianas (o piso intermediário) e de onde podemos nos lançar para tentar construir outros mundos (o sótão)” (VEIGA-NETO, 2012, p. 272). O contrário disso mostraria total falta de sensibilidade ao papel social da função de professor/a.

Podemos assimilar a essa metáfora a importância das práticas na formação de futuros/as professores/as com a necessidade de ocuparmos todos os lugares da casa, ou seja,

das nossas experiências nesse processo e fazer o exercício de repensar nossas práticas educativas. Significa explorar as oportunidades da formação do/a futuro/a profissional da educação, experienciando a docência. Cada vez mais se percebe, no campo de atuação docente, que é necessário mais do que dominar as teorias aprendidas durante o processo de formação inicial. Ou seja, é pertinente saber como e de que forma essas teorias podem contribuir para qualificar as práticas da profissão nos diferentes espaços de ensino. Desse modo, é no caminho trilhado na graduação que se inicia o processo de construção da identidade docente e profissional do/a futuro/a professor/a, porém, para que essa formação seja sólida, é fundamental que o/a estudante tenha experiências da prática no percurso da graduação. São essas experiências que contribuem para aprofundar os conhecimentos e para a construção dos saberes práticos da docência.

A identidade do/a professor/a se consolida no processo de formação docente, no qual percebemos a relevância da experiência durante a graduação para que essa identidade aconteça. É nesse espaço de prática que o/a estudante articula saberes e experiências, pois cada escola possui sua identidade, que é sustentada nas práticas das pessoas que fazem parte dela, produzindo e reproduzindo tensões e contradições que a sustentam institucionalmente. A formação por si só fornece a base para o conhecimento, mas, por vezes, as disciplinas ofertadas são insuficientes para que o/a estudante esteja preparado/a para o cotidiano da sala de aula, levando em conta que as mesmas nem sempre dialogam com a realidade das escolas de Educação Básica.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação acadêmica se estabelece através de uma observação crítica acerca da construção de uma identidade pessoal, e não apenas por acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas. As práticas vivenciadas no contato com a Educação Básica durante o processo de formação ajudam no amadurecimento profissional e contribuem na articulação de saberes que ocorrem nesses espaços, reforçando a necessidade de estreitar a relação entre a escola e a universidade.

A aproximação entre a teoria e a prática é foco de discussão de muitos estudiosos, que defendem uma maior articulação e integração entre universidade e escola, já que ambas estão imbuídas de saberes igualmente importantes e complementares. Cada vez mais argumenta-se sobre o papel fundamental que o exercício da profissão tem na construção de um conhecimento prático-profissional, que nem sempre está pronto nas teorias existentes (POLADIAN, 2014, p. 3).

Por conta disso, é importante a existência de programas e políticas públicas que incentivem e qualifiquem a formação dos/as futuros/as professores/as, como o Programa de

Residência Pedagógica, uma das ações que integram o Programa Nacional de Formação de Professores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A Residência Pedagógica, aliada aos demais programas da Capes, parte do pressuposto que o processo desenvolvido nos cursos de licenciatura tem a responsabilidade de propiciar a seus/suas egressos/as uma formação que lhes permita desempenhar um ensino de qualidade (CAPES, 2018).

Tendo em vista a importância desse Programa, o presente trabalho tem por objetivos apresentar o Programa de Residência Pedagógica dentro da Universidade do Estado de Santa Catarina, no curso de Geografia Licenciatura da FAED, no âmbito do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO), e socializar uma prática realizada com os/as bolsistas do Programa, inspirada em um exercício proposto no curso “Impedir que o mundo se desfaça: seminário especial sobre o ofício de professor”, ministrado pelo professor Jorge Larrosa da Universidade de Barcelona.

A Residência Pedagógica e a formação do/a futuro/a professor/a

Em março de 2018, foi lançado, no Brasil, o *Programa de Residência Pedagógica* do Ministério da Educação (MEC), através do Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. O Programa tem como premissa a implantação de projetos que oportunizem aos/às estudantes dos cursos de licenciatura a construção de saberes da docência por meio da articulação entre teoria e prática em parceria com as escolas públicas.

Para participar como bolsista, o/a estudante deve estar regularmente matriculado/a em um curso de licenciatura e desenvolver atividades em uma escola pública de Educação Básica, denominada escola-campo, onde cumprirá um total de 400 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que inclui o planejamento e a execução de, pelo menos, uma intervenção pedagógica, e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. Na escola-campo, o/a residente é acompanhado/a por um/a professor/a da Educação Básica, denominado/a preceptor/a (CAPES/Edital 06/2018).

Espera-se que a formação inicial de professores/as dê conta de uma demanda de saberes relacionados aos conhecimentos pedagógicos e dos conteúdos específicos para que possa contemplar as especificidades da profissão e do papel dos/as professores/as na relação pedagógica em sala de aula. De acordo com Leite:

Tais conhecimentos, saberes e habilidades têm se traduzido em demandas próprias do exercício da profissão docente, refletidas em discussões relacionadas à sólida formação científica e cultural do ensinar e aprender, apontando-se para a necessidade de aprendizagem de práticas educativas baseadas na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, na contextualização curricular e no uso das tecnologias e metodologias diferenciadas de ensino. Tais demandas também têm se traduzido em desafios da contemporaneidade, associados à formação requerida para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica; no atendimento às características singulares de crianças, adolescentes, jovens e adultos; no desenvolvimento de ações inclusivas e emancipadoras dos alunos e no reconhecimento e valorização da diversidade (LEITE, 2018, p. 724).

A Residência Pedagógica é um Programa que tem como objetivo promover a imersão do/da licenciando/a na escola da Educação Básica a partir da segunda metade do seu curso, realizando atividades de regência em sala de aula e intervenção pedagógica. Nessa imersão, o/a licenciando/a será acompanhado/a por um/uma professor/a da escola básica e orientado/a por um/uma professor/a da universidade em que estuda. O Programa tem como 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 diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. 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;
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 (BNCC). (CAPES, 2018).

O Programa de Residência Pedagógica no curso de Licenciatura Geografia da UDESC/FAED⁹ teve início no ano de 2018, com 24 bolsistas distribuídos/as em 03 escolas públicas parceiras localizadas no município de Florianópolis/SC. O projeto foi alocado dentro do LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia¹⁰, onde todas as atividades foram planejadas e organizadas com a participação dos/das acadêmicos/as da

⁹ Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

¹⁰ As atividades desenvolvidas no LEPEGEO agregam ações de ensino, pesquisa e extensão, estudantes de graduação e pós-graduação, grupos de estudos, produção de artigos, pesquisas de TCCs, dissertações e teses e promoção de eventos e espaços de formação continuada para professores/as da Educação Básica. Essas atividades podem ser conferidas no site do laboratório: <https://www.udesc.br/faed/lepegeo>

graduação e da pós-graduação em Geografia e Educação, servindo, assim, de suporte para o planejamento de todas as ações realizadas. O planejamento e a execução das atividades na residência ocorreram de acordo com as seguintes etapas: **Primeira etapa:** formação e estudos sobre o projeto da residência e suas especificidades; planejamento das ações que seriam desenvolvidas nas escolas; conversa e planejamentos com os/as professores/as preceptores/as; **Segunda etapa:** Contato e reconhecimento do ambiente escolar, investigação das práticas de ensino-aprendizagem, mapeamento dos temas de Geografia e acompanhamento do trabalho do/a professor/a supervisor/a na escola na sua lida com as aulas de Geografia; **Terceira etapa:** Planejamento das propostas de intervenção pedagógica na escola atendendo ao mapeamento e às observações realizadas na primeira etapa; **Quarta etapa:** Intervenção nas unidades escolares, em sala de aula, e registro das atividades desenvolvidas¹¹ e **Quinta etapa:** Integração, sistematização, avaliação, organização do relatório e ações de divulgação das atividades realizadas.

Dessa forma, buscamos contribuir para o aprimoramento da formação docente através da articulação entre o que os/as residentes aprendem na universidade e o que experimentam na prática da residência, considerando que um dos aspectos importantes do percurso de formação é a relação teoria e prática docente.

Cartas de amor: o exercício de pensar a residência

O Curso “Impedir que o mundo se desfaça: seminário especial sobre o ofício de professor”, ministrado pelo professor Jorge Larrosa¹², consistiu em um exercício de leitura coletiva do livro “Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor”, de sua autoria, realizado na FAED/UDESC entre os dias 10 e 17 de setembro de 2018. O curso compôs a programação do II Seminário Internacional Elogio da Escola que aconteceu em 2018, entre os dias 24 e 26 de setembro, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A proposta do Seminário foi repensar a profissão de professor/a por meio das intervenções de pessoas comprometidas com a defesa da escola pública. Com a participação de algumas bolsistas da Residência Pedagógica no curso, pensou-se em levar para o laboratório a execução de uma prática proposta pelo professor Larrosa, intitulada *Cartas de Amor*, que consistia em escrever uma carta de amor relacionada ao ofício de professor/a ou ao local onde esse ofício é exercido, a escola (LARROSA, 2018).

¹¹ Os registros eram realizados em diários de campo utilizados pelos/as os/as bolsistas para anotações de tudo que era realizado no percurso da residência.

¹² Professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona.

Inspirados/as nesse exercício, os/as bolsistas da Residência Pedagógica escreveram cartas relatando o que esperavam do Programa para sua formação docente, considerando que era uma nova trajetória a ser percorrida por eles/as dentro do curso. Essa atividade ocorreu a partir de um encontro de formação para os/as bolsistas da Residência Pedagógica no LEPEGEO ainda no processo inicial de inserção destes/as nas escolas. Nessa oportunidade, problematizamos a relevância do Programa de Residência para quem faz uma licenciatura e tem a oportunidade de estar presente numa escola para conhecer o campo profissional onde irá atuar como professor/a da Educação Básica.

Nessa formação, discutimos a importância da escrita de um caderno de campo¹³ para registro das atividades planejadas e realizadas nas escolas. Essa prática auxiliaria os/as estudantes no registro das memórias e anseios sobre os momentos de inserção na sala de aula, servindo como um guia para a realização de novos projetos e até para o aperfeiçoamento de práticas realizadas. Ademais, manter um caderno de campo contribuiria na qualificação da escrita e como uma produção narrativa centrada na descrição das atividades desenvolvidas, nos relatos, impressões e dúvidas que serviriam para o processo de reflexão acerca das vivências na Residência. A escrita das cartas foi o primeiro exercício de registro pelo qual os/as bolsistas expressaram suas expectativas relativas à participação no Programa. Sobre a importância desse tipo de registro, pode-se dizer que:

Ao mesmo tempo, no diálogo com o/a leitor/a, os diários, em função de seu caráter provisório, precário e parcial, têm sempre uma potência criativa: sendo revisitados, relidos, reposicionados, reescritos. Um “arquivo vivo” que nasce cada vez que se abre para nova escrita ou nova leitura. Existe e se faz no tempo, na promessa cotidiana de vivência cúmplice e solidária (tornando as pesquisas menos solitárias), resultando em algo que não se limita às condições de sua produção, nem à sua suposta autoria original. Aparentemente imóvel, cresce e nos mobiliza na pesquisa (SPINK, et al. 2014, p. 291).

A atividade foi realizada pelos/as 24 bolsistas do Programa, com liberdade para expressar, nessas cartas, suas expectativas, o que esperavam dessa experiência de inserção na docência em sala de aula em uma escola e como experiências anteriores poderiam somar-se a essa prática. Com base em fragmentos registrados nas cartas, foi possível perceber a importância da vivência da prática escolar no processo de formação e do auxílio da permanência desses/as estudantes na licenciatura. Vamos destacar alguns relatos dos/das estudantes que serão identificados como Bolsista 1, 2, 3... do Programa de Residência

¹³ Caderno de registro das atividades realizadas em todos os momentos da residência, tanto na escola como nos períodos de formação.

Pedagógica Geografia da UDESC/FAED. A seguir, destacamos os relatos nos quais se identifica o que seus/suas autores/as acreditavam que o Programa pudesse contribuir no percurso formativo do curso e para a prática como futuros/as professores/as na Educação Básica.

A residência pedagógica, a meu ver, possibilita a proximidade com o ambiente de trabalho futuro, apresentando as problemáticas e satisfações que a carreira de professor oferece. Minha expectativa é ajudar e retribuir para a sociedade o investimento feito em mim, procurando tornar os alunos que trabalharei seres politizados, críticos, pensantes e, principalmente, empoderados. Pretendo ter a docência como oportunidade de transmitir minhas experiências e me tornar cada vez mais humano. (Relato Bolsista 1 da RP Geografia).

Espero crescer pessoalmente junto com o viés profissional e também agregar a vivência da escola na minha formação e na formação dos alunos, vejo que a residência pedagógica tem um papel muito importante na nossa prática em sala de aula, espaço onde atuamos diretamente como profissionais da educação. (Relato Bolsista 2 da RP Geografia).

Para mim, as participações como bolsista da Residência, assim como a do PIBID, somam às experiências que me fazem ter certeza da escolha da licenciatura como carreira profissional. Viver a escola e sua aproximação com a universidade é um momento único de aprendizagem e de trocas. Essas trocas vão muito além de apenas “compartilhar experiências”, são nessas trocas com outros bolsistas, professoras e até alunos da educação básica que podemos firmar nossa posição como futuros professores, são nesses momentos que podemos dividir as angústias vividas na educação sem desistir, mas pensando em resistir, por nós, professores, e pelos estudantes da rede pública. A residência, para muito além da experiência, nos transforma em professores e abre nossos olhos para a importância da educação e de programas que incentivem a formação e a qualificação de futuros professores. (Relato Bolsista 3 da RP Geografia).

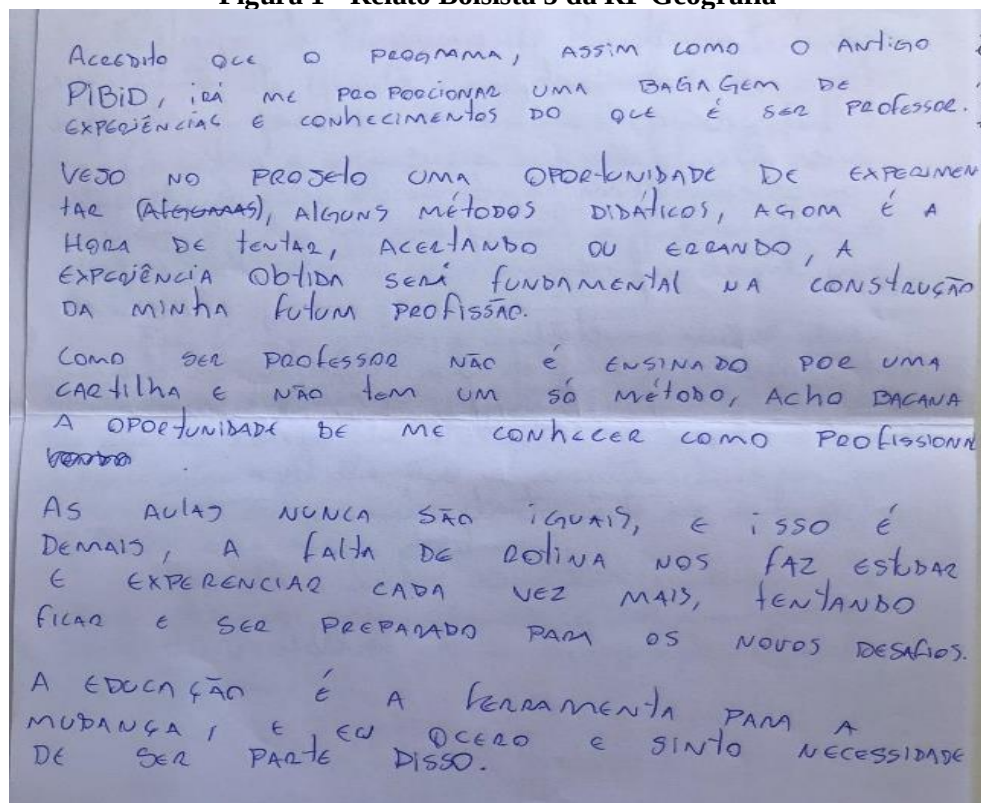
Até agora, a residência está me proporcionando momentos incríveis como professora. No futuro, creio estar mais preparada e habituada com o ambiente escolar. Creio que esse é o momento de nos arriscarmos, de tentar fazer algo diferente, o momento de aprendermos. (Relato Bolsista 4 da RP Geografia).

Nesses relatos, observa-se que os/as bolsistas destacam a importância de se fazer presente no cotidiano da escola e conhecer a realidade da sala de aula durante o período da formação inicial. Todos/as ressaltaram que o aprendizado da docência ao longo da formação contribui para a qualificação e o exercício prático do ser professor/a. Salientam que a residência propicia o contato com a escola e com os/as estudantes, além de oportunizar mais segurança em relação ao exercício da docência, com momentos de observação e reflexão sobre como interagir no cotidiano da sala de aula.

Entendemos que o período inicial da docência não apenas significa um momento de aprendizagem do ofício de ensinar, em função do contato com alunos. Significa, também, um importante momento de socialização profissional, da inserção na cultura escolar, da interiorização das normas, valores institucionais, preceitos, comportamentos, procedimentos. Algo que se efetiva no local de trabalho do professor e, por acontecer na escola, propicia o desenvolvimento de competências profissionais (COSTA; FONTOURA, 2015, p. 163-164).

Também apresentamos algumas imagens das cartas escritas pelos/as bolsistas:

Figura 1 - Relato Bolsista 5 da RP Geografia



Fonte: Acervo das Autoras (2020).

Figura 2 - Relato Bolsista 6 da RP Geografia

Todo proposto é contido de anseios e aspirações capazes ou não de contemplar as necessidades de quem foi questionado, nesse sentido, aceitar a participação na residência pedagógica por mim, não uma maior experiência com o docência, desta vez dotada de particularidades não vivenciadas por mim até o momento.

Espero ter um contato maior com o dinamismo de trabalhar com turmas diferentes no mesmo período do dia, bem como a responsabilidade de ter diferentes planejamentos, proporcionando então uma qualificação profissional mais efetiva.

Fonte: Acervo das Autoras (2020).

Figura 3 - Relato Bolsista 7 da RP Geografia

Até o final do ano espero que consiga concluir meus planos de aula e minha proposta que estou desenvolvendo com a minha turma do Simão baseado em situações-problema. Espero que com esse novo jeito de dar aula meus alunos tenham uma folga do marasmo proporcionado pela escola atual.

A bolsa tem me proporcionado e continuará me proporcionando a experiência única de estar em sala de aula ainda na graduação, bem como referencial teórico-metodológico que serve como base para que as aulas deem teco.

Fonte: Acervo das Autoras (2020).

Nas cartas, os/as bolsistas destacam que o Programa contribui para a redução da evasão dos cursos de licenciatura, pois o auxílio financeiro da bolsa permite a continuidade desses/as estudantes na Universidade, uma luta que a licenciatura vem buscando vencer.

Deixam nítido nas escritas que suas expectativas em estar inseridos na dinâmica de uma sala de aula relacionam-se à possibilidade de uma nova visão do que pode ser uma aula de Geografia e à contribuição para qualificar a graduação e fazer o diferencial no percurso de formação. Acreditam que estar na escola, com atividades junto ao/a professor/a regente, é

uma oportunidade de troca de experiências e uma fonte de aprendizagem sobre a docência, na prática.

O subprojeto Residência Geografia, que iniciou em agosto de 2018 e terminou em dezembro de 2019, além das experiências que foram obtidas em sala de aula, oportunizou aos/às estudantes encontros de planejamento das atividades a serem executadas na escola com o auxílio das professoras preceptoras e da supervisora. Esses encontros semanais se caracterizaram como um momento para compartilhar experiências de vivência da Residência Pedagógica e se tornaram um espaço de troca mútua de conhecimentos entre bolsistas e professoras. Isso lhes permitiu compartilhar angústias e alegrias, além de ser um período para (re)pensar práticas e didáticas da sala de aula, de formação teórica, de escritas e reflexão acerca das questões que envolvem a formação de professores/as.

Considerações finais

Nosso propósito com este artigo foi o de socializar uma prática de escrita de uma carta de amor à docência. Nessa prática, os/as bolsistas escreveram o que esperavam do Programa para sua formação docente, conforme proposto no curso “Impedir que o mundo se desfaça: seminário especial sobre o ofício de professor” realizado com os/as bolsistas do Programa de Residência Pedagógica no curso de Geografia Licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Acreditamos que o Programa de Residência Pedagógica contribui para a inserção dos/das estudantes de licenciatura no espaço profissional docente e para transformar as experiências individuais e coletivas em conhecimento profissional. As experiências concretas de troca de saberes com os/as professores/as da Educação Básica, a relação com os/as estudantes das escolas e o contato com práticas docentes contribuem, em muito, na formação dos/das bolsistas.

A prática da escrita das cartas fez com que os/as estudantes refletissem sobre seu processo de formação como futuros/as professores/as, externando os anseios e as expectativas da prática escolar nesse caminho. A execução dessa atividade abriu espaço para discussões sobre o ser professor/a e seu papel em sala de aula, assim como, a importância de ocupar um espaço como bolsista do Programa dentro das escolas, assumindo aulas e vivenciando o cotidiano desses espaços educacionais. A participação no Programa oportunizou momentos de estudo e reflexão acerca da realidade da profissão, sobre o mercado de trabalho dos/das professores/as, principalmente na atual conjuntura política e econômica do país, na luta pela valorização da educação e dos/as professores/as.

À medida que se obtém experiência e troca de conhecimentos em sala de aula, esse movimento auxilia não só na formação da escola básica, mas também dos/das bolsistas da RP, que passam a ter uma formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais concernentes à atividade docente. Programas como o Residência Pedagógica dão suporte para que as experiências práticas com a docência não se resumam apenas aos momentos dos estágios curriculares obrigatórios, mas que sejam ações que aconteçam ao longo da formação inicial de professores/as.

Referências

BRASIL. CAPES. Edital nº 06, de 03 de março de 2018 – Programa de Residência Pedagógica. CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 10 de março de 2020.

COSTA, Luciana Laureano; FONTOURA, Helena Amaral da. Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. **Revista @mbienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo, v. 9, n. 2, p. 161-177, jul./dez. 2015.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. São Paulo: Autêntica, 2018.

LEITE, Eliana Alves Pereira et al. Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 721-737, jul./set. 2018.

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane; MÉLLO, Ricardo Pimentel. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In: SPINK Mary Jane Paris, BRIGAGÃO Jacqueline Isaac Machado, NASCIMENTO Vanda Lúcia Vitoriano do; CORDEIRO Mariana Prioli (Orgs.). **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. (Publicação virtual), 2014.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, dez. 2011.

NÓVOA. A. Formação de professores e profissão docente. In: POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o programa de residência pedagógica da UNIFESP**: uma aproximação entre universidade e escola. São Paulo: UECE, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 17, n. 50, p. 267-282, ago. 2012.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS: VIVÊNCIAS COM AS TURMAS DE 5º ANO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HILDA TEODORO VIEIRA

Adriély Lopes
Júlia Comerlatto Emmendorfer
Maria Luiza de Miranda
Renata Soares Sampaio dos Santos
Karina Rousseng Dal Pont

O Programa de Residência Pedagógica – PRP (Edição 2018/2020) do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC tem como finalidade contribuir com a formação dos/as licenciandos/as, possibilitando-lhes o exercício ativo da relação teoria e prática por meio da inserção profissional nas escolas de Educação Básica (denominada escolas-campo). O período de duração do PRP foi de dezoito meses para a realização de atividades relacionadas à rotina da profissão docente, tais como: acompanhamento da turma junto à professora preceptora; exercício da observação; planejamento e execução da docência, sob orientação da docente da Instituição de Ensino Superior (IES).

Fica disposto aos/às discentes bolsistas do PRP-Pedagogia a condição de aproveitamento nos Estágios Curriculares Supervisionados III e V, mediante matrícula na disciplina e orientação do/a docente da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, conforme o Regulamento do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia - FAED/UDESC.

O Programa de Residência Pedagógica visa:

I. aperfeiçoar a formação de 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, 2018, p. 1).

Objetiva-se, com esse Programa, o fortalecimento da relação Universidade e escola-campo. Para isso, foram contempladas três escolas públicas localizadas na cidade de Florianópolis para o Edital de seleção de 2018: Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr;

Escola Básica Municipal Henrique Veras e Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira. Esta última foi a escolhida por estas residentes para realizar as suas atividades de docência nas turmas de 5º ano, matutino e vespertino. Conforme Projeto Político Pedagógico - PPP atualizado em 2019, a unidade escolar está localizada na Rua Lauro Linhares, nº 560, no bairro Trindade, em Florianópolis, SC, e oferece o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) para a população do Morro da Penitenciária, Morro do Horácio, Bairro da Agrônômica, Bairro da Trindade e Morro da Serrinha (bairros e comunidades dos arredores da escola). Cabe mencionar que um número significativo de estudantes apresenta condições de vulnerabilidade social.

O bairro da Trindade está situado na região central da Ilha de Santa Catarina, aos pés do Maciço do Morro da Cruz, e, desde a década de 1960, abriga a sede da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui um dos seis principais terminais integrados de transportes - o Terminal de Integração da Trindade (TITRI), o Shopping Iguatemi, o Centro Integrado de Cultura (CIC) e, ainda, a Penitenciária Estadual. É considerada uma região de classe média, com aspectos joviais e de cultura intensa, desse modo, observamos o imenso contraste entre o entorno e o contexto social, econômico e cultural dos/as estudantes da que frequentam a Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira.

A instituição faz parte da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e observa-se, ao chegar nesse espaço, as marcas do tempo. O prédio começou a ser construído em 1966, foi inaugurado em 1968, porém, nos últimos anos, apresentava necessidade de reformas. A escola, não conseguindo respostas às suas solicitações, em 2018, com recursos próprios, realizou a pintura externa das instalações (na cor verde claro). Todavia, no início do ano letivo de 2019, a instituição foi informada sobre o início da reforma pelos órgãos competentes.

Figura 1 - Fachada da Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira



Fonte: Blog da Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira (2011).

A estrutura física é organizada em sala dos/as professores/as, sala da direção, secretaria escolar, salas de aulas, parque, refeitório bem amplo para os/as estudantes receberem as refeições preparadas por uma merendeira na cozinha ao lado. Há uma biblioteca, que ficou fechada durante todo o período de reforma da escola, uma sala informatizada, quadra com cobertura para as aulas de educação física, banheiros e filtros de água.

Iniciamos nossa inserção no futuro campo profissional no segundo semestre de 2018, nas seguintes duplas: Adriély e Maria Luiza, na turma do 4º ano vespertino; Júlia e Renata, na turma do 4º ano matutino, sendo acolhidas pela professora preceptora Luciane Baretta, graduada em Pedagogia, com habilitação para os Anos Iniciais pela UDESC e com pós-graduação (Especialização) em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Essa professora é efetiva na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, está na unidade há seis anos, após atuar por oito anos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

O relato das nossas experiências como bolsistas residentes será desenvolvido, neste artigo, em três subtítulos: Diário de campo: observação, registro e reflexão; A docência como experiência e Vivências experienciadas. Em seguida, tecemos as Considerações finais. As reflexões para a escrita acadêmica têm como partida uma análise dos relatórios semestrais e finais do PRP, as contribuições de Maurice Tardif e Claude Lessard (2014), Elizeu Clementino de Souza (2011) e Antônio Nóvoa (2019) para a formação de professores/as. Nessa perspectiva, pretendemos refletir sobre a importância do processo de iniciação à docência no Programa de Residência Pedagógica e como ele afetou a formação inicial destas residentes.

Diário de campo: observação, registro e reflexão

No percurso do Programa de Residência Pedagógica, vivenciamos o ato de observar e registrar o envolvimento participativo da turma de crianças nos projetos que foram desenvolvidos na escola de Educação Básica. Nesse processo de escrever no diário de campo o detalhamento da ação docente, começamos a compreender que a leitura do registro possibilita uma reflexão sobre a prática educativa. O diário de aula, segundo Zabalza (2004), é um instrumento metodológico para a reflexão sobre a ação docente que tem por finalidade desenvolver e melhorar a própria pessoa, como também a sua prática docente e profissional.

Nesse sentido, conforme Zabalza (2004), a escrita do diário, que pode ser formal ou casual, contribui em dois âmbitos da formação acadêmica: na prática de campo, os registros permitem tomar consciência das experiências vividas na escola; e na formação continuada dos/as docentes, possibilita-lhes pensar e refletir sobre o avanço das experiências vivenciadas

no cotidiano escolar, além de ser utilizado para descarregar suas tensões, angústias e ansiedades.

No caso deste relato, o diário contribuiu para o diagnóstico inicial no período de ambientação, mas continuamos com o registro nos períodos de observação e docência para a identificação das limitações e das possibilidades a fim de pensarmos e elaborarmos uma intervenção pedagógica de qualidade na realidade de sala de aula. Conforme Pimenta e Lima (2012), é necessário analisar de forma cuidadosa os espaços de atuação (sem julgamentos) e compreender a perspectiva científica da relação teoria e ação docente na qual está fundamentada a práxis pedagógica. Dessa forma, a partir da reflexão sobre os registros, buscamos tornar a iniciação à docência mais criativa e transformadora no campo de inserção profissional, já que a leitura mais aprofundada das experiências vivenciadas na escola colaborou com a contextualização dos conteúdos de acordo com o perfil da turma, sendo assim, o diário tornou-se um instrumento metodológico que contribuiu para o desenvolvimento pessoal e da ação docente.

Com uma observação cuidadosa, analisamos a escola-campo no seu cotidiano vivo, na entrada dos/as estudantes na sala de aula, na hora do recreio, no pátio e na saída da escola. Desse modo, buscamos compreender a instituição com suas características próprias, mas que recebe influência do contexto da comunidade do seu entorno, dos contextos históricos e das políticas educacionais. Nessa perspectiva, o olhar atento e sensível sobre a realidade escolar e social permitiu uma aproximação com as turmas com o objetivo de desenvolver projetos significativos para o processo de formação de professores/as e para os/as estudantes.

A docência como experiência

A partir da análise das narrativas constantes em nossos relatórios, observamos que a experiência oportunizada no PRP contribuiu para o desenvolvimento profissional das futuras docentes com a construção de relações de afetividade e respeito com todos/as os/as envolvidos/as no processo, o que fortaleceu nossos sentimentos de segurança e autonomia para enfrentarmos os desafios da profissão docente. “Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém sozinho, domina completamente a profissão”. (SERGIO NIZA, 2012 apud NÓVOA, 2019, p. 10).

Sabemos que a escola passa por profundas transformações para enfrentar os desafios da contemporaneidade e que a formação profissional de professores/as já iniciou o movimento de mudanças na concepção de formação docente. Conforme o professor Nóvoa (2019), a

relação formação e profissão é a base para programas voltados à formação e para a renovação da profissão docente. Ainda segundo o mesmo autor:

Impõe-se, por isso, compreender a importância de uma interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente (NÓVOA, 2019, p. 7).

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional de professores/as pode ser organizado em três momentos: a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada. No primeiro momento, a universidade constitui-se como uma casa comum da formação e da profissão, assumindo o lugar do encontro dos espaços: universidade, escola e professores/as, isto é, uma casa comum para a formação, na medida em que forma professores/as e valoriza a profissão docente. No segundo momento, os/as acadêmicos/as das licenciaturas podem estabelecer uma relação com os/as professores/as da Educação Básica por meio de programas de residência docente. E, no terceiro momento, o de formação continuada, o trabalho coletivo entre os/as professores/as, os/as universitários/as e os grupos de pesquisa dentro da escola ressignificam o espaço da profissão com a construção de práticas pedagógicas que atendam às demandas da escola do século XXI (NÓVOA, 2019).

Nessa perspectiva, o PRP, lançado no ano de 2018, possibilitou um novo olhar para a formação inicial de professores/as com a inserção de licenciandos/as no contexto escolar para conhecer a estrutura organizacional da escola, os/as docentes, a comunidade escolar envolvida, a elaboração de planejamentos de aulas na forma de projetos, com o acompanhamento da professora preceptora e da professora orientadora, bem como, relacionar a teoria e a prática, que são indissociáveis na ação docente.

Nesse contexto, o Programa de Residência Pedagógica realizado no curso de Pedagogia FAED/UDESC permitiu às bolsistas estudos e reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC aprovada e homologada no ano de 2017 e, na escola-campo, observação dos livros didáticos adotados em conformidade com os fundamentos pedagógicos do documento, que está estruturado a partir das competências a serem desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que normatiza o conjunto de aprendizagens essenciais para que todos/as os/as estudantes tenham a garantia de seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento no decorrer das etapas e modalidades da Educação Básica. Desse modo, pretende alinhar-se ao fundamento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN -, que orientam a educação escolar pelos princípios éticos,

políticos e estéticos, a fim de contribuir com uma formação humana integral e construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (AGUIAR; DOURADO, 2018).

Na etapa do Ensino Fundamental, as aprendizagens estão organizadas em áreas do conhecimento, competências específicas de área, componentes curriculares e competências específicas de componente. Essa organização tem por finalidade possibilitar uma progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais por meio das unidades temáticas para alcançar os objetivos de aprendizagens que se expressam no conjunto de habilidades. As cinco áreas do conhecimento se relacionam com os componentes curriculares. Nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, estão organizadas em: Linguagens - Língua Portuguesa, Arte e Educação Física; Matemática - Matemática; Ciências da Natureza - Ciências; Ciências Humanas - Geografia e História; Ensino Religioso - Ensino Religioso.

Os planejamentos de aula dos projetos desenvolvidos pelas duas duplas de residentes buscaram estabelecer uma relação entre as áreas do currículo e os conteúdos trabalhados nos projetos com as turmas, conforme determina a BNCC. Como o documento está em implementação até 2020, nós, acadêmicas residentes, tivemos várias dúvidas e recorremos à orientação e experiência da professora preceptora e aos livros didáticos para melhor organização e articulação, de maneira interdisciplinar, das atividades propostas a fim de superarmos a ideia de fragmentação do currículo. Tardif e Lessard (2014, p. 214) dizem que “[...] a experiência torna o professor mais flexível e mais apto a adaptar os programas a suas necessidades”.

A organização do tempo foi outro desafio. Por diversas vezes, percebemos que o planejamento de aula apresentava variáveis, dependendo do envolvimento da turma, do grau de dificuldade das atividades e dos imprevistos. Para Tardif e Lessard (2014), a experiência curricular ao longo da docência, pelo fato de ter ensinado em diferentes anos e diversos conteúdos, contribui para relacionar os conteúdos que compõem o currículo. Dessa forma, aprendemos, como bolsistas do PRP, a lidar melhor com o tempo de aprendizagem dos/as estudantes, o tempo de cada aula e o imprevisto de falta de energia elétrica provocado pela reforma da escola.

Vivências experienciadas

Conforme o Edital da CAPES (2018), a Residência Pedagógica totaliza 440 horas distribuídas em: 60 horas destinadas à ambientação na escola, 320 horas de imersão (incluindo 100 horas de regência) e 60 horas para elaboração de relatórios, avaliação e socialização. A

professora orientadora dividiu essas horas em etapas e, para organizar o percurso dos/as bolsistas do PRP, a carga horária foi distribuída da seguinte forma:

- Etapa I: 60 horas para ambientação na escola.
- Etapa II: 320 horas de imersão no campo (sendo 100 horas de regência).
- Etapa III: 60 horas destinadas à elaboração de relatórios, avaliação e socialização de atividades.

Nesse período de dezoito meses como bolsistas do Programa de Residência Pedagógica - PRP na escola-campo em contexto de formação inicial, vivenciamos a experiência de aprofundar a relação teoria e prática, na aproximação entre Universidade e Educação Básica, como também de construir sentidos e significados a partir da reflexão e da escrita das experiências formadoras. Segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011), a partir da escrita de relatos de experiência, existe a possibilidade de articular as práticas de formação e processos de inserção profissional, dando sentido à trajetória de profissionalização de professores/as.

Registro de docência do 5º ano matutino

Nossa dupla, Júlia e Renata, iniciou a primeira etapa do PRP correspondente a 60 horas/aula observando, auxiliando e vivenciando o contexto escolar na turma do 4º ano matutino, tendo como regente a professora preceptora. Na segunda etapa, em 2019, que incluiu 100 horas/docência, permanecemos com a mesma turma, porém no 5º ano, no turno matutino. Esse foi um processo rico em trocas de experiências e conhecimentos por termos construído vínculos afetivos com as crianças e com a professora preceptora, portanto, uma grande parceria, repleta de aprendizados! Nos momentos de docência compartilhada, as professoras preceptora e orientadora auxiliaram na elaboração dos planejamentos de aula e dos replanejamentos, apontando os ajustes necessários de acordo com suas experiências docente e profissional. As professoras passaram segurança e confiança, possibilitando vivenciarmos as horas de docência com autonomia.

A turma do 5º ano matutino tinha 28 estudantes, todos/as residentes no Morro da Penitenciária e proximidades. No turno da tarde, a maioria das crianças ficava na Casa da Criança, uma Organização Não Governamental que presta atendimento socioeducativo para 110 crianças e adolescentes do Morro da Penitenciária e do bairro Trindade, oferecendo apoio pedagógico e refeição diária.

Os três projetos desenvolvidos junto a essa turma foram: “Alimentação saudável”, “Que horas são?” e “Biografias”. Para finalizarmos as horas destinadas à regência, foram

necessárias mais três aulas avulsas, sendo duas utilizando o livro “Poemas Problemas” e, a última, trabalhando emoções a partir do filme “Divertida Mente”. Os projetos foram uma resposta ao diagnóstico contínuo das necessidades e possibilidades da turma e do contexto escolar, que são dinâmicos, desse modo, favoreceu trabalharmos os conteúdos mais de uma vez e de diferentes formas, contribuindo para registros positivos nas memórias dos/as estudantes e estes/as comentavam sobre cada um dos projetos. Assim, entendemos que planejar em forma de projetos pode ser considerado como

Um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano [...] só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os envolvidos (VASCONCELLOS, 1995 *apud* PIMENTA; LIMA, 2012, p. 220).

Os planejamentos das aulas foram pensados e organizados com atividades diversas, como contação de histórias no início da aula para a turma, produção do gênero textual poema na temática da alimentação saudável, resolução de problemas, produção de cartazes com expressão artística dos/as biografados/as, produção de vídeo na apresentação dos cartazes dos grupos para desenvolver a exposição oral, vídeos do YouTube, produção do gênero textual biografia do/a colega de turma, produção do livro Retalhos de histórias, sessão filmica e avaliações dos projetos e do trabalho realizado pelas residentes na escola-campo. A percepção foi de que as atividades contribuíram para o nosso aprendizado como futuras pedagogas, pois cada proposta de atividade foi pensada e elaborada com a intencionalidade de oferecer situações de ensino e aprendizagem para a turma.

Em todas as atividades que pensamos que eles não gostariam, nos surpreendemos positivamente e, com isso, eles nos mostraram que não podemos subestimá-los. Procuramos levar ao máximo contações de histórias, pois vimos que eles adoraram a primeira vez que levamos (o que não esperávamos). Percebemos que levando materiais de pintura diversos, papéis coloridos, planejando momentos mais descontraídos entre outras coisas, conquistaríamos o interesse deles e, de fato, aconteceu (Trechos do Relatório PRP/CAPES da Bolsista Júlia em 01/10/2019).

A turma oportunizou para as residentes Júlia e Renata grandes aprendizados que ficaram marcados de forma positiva na memória, nos registros do Diário de campo, nos Relatórios CAPES e na formação acadêmica dessas discentes. Nesse sentido, os/as estudantes, as residentes e a professora preceptora (chamada pelas bolsistas de “Profe Lu”), durante os encontros matutinos, construíram vínculos afetivos que a cada dia foram sendo fortalecidos por meio de olhares, palavras e gestos.

Lembro que cheguei na escola com torcicolo e me sentei no banco próximo a porta da sala de aula, ao lado havia alguns alunos e ao falar com um aluno, ele disse: Professora, você está com torcicolo? Percebi nesse diálogo o quanto fomos nos conhecendo e nos identificamos como parceiros na estrada do conhecimento. (Trechos do Relatório PRP/CAPES da Bolsista Renata em 01/10/2019).

A cada encontro/aula, uma experiência de querer bem aos/as estudantes, de querer bem à própria prática docente, à prática docente do/a outro/a! Quanto mais avançávamos no exercício da docência, mais alegria era sentida! Nessa perspectiva, vivenciamos cada ação docente com alegria, pois, sem o gosto da alegria, a prática educativa torna-se esvaziada de sentido. “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 160).

Registro de Docência do 5º Ano vespertino

A nossa dupla, Adriély e Maria Luiza, iniciou a primeira etapa do PRP (ambientação) correspondente a 60 horas/aula na turma do 4º ano vespertino, tendo como regente a professora preceptora. Na segunda etapa (imersão), que incluiu 100 horas de docência, permanecemos com a mesma turma (no ano de 2019, a turma do 5º ano vespertino).

A turma do 5º vespertino tinha como característica a grande amizade e o respeito entre os/as estudantes, assim, poucos conflitos ocorriam durante as aulas. A maioria dos/as estudantes residia no Morro da Penitenciária, porém, alguns deles/as eram moradores do Morro da Serrinha e de outras regiões da Ilha. No ano de 2018, a turma era menor, porém, durante todo o ano ocorreu a entrada de novos/as estudantes, que foram muito bem acolhidos/as pelos/as colegas.

O contato prolongado com a turma também facilitou a preparação do planejamento, bem como, ofertar um leque de atividades mais significativas para os/as estudantes envolvidos/as nesse contexto.

Consideramos que “[...] observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento nem devolução, e muito menos sem encontro marcado” (FREIRE, 1996, p. 14). Ao vivenciar o período de observação, percebemos que alguns/umas estudantes não conseguiam se representar por meio de desenhos, utilizando, sempre, as cores amarela e preta para fazer os cabelos, as cores azul e verde para demarcar os olhos e pintavam a pele com a cor salmão.

Preocupadas com essa situação, iniciamos uma abordagem investigativa, perguntando se eles/as se percebiam daquela maneira, com aqueles traços e cores. As respostas foram dadas com olhares tristes e duvidosos, muitos/as nem sabiam responder o porquê usavam aquelas cores, simplesmente reproduziam os desenhos que costumavam ver.

Essa observação foi importante para que pudéssemos planejar a atividade que denominamos Linguagens Significativas. A sequência didática foi a seguinte, iniciamos a contação da história de Martinho da Vila, chamada “A rainha da bateria”, que apresenta, no seu enredo, a personagem negra Maria Luisa, uma moradora do morro, cuja casa fica próximo a uma escola de samba. A menina gosta muito de samba, mas sua família não. A aventura envolvente da personagem foi um incentivo para mostrar que cada lugar tem uma cultura própria e que os/as estudantes também têm a sua.

A partir dessa leitura, propusemos a elaboração de uma história coletiva para a qual os/as próprios/as estudantes criaram enredo e personagens. Não foi uma atividade fácil de ser realizada, pois todos/as queriam muito participar e tinham ideias distintas, assim, por vezes, foi necessário fazer votação, a forma mais justa de decisão para o coletivo. Ao findar essa atividade, pedimos que todos/as fizessem um autorretrato, mas utilizando as próprias características como base. Outro desafio a ser vencido, pois foi necessário conversarmos com alguns/umas estudantes individualmente, fortalecendo a ideia, bem como, enfatizando as belezas de cada característica distinta entre eles/as.

Acreditamos que o objetivo de desmistificar a questão da cor da pele e as características de cada um/a foi alcançado, já que todos/as ficaram orgulhosos/as da produção em sala de aula. Confeccionamos, ainda, uma bela obra de autoria dos/as estudantes, relatando algumas questões culturais vivenciadas no coletivo da turma, o que resultou na produção de um livro com a história e as ilustrações dos/as estudantes.

Desenvolvemos outras atividades e projetos, mas o relatado aqui teve mais êxito, por se tratar de uma construção coletiva, pensada para e com os/as estudantes. A realização dessa atividade demonstra como a inserção mais alongada no campo permite entrar em contato com uma realidade mais aprofundada do ser professor/a, preparando melhor o/a residente para a atuação docente, transformando-o/a em “professor do futuro” (NÓVOA, 2019, p. 8), pois lhe permite utilizar as técnicas e recursos fornecidos no Ensino Superior a fim de suprir necessidades decorrentes das escolas-campo.

O segundo projeto teve como tema “Exploradores de Santa Catarina”, por meio do qual trabalhamos as regiões do estado catarinense utilizando livros da biblioteca da própria escola para a realização de várias pesquisas. Além disso, fizemos gincana de acordo com os

conhecimentos que os/as estudantes foram adquirindo e levamos alguns caça-palavras, pois percebemos que a turma gostava bastante desse tipo de exercício. Utilizamos, ainda, vídeos e os conhecimentos prévios dos/as estudantes, pois, como muitos/as não são naturais de Florianópolis, abrimos espaço para que partilhassem suas vivências. Na última aula do projeto, combinamos com a professora preceptora e com a segunda professora um lanche coletivo, com comidas típicas de cada região, proporcionando um momento de degustação de pratos variados, sendo que, para alguns/umas estudantes, foi uma oportunidade de experimentar determinados alimentos pela primeira vez.

Participamos da Feira de Ciências realizada na Escola Básica Hilda Teodoro Vieira, uma proposta interdisciplinar que visa a exposição de trabalhos realizados durante o semestre escolar. As oito bolsistas do PRP se envolveram na proposta por convite da professora preceptora, e cada dupla escolheu um projeto para expor, foram eles: Biografia; De onde vem a energia; Linguagens significativas e Identidade e autorretrato. Os/as estudantes que compareceram com seus/suas responsáveis falaram dos projetos com alegria, pois foram participantes e não apenas executores/as. Os/As docentes da escola também conheceram os projetos realizados. Percebemos que a orientação da professora preceptora e da orientadora na docência em forma de projetos desenvolveu atitudes de troca, diálogo e cooperação, sendo assim, de uma forma ou de outra, todos/as foram afetados/as pelas ações pedagógicas no sentido de melhoria nas condições de escolarização e na reflexão da práxis educativa.

Considerações Finais

Reafirmamos nossa percepção desse período de dezoito meses como um tempo de densa experiência, como um diário de bordo que, por meio das anotações, nos possibilitou observar as necessidades e interesses das turmas do 5º ano, matutino e vespertino, com seus retalhos de histórias, para construirmos e trilharmos em conjunto o caminho da aprendizagem com vivências significativas.

Vivenciamos as etapas de ambientação, imersão e docência que contribuíram para aprofundar a relação teoria e prática e fortalecer o vínculo Universidade e Escola Básica. Cabe ressaltar que essa experiência formadora oportunizou às residentes fazer o diagnóstico da Escola, dos/as estudantes, da comunidade escolar e do entorno para planejar e elaborar os Projetos de forma coletiva com as professoras a fim de sintonizar os conteúdos trabalhados nos Projetos com os conhecimentos prévios da turma para, desse modo, construir novos conhecimentos. Sobretudo, destacamos a participação ativa das professoras que nos orientaram em todos os momentos com sugestões, palavras de afeto e acolhimento.

Podemos afirmar que cada etapa do Programa de Residência Pedagógica do Edital de 2018 da CAPES foi um desafio e, ao mesmo tempo, um encantamento e um encontro com a profissão docente. As incertezas nos tomavam a cada passo, desde o período de imersão, quando exercemos a observação participativa, até a chegada da docência. Contudo, o sentimento de segurança foi, aos poucos, nos envolvendo, e cada orientação exercida com a professora preceptora ou com a orientadora nos tornaram confiantes e firmes para a seguirmos em frente.

Assim, o PRP possibilitou reafirmar nosso interesse pela educação pública e de qualidade! Conseguimos encantar e ser encantadas pelas crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; os registros das vivências no campo de inserção contribuíram para a reflexão da prática docente e tornaram a etapa da docência mais criativa e transformadora, bem como, aprendemos a desacelerar um pouco o nosso ritmo e que a vivência compartilhada é mais importante do que o produto. Como registrado nas palavras do educador Paulo Freire, a alegria não está no encontro do achado, mas deve fazer parte do processo de busca, pois o ensinar e o aprender não se materializam de forma significativa fora da alegria sentida na prática educativa.

Referências

AGUIAR, Marcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

EMMENDÖRFER, Júlia Comerlatto; SANTOS, Renata Soares Sampaio dos. Narrativa(s): Percursos, aprendizados e desafios no Programa residência Pedagógica (PRP). **Relatório Final PRP/CAPES**. 2019.

EMMENDÖRFER, J Júlia Comerlatto; SANTOS, Renata Soares Sampaio dos. Percursos e aprendizagens no processo de iniciação à docência nos Anos Iniciais: entre projetos, ações e reflexões. **Relatório de Estágio Curricular Supervisionado V/PRP**. 2019.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.1-15, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 jul. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 219-247.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: AS GEOGRAFIAS IDENTITÁRIAS DE UMA RESIDENTE PEDAGÓGICA

Agatha da Rosa dos Santos
Larissa Corrêa Firmino

Considerações iniciais

[...] minha identidade, quem sou, não é algo que progressivamente encontro ou descubro ou aprendo a descrever melhor, mas é algo que fabrico, que invento e que construo [...] nessa gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida.

(Jorge Larrosa)

Desde a adolescência, quando já inserida na vida escolar, minhas escolhas e preferências de estudos se inclinavam para a área das Ciências Humanas, território de conhecimento que também é composto pela Geografia. Na escola, a Geografia sempre esteve entre as disciplinas favoritas, que eu gostava de estudar. Foi nessa inicial aproximação, permeada pelo espaço escolar, que me identifiquei com esta Ciência e, ao adentrar no espaço acadêmico, percebi ser uma possibilidade dentre muitas outras geografias que encontrei no curso que escolhi para me graduar.

Dentre os projetos de pesquisa e extensão que tive a oportunidade de participar ao longo de minha graduação, destaco, neste texto, o Programa de Residência Pedagógica do curso de Geografia da UDESC do qual fui integrante nos anos de 2018 e 2019. Nessa experiência extracurricular, atuando como bolsista ao longo de dois anos, vivenciei o cotidiano escolar no intuito de consolidar, compreender e fortalecer minha identidade ainda em construção como Professora de Geografia.

A atuação no Programa de Residência Pedagógica foi marcante em minha formação docente, pois a experiência possibilitada por essa ação do governo federal se mostrou bastante distinta dos estágios curriculares supervisionados. Ainda que em ambos os momentos tenhamos contato com a realidade escolar, percebi que a forma pela qual essa aproximação é feita ocorre de maneira diferente nos referidos momentos da graduação, ainda que sejam complementares e enriquecedores para professoras/es em formação. A Residência Pedagógica possibilita uma imersão no cotidiano escolar marcada pelo acompanhamento ativo, propositivo e observante por parte de professoras/es em formação, mas orientada tanto por

um/a docente de sua instituição formadora como também acompanhada por um/a professor/a da escola atuante, no meu caso, na área de ensino de Geografia.

Para além de acrescentar e elucidar alguns questionamentos e condutas acerca da vivência docente escolar, também pude aprender questões sobre a profissão que escapam ao domínio teórico dos textos, mas igualmente relevantes, como estes últimos. Além disso, a experiência no Programa de Residência Pedagógica do curso de Geografia me auxiliou na afirmação do desejo de seguir como professora. Ainda que haja críticas cabíveis em relação ao aprimoramento dessa ação governamental, penso que a experiência de viver a Residência Pedagógica deveria ser oportunizada a todas/os as/os estudantes de cursos de licenciatura, pois é no arranjo experimental que transita entre a prática e a teoria que o Programa nos coloca em contato com a profissão docente e suas particularidades.

Neste texto autobiográfico, escrito a duas mãos, inspiradas por Larrosa (1996), desenvolvemos reflexões a partir do entendimento de que construímos nossas identidades em meio a inúmeras e polifônicas narrativas sobre nossas vidas. Neste texto, ousamos trazer à baila algumas dessas narrativas que se colocaram como marcantes para uma das autoras deste texto, Agatha, que vivenciou a Residência Pedagógica como estudante do curso de Geografia.

Para além dessas considerações iniciais, o texto foi organizado em outros quatro momentos, acrescidos das considerações finais. Nesses quatro subtítulos, apresentamos as narrativas pedagógicas divididas em distintos e complementares momentos que entrelaçam reflexões oriundas dos diferentes espaços formais e não-formais de educação, dialogando com teóricas/os dos campos da Geografia e da Educação. Após situarmos as reflexões a partir dessas narrativas autobiográficas, finalizamos o texto tecendo considerações acerca dos movimentos narrados a partir dos espaços explorados, estabelecendo um paralelo com nossas percepções e levantando questões que não se encerram com esta escrita, contudo, se potencializam com ela.

O narrar como um modo de geografiar

Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, por que a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.

(Jorge Larrosa)

Muitos são os significados que nos atravessam culturalmente, seja por nossos nomes, seja pela constituição familiar ou data de nascimento. Esses significados culturais, acrescidos de outros marcadores sociais, como idade, classe, gênero e raça, alinhavam e permeiam nossas inscrições identitárias no mundo, de maneira que, a partir deles, tecemos subjetivamente nossas formações humanas produzidas a partir dos espaços que experimentamos.

Ao caminhar até a infância, como propõe Larrosa (2015) na epígrafe deste subitem, fazemos, neste texto, a mesma pergunta que o autor se fez em um dos escritos que aqui nos inspiram: “Como se chega a ser o que se é?” (LARROSA, 2015, p. 19).

A pergunta aqui lançada, e que nos propusemos minuciar a partir de narrativas vivenciadas ao longo do processo formativo de Agatha, estudante de Geografia em formação como professora até o momento desta publicação, ganha forma pelos espaços que a geografizaram (TONINI et al., 2014) e que a endereçaram ao curso de Licenciatura em Geografia, conforme será narrado mais adiante.

As narrativas aqui apresentadas vêm produzindo a jovem identidade docente de uma Professora de Geografia, que é a primeira autora deste texto. Larrosa (2015) diz que para falar do que somos – ou do que estamos – é preciso adentrar às ruínas de nossa biblioteca para, ali, buscar as palavras que nos falem o que somos. Este ‘somos’, que é ao mesmo tempo tão fugaz e marcante em nossas trajetórias, mas que foi e é constantemente produzido de maneira tão subjetiva, nos faz autoras/es, uma identidade simbólica bastante específica quando contamos e recontamos nossas trajetórias mundanas. É justamente por esse motivo que este texto é relevante: por buscar afirmar a identidade de uma Professora de Geografia em formação atuante no Programa de Residência Pedagógica.

Assim sendo, esta escrita se coloca como um espaço de formação instigado pelo Programa de Residência Pedagógica no qual a identidade docente é pensada em uma relação de alteridade estabelecida nas relações com o outro, tecida e significada em um trânsito de subjetividades múltiplas. Isto posto, cabe ressaltar que, ao longo do texto, estabelecemos diálogo com a noção de identidade proposta por Larrosa (1996) no intuito de reafirmar e registrar as narrativas autobiográficas de uma Professora de Geografia em formação.

Narrativas escolares: entre a infância e a juventude

Me chamo Agatha. Foi meu pai quem escolheu esse nome quando nasci. Segundo ele, a escolha se deu por dois motivos que ganharam força em suas significações mundanas. O primeiro deles foi em homenagem à escritora britânica Agatha Christie, famosa por seus

romances policiais que meu pai admirava. O segundo, é que ágatas são rochas popularmente conhecidas como pedras preciosas que se apresentam em variadas e distintas colorações. Ao longo do curso de graduação em Geografia, passei a compreender, nas aulas de Geologia Geral, que as ágatas são uma variedade do mineral quartzo, e não necessariamente pedras preciosas, conforme a cultura se encarregou de fabricar essa narrativa. Sensibilizado pelos significados da literatura e de preciosidade atribuídos às ágatas, assim meu pai me nomeou quando nasci.

Meu pai e eu sempre fomos muito ligados um ao outro. Acredito que esse laço aproximativo foi construído por conta de nossos interesses em comum pelas Ciências Humanas, pois meu pai é professor de História. Durante muitos anos, ele trabalhou em uma escola da rede privada de ensino no município de São José, em Santa Catarina. Desde sempre, por trabalhar em escolas dessa rede, garantiu a mim e a meus irmãos bolsas de estudo durante toda a nossa vida escolar. Meu ‘pai professor’ sempre foi uma forte inspiração e referência para mim, pois me recordo de escutar das pessoas o quão inteligente ele era, por ser conhecedor e bem-informado sobre variadas questões para além de sua área de trabalho, a docência em História.

Penso que meu pai professor foi uma das grandes inspirações e motivo de meu encontro com o curso de Licenciatura em Geografia, pois, corroborando com Chaves (2013), os lugares de sujeito que ocupamos no mundo são tributários de nossas experiências de vida e da forma como significamos pessoas, ao mesmo tempo que estas também nos significam em diferentes espaços e tempos da cultura.

Além de meu ‘pai professor’, Clarice, minha professora de Geografia do terceiro ano do Ensino Médio, foi, sem dúvida, significativa e afetuosa presença em minha vida escolar e uma das mulheres mais incríveis que conheci. Suas aulas aconteciam às quintas-feiras à tarde, e aquele momento era o ânimo de meus dias na escola. Ela era uma professora incrível e lembro que quando estava em sala de aula, todos a ouviam com atenção, participavam de suas discussões geográficas e se interessavam pelos conteúdos que nos apresentava. Foi ali, no terceiro ano do Ensino Médio, que me encantei por aquela professora de Geografia desde a sua primeira aula.

Também no Ensino Médio, fui estudante com um professor de Geografia que muito me marcou, chamava-se Marcos Vinícius, o ‘Cisso’. Ele era mais jovem que as/os demais professoras/es da escola e tinha muita afinidade e proximidade ao lidar com as/os estudantes. Lembro até hoje de uma frase que ele disse em uma de suas aulas, que todo mundo deveria fazer o curso de graduação em Geografia para o entendimento das diversas questões

complexas que ela engloba. “Cisso” nos falava com entusiasmo sobre o curso de Geografia, das ricas vivências que a graduação lhe proporcionou, das pessoas e dos lugares que conheceu. Sua fala como professor me marcou de maneira positiva ainda quando estudante do 1º ano do Ensino Médio, época em que eu sequer cogitava prestar vestibular para o curso de Geografia.

Ao revisitar narrativas pessoais e escolares, corroboro com Menezes e Costella (2019) sobre o quanto “[...] todo professor tem a capacidade de deixar marcas em seus educandos, sejam aquelas que servem de inspiração ou aquelas que servem para que não queiramos repetir com nossos alunos” (p. 197). Meu pai, a Clarice e o ‘Cisso’ foram algumas dessas pessoas que me deixaram boas marcas, me inspirando na escolha em prestar vestibular para o curso de Licenciatura em Geografia da UDESC.

Ao nos colocarmos neste exercício de escrita, é perceptível o quanto as memórias de escola aparecem com força como a marca de uma professoralidade (CHAVES, 2013). As narrativas escolares atuam como grafias do processo de formação docente que ocorre nesse espaço vivido, e não fora dele, uma vez que, ao revisitar o escolar, nos colocamos no exercício de revisitar nossas memórias para as narrar, produzindo geografias, pois é, também, pela marca do e no espaço escolar que fundamos e damos forma a nossas identidades docentes. Também nesse sentido, Menezes e Costella (2019) salientam que

Esta convivência com os profissionais que, no futuro, buscaremos ser possibilita a constituição de modelos do que seja um/a bom/boa professor/a, do que seja uma aula de Geografia interessante, do que seja um processo de ensino-aprendizagem envolvente e significativo (MENEZES; COSTELLA, 2019, p. 197).

A partir das narrativas delineadas, damos sequência nos subitens em direção à intensidade que este texto versa. Desta forma, direcionamo-nos para a questão a ser explorada em sua profundidade, pelos espaços que geografizam a personagem central e real deste texto, Agatha, uma Professora de Geografia em formação.

Narrativas de uma licencianda em Geografia

Em meados do ano de 2016, decidi prestar vestibular para o curso de Geografia da UDESC, porém, naquele momento, não imaginava o quanto minha vida mudaria em tão pouco tempo. Mudanças na maneira de estudar, de pensar e de organizar meu cotidiano para adentrar à universidade e nela estabelecer uma rotina de permanência que desse conta das novas demandas.

Prestes a concluir o Ensino Médio, aquele foi um ano conturbado em diversos aspectos, dentre eles, pela intensa e diária pressão social em ser aprovada nos cursos de graduação para os quais eu prestaria vestibular no final daquele ano em duas universidades públicas de Florianópolis, Nutrição na UFSC e Geografia na UDESC. Eram opções distintas não só pela área em que se inserem, mas também em relação aos equivalentes de candidatos/as por vaga e às narrativas que circundavam essas escolhas sobre cursos com mais ou menos ‘prestígio social’.

Nutrição era um dos cursos mais disputados naquele ano na UFSC, ofertando poucas vagas e reunindo grande número de inscritos/as. Já o curso de Geografia na UDESC, sendo um vestibular para uma turma com habilitação em Licenciatura, percebi na homologação da seleção que era de pouco interesse da maioria dos/as vestibulandos/as, sendo, muitas vezes, a segunda opção. Penso que muito disso se deve à baixa valorização salarial da profissão docente em diversos âmbitos da carreira. Ainda assim, mesmo com a diferença entre as duas carreiras, a falta de prestígio atribuída socialmente à Geografia, nunca me desencorajei a cursar uma licenciatura, pois tinha como exemplo meu pai e todos/as aqueles/as professores e professoras que me despertavam imensa admiração.

Em meio a esse cenário de pressão social, incertezas e inseguranças vivenciadas no ano de 2016, a reprovação no vestibular para o curso de Nutrição da UFSC, minha primeira opção, me colocou frente ao curso de Geografia na UDESC, para o qual fui aprovada, como possibilidade profissional, iniciando, então, um processo de variadas ressignificações em minha trajetória. A partir disso, o curso de Licenciatura em Geografia passou a ganhar espaço em minha vida como nova fase, na qual possibilidade e encantamento eram palavras que começavam a se fazer presentes em sua relação com o universo geográfico.

No ano de 2017, as aulas, enfim, começaram, e com esse novo início, muitas novidades, pessoas, espaços e perspectivas passaram a compor meu cotidiano universitário. Dentre as muitas novidades que o ambiente acadêmico proporcionava, a visita de acolhida dos/as calouros/as para conhecer o campus universitário. Um grupo de alunos/as veteranos/as nos apresentou toda a estrutura física da Universidade, com foco especial na FAED¹⁴, o prédio onde funciona o curso de Geografia. Naquele momento, os/as calouros/as puderam conhecer um pouco dos laboratórios e projetos de ensino, pesquisa e extensão vinculados ao Departamento de Geografia, o que me impressionou, pois não tinha noção das oportunidades envolvidas em atividades de pesquisas, projetos e programas de extensão.

¹⁴ Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Até aquele momento, eu não fazia ideia da existência de variadas bolsas de estudo e auxílio estudantil voltadas ao fomento de estudantes de graduação, como permanência estudantil, monitoria, iniciação à pesquisa e à docência. A acolhida do curso voltada aos/as estudantes calouros/as foi de grande importância para que eu me sentisse segura e confortável com aquele novo espaço a ser vivenciado, o universitário, pois compreendi que ele oferecia diferentes possibilidades de caminhos profissionais que me interessavam naquele curso de graduação.

Imersa no ambiente acadêmico como estudante de graduação do curso de Geografia comecei a ter contato com outros espaços da educação formal e não-formal, em especial escolas, onde acompanhei e conheci professoras e professores que se tornaram inspirações docentes em minha trajetória, despertando um comprometido interesse profissional. Vivenciar esses espaços da educação, tanto formais quanto não-formais, foi também um dos fortes motivos que fizeram eu me sentir segura e respaldada a dar continuidade no curso de licenciatura em Geografia, pois o compartilhamento da vivência da prática docente nos apresenta e estabelece horizontes possíveis para o futuro docente.

Reitero que cursar Geografia não era especificamente minha primeira opção de formação a ser realizada, mas a vida nos coloca frente a oportunidades e caminhos que jamais imaginaríamos ter como possibilidade. Refletindo, hoje, com certo tempo já decorrido das vivências que relato neste texto, percebo o quanto me modifiquei social e emocionalmente como pessoa, pois a Geografia me ensinou a olhar para mim, em primeiro lugar, com respeito e confiança.

Me recordo que na primeira fase do curso constava, na grade curricular, a disciplina de 'História do Pensamento Geográfico'. Nessa cadeira acadêmica, passei a estudar a Geografia sob uma perspectiva que eu não conhecia, a Geografia Histórica. Foi a partir desse momento que percebi que a ciência geográfica era bastante ampla e complexa. Não havia estudado antes ou ouvido falar sobre Humboldt, Ratzel, Ritter, La Blache, Milton Santos ou outros/as geógrafos/as brasileiros/as.

Durante as disciplinas da graduação, percebia, a partir das leituras acadêmicas, um rico movimento de renovação da Geografia como ciência, não como forma de superação ou evolução, mas como busca por perspectivas que dialogassem com o cotidiano e as problemáticas vividas no presente. Nas disciplinas mais específicas, relacionadas ao campo educacional, percebia não só nas leituras teóricas, mas também nas aulas práticas, aquilo que salientam Menezes e Costella (2019, p. 198) ao afirmar que os cursos de licenciatura prezam por abordagens que lidam com uma ressignificação teórica e metodológica de práticas de

ensino. Essa era uma questão percebida por mim ao longo da graduação nos primeiros momentos em que me deparei com textos que dissertavam sobre ‘Metodologia de Ensino de Geografia’, dentre outras temáticas, pois eram abordagens por vezes diferentes daquelas que eu havia vivenciado nas aulas de Geografia na Escola Básica.

Nas disciplinas do curso de Geografia mais voltadas para o campo teórico e prático da Educação, como ‘Didática Geral’, ‘Práticas Curriculares’ e ‘Estágios Supervisionados’, a perspectiva da Nova Geografia Cultural sempre foi intensamente discutida entre as/os estudantes e professoras/es de meu cotidiano acadêmico, considerando a necessidade de propor uma ciência geográfica que estabeleça relações mais amplas, complexas e interseccionais com aquilo que vivenciamos e experimentamos em nossas vidas no contemporâneo.

Retomando minha relação com a Geografia nos tempos de infância, um objeto se fez muito presente naquela etapa de minha vida. Minha irmã tinha um livro chamado ‘O grande atlas das crianças’¹⁵, que ela ganhou da sua madrinha, porém, na verdade, quem mais o utilizava era eu. Esse livro era um atlas ilustrado e me recordo que, em sua primeira página, apresentava os continentes e oceanos em lindas imagens coloridas. Ao folhear esse livro como estudante de graduação, observo que as imagens contidas nele muito comunicam visualmente o/a leitor/a com a obra, indo ao encontro das características gráficas de livros ilustrados apontadas por Firmino, Martins e Santos (2017):

As imagens, de forma geral, são providas de elementos visuais, como formatos, texturas e cores que podem aproximar e contribuir de forma significativa na compreensão dos sujeitos sobre temáticas de cunho abstrato, como por exemplo, questões relacionadas à cartografia, como o movimento dos astros, os pontos cardeais e a construção dos mapas (FIRMINO; MARTINS; SANTOS, 2017, p. 61).

Nas páginas sucessivas, era possível observar os continentes em uma escala cartográfica maior, comumente acrescida de ilustrações que diziam respeito àquele determinado lugar que estava sendo representado. Lembro-me de passar horas folheando aquele livro, sempre discutindo minhas dúvidas com meu pai e observando bem cada detalhe.

Camargo (2008) diz que um relato é único quando é produzido a partir da experiência vivida e lembrada, considerando suas mudanças e permanências narrativas anunciadas. É a partir da noção de relato apresentada por Camargo (2008) que esta escrita produz um

¹⁵ LABRIE, André; RAHANIOTIS, Angela; BRIERLEY, Jane. **O Grande Atlas das Crianças**. Montreal: Les Éditions Tormont Inc, 1995.

sentimento de inacabamento, de sempre precisar ser reconstruída, e de que esse movimento se renova mediante novas experimentações ocorridas em nossas trajetórias.

Fazendo breve retrospectiva a partir das narrativas apresentadas, observamos o quanto o universo simbólico geográfico esteve presente, constituindo fortemente parte da identidade docente explorada neste escrito. Nesse movimento de relembrar determinado em narrativas, nos colocamos na mesma direção de Menezes e Costella (2019) quando salientam que “[...] a memória abrange lembranças e esquecimentos. Além disso, as memórias, ao serem resgatadas no tempo presente são reconfiguradas e ressignificadas” (p. 199).

Na graduação em Geografia, pude tramar intenso contato com os principais conceitos e categorias dessa ciência, como: paisagem, território, lugar, região e espaço. Percebo que essas categorias sempre estiveram inseridas nas aulas de Geografia que tive na Escola Básica, ainda que, por vezes, não de maneira tão evidente como no curso de graduação.

Cursar uma graduação em Geografia me fez abrir a mente para variadas ideias e possibilidades profissionais, podendo me aproximar e conhecer essa ciência, estudá-la de uma forma mais aprofundada e crítica, refletindo sobre as múltiplas maneiras de aprender, apreender e ensinar Geografia. Penso que a reflexão trazida no início de meu último ano escolar, por meu professor de Geografia do Ensino Médio, a cada dia é mais potente em meu cotidiano acadêmico, pois, à medida que o tempo passa, percebo que o espaço também é categoria de resistência necessária a todas as pessoas com vistas a um mundo mais democrático.

Narrativas de uma residente pedagógica

No segundo semestre de 2018, tive a oportunidade de ingressar no projeto de Residência Pedagógica do LEPEGEO¹⁶. O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, sob a coordenação da CAPES¹⁷, fundação vinculada ao MEC¹⁸. Consolida-se como um projeto de iniciação à docência que busca aperfeiçoar a formação das graduações em licenciatura através do acompanhamento das aulas na Educação Básica, visando experienciar o que é estudado no ambiente acadêmico e, também, aquilo que as teorias pedagógicas não dão conta de expressar ou narrar nos espaços universitários formais. O Programa de Residência Pedagógica de

¹⁶ Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia, vinculado ao Curso de Geografia (Licenciatura) da FAED/UDESC.

¹⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹⁸ Ministério da Educação.

Geografia vinculado ao curso de Geografia e ao LEPEGEO ocorria, naquele ano, nas escolas de Educação Básica tanto do município de Florianópolis quanto do estado de Santa Catarina em parceria com a UDESC.

Na função de bolsista junto a outros/as colegas no Programa de Residência Pedagógica, fomos divididos/as para atuar acompanhados/as de professores/as de Geografia das escolas municipais e estaduais de Florianópolis que participavam do projeto. Alguns/mas colegas bolsistas do Residência Pedagógica trabalhavam em dupla e, outros/as, individualmente, além disso, uma vez por semana, acompanhávamos o cotidiano escolar de professores/as de Geografia durante um turno nas turmas de estudantes nas escolas onde atuávamos.

Residente como bolsista do Programa de Residência Pedagógica de Geografia, pude vivenciar, durante aproximadamente dois anos, o cotidiano de professores e professoras que lecionavam Geografia na Educação Básica pública. Acompanhando diversas turmas, com as mais variadas características, idades, perfis e, sobretudo, diferentes temáticas geográficas de ensino, me interessava ver as mudanças que o cotidiano docente assumia ao longo dos dias e semanas na escola. Esse constante movimento entre turmas, perfis e temáticas captava minha atenção, pois me interessava pela alteração entre assuntos e conteúdos geográficos em questão de minutos na mudança entre uma turma e outra.

Fui residente do Programa de Residência Pedagógica de Geografia nos anos de 2018 e 2019 e, nesse período, frequentei duas escolas públicas¹⁹, acompanhando o cotidiano da Professora Raquel e do Professor Lorrán, ambos da área da Geografia.

As atividades desenvolvidas como bolsista residente eram organizadas a partir da realidade e perfil da escola onde eu estava inserida, bem como, de acordo com os dias e turnos nos quais meus horários eram organizados para que eu acompanhasse o cotidiano dos/as professores/as e estudantes.

O Programa de Residência Pedagógica de Geografia da UDESC ocorreu sob a orientação da professora Rosa Elisabete Militz W. Martins²⁰, e sua proposta de trabalho foi a de acompanhar as aulas de Geografia durante um turno por semana para conhecer as turmas, os/as estudantes, observar como os/as professores/as de Geografia trabalhavam em suas metodologias, as dificuldades encontradas na escola, a comunidade onde o colégio estava

¹⁹ A primeira delas foi a Escola de Educação Básica Simão José Hess, a segunda, a Escola de Educação Básica Leonor de Barros, ambas da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

²⁰ Coordenadora do Programa de Residência Pedagógica vinculado ao curso de Geografia da FAED/UDESC entre os anos de 2018 e 2019.

inserido etc. Antes de iniciar minha inserção como residente nas escolas, tivemos reuniões com o grupo de residentes de Geografia da UDESC e com os/as professores/as de Geografia das escolas envolvidas no projeto, além de formações extracurriculares, leituras dirigidas, discussões em grupo, juntamente com orientações sobre noções de atuação junto aos/as professores/as nas escolas parceiras.

Em uma das primeiras reuniões do Programa de Residência Pedagógica entre os/as residentes e o corpo docente das escolas parceiras, uma professora nos expôs suas expectativas em relação à presença do projeto na escola e falou um pouco sobre o ambiente escolar que encontraríamos. Na fala dessa professora, algumas palavras me marcaram, como ‘evasão escolar’, ‘alunos desinteressados’, ‘falta de estrutura e materiais’, dentre outras problemáticas narradas naquele momento. Com intensa evidência, percebia que estávamos ampliando nosso contato em relação ao universo escolar que tanto líamos em sala de aula, na Universidade, e estávamos nos direcionando para a vivência de questões palpáveis, próprias do cotidiano escolar. De disciplinas universitárias, como ‘Teorias da Educação’ ou ‘Práticas Curriculares’, partíamos como residentes pedagógicos em direção à realidade da escola básica, preenchendo o hiato por vezes existente entre teoria e prática escolar. Foi nesse movimento de minha formação docente que o Programa de Residência Pedagógica atuou fortemente na feitura desse laço proporcionado pela identidade e a experiência de ser bolsista residente em escolas públicas da região da Grande Florianópolis.

A professora Rosa Elisabete Militz W. Martins, coordenadora do Residência Pedagógica de Geografia, sempre trouxe a mim uma visão de entusiasmo em relação ao trabalho docente, lidando com o grupo de maneira muito acessível a todos/as os/as residentes do projeto, valorizando nossas experiências da infância e juventude, trabalhando seus significados culturais na constituição dos/as professores/as que estávamos nos tornando. Nesse sentido, Menezes e Costella (2019) discorrem sobre a importância do resgate e do trabalho de significação dessas memórias escolares, pois

[...] os licenciandos reproduzem em suas práticas pedagógicas o que vivenciaram quando eram alunos na escola básica (a tradição pedagógica) e os professores universitários repetem as práticas de ensino que tiveram na universidade na condição de acadêmicos. Logo, torna-se imprescindível buscar alternativas que visem enfrentar este desafio-obstáculo presente nas licenciaturas em Geografia. (MENEZES; COSTELLA, 2019, p. 202).

Na continuidade das narrativas anteriores, relato vivências construídas durante minha participação no Programa de Residência Pedagógica, que vejo como um divisor de águas no que diz respeito a minha formação inicial como Professora de Geografia. Nesses espaços,

pude desenvolver minha professoralidade, guiada por profissionais da educação por quem tenho extrema admiração e respeito. Com o passar das semanas como residente pedagógica nas escolas, pude, aos poucos, me demorar e observar as singularidades dessa profissão, entendendo e organizando minha tão recente e em construção identidade docente ao vivenciar esses cotidianos escolares tão ricos e difusos.

Meus primeiros dias na escola como bolsista residente no segundo semestre de 2018 foram quase que estritamente de muita observação e registro do cotidiano escolar, dos movimentos realizados pelos/as estudantes e, principalmente, como o/a professor/a de Geografia trabalhava em sala de aula. Eu já havia ouvido falar muito bem do professor Lorrان, sobre como ele era aberto e receptivo com os/as bolsistas, de suas metodologias de ensino e sobre ser um professor que inspira os/as professores/as em período formativo, de acordo com relatos de colegas universitários/as. Desde o início senti admiração pelo trabalho do professor que eu estava a acompanhar e percebi que tanto ele quanto meus/minhas antigos/as professores/as da disciplina de Geografia nas escolas em que estudei faziam parte de uma teia de exemplos de mestres e mestras que signifiquei como inspiração em minha vida.

De acordo com Camargo (2008), ser professor/a é mais que uma escolha, é algo que vai se desenhando e compondo ao longo dos tempos, mediante descobertas e relações humanas. Com o passar do tempo e da convivência como residente pedagógica na escola, as turmas e o professor, me construía como Professora de Geografia. Inicialmente, auxiliava o professor no acompanhamento das atividades práticas, tentando conter alguns focos de conversa ou situações semelhantes. Mais adiante, prestava apoio aos/às estudantes nas atividades em sala de aula, solucionando dúvidas, que não eram poucas, diga-se de passagem. A partir desses momentos, consegui me situar e me ater às dificuldades encontradas naquele ambiente escolar. Por vezes, ficava evidente a dificuldade de alguns/mas estudantes em desenvolver interesse por temáticas geográficas, as dificuldades com leitura e interpretação de textos e a falta de estrutura física adequada para a realização de atividades escolares.

Ao observar e registrar os acontecimentos das aulas do professor que acompanhei, percebi, inicialmente, que ele procurava, com frequência, fazer uso de imagens variadas para relacioná-las com os assuntos abordados, como fragmentos de vídeos, recortes de matérias jornalísticas etc. Percebia que ao fazer uso dessas diferentes imagens, o professor conseguia maior participação da turma, pois a forma como abordava as temáticas geográficas a partir das imagens tornava o assunto mais atrativo e visual aos/às estudantes.

No ano de 2019, passei a ser bolsista residente em outra escola e, assim, pude acompanhar o trabalho da professora Raquel, também de Geografia. Desde o início de nosso contato, a professora se mostrou muito aberta e receptiva e, com ela, conheci outras possibilidades de planejar aulas de Geografia. Uma particularidade interessante dessa escola é que as salas de aula são individualizadas para cada disciplina, ou seja, a Geografia tinha a própria sala de aula e os/as estudantes mudavam de sala de acordo com os horários das disciplinas. Nesse ambiente escolar, pude vivenciar um funcionamento de aulas bastante distinto da escola anterior onde atuei como residente, pois o tempo e a organização da professora adaptavam-se às necessidades daquela específica realidade escolar.

Com o passar do tempo, acompanhava os benefícios e viabilidades na dinâmica adotada pela escola com as salas ambiente tanto no desempenho e interesse dos/as estudantes quanto dos/as professores/as. Ter um espaço para acomodar os livros didáticos, expor e apresentar materiais didáticos, diferentes mapas, livros paradidáticos e, assim, poder fazer uso durante as aulas tendo esses recursos à mão e como apoio nesses momentos, era uma característica que tornava as aulas muito dinâmicas e lúdicas.

Dos muitos encontros mediados pela vida escolar e acadêmica, a professora Raquel foi uma grande inspiração em minha trajetória de formação. Ao acompanhar suas aulas, a forma de lidar com os/as estudantes, de se envolver com as questões e eventos da escola me fez atentar para a profissional que almejo ser. Acompanhá-la como residente em suas aulas e para fora delas foi essencial para que eu pudesse me sentir à vontade em sala de aula, planejar e construir sequências didáticas, me sentir apta a auxiliar os/as estudantes e me encorajar a estabelecer uma relação com a turma, assim como ela fazia em suas aulas.

Minhas intervenções nas aulas que acompanhei como residente pedagógica passaram a ser cada vez mais amplas e ocorriam de forma natural, tanto para mim quanto para as turmas. Lembro-me de minha primeira intervenção, que foi com uma turma de 6º ano. Eu estava preocupada e aflita, planejando com cuidado para que tudo ocorresse de maneira correta e para que eu fosse compreendida pela turma ao abordar um assunto que é visto como complexo no universo escolar, as escalas cartográficas. Para minha surpresa, a recepção dos/as estudantes foi ótima. Percebi que a turma prestou bastante atenção enquanto eu explanava o assunto e, ao arguir os/as estudantes, pude sentir que compreenderam e se apropriaram do assunto.

Pondero minha participação nas aulas da professora como algo também positivo nas aulas da professora Raquel, pois, segundo ela, muitas vezes deixava de fazer atividades mais ousadas por receio de não conseguir, sozinha, desenvolver o planejamento com as turmas.

Nessa parceria pedagógica, pudemos realizar diversos projetos pensados por ela, juntamente com minhas contribuições de intervenção. As diferentes propostas que acompanhei como residente nessa escola com a professora Raquel me inspiraram para novas possibilidades a serem desenvolvidas em oportunidades futuras. Algumas dessas práticas foram a inserção e utilização de aplicativos em sala de aula, cartões com *QR code* e uso de sites interativos nas aulas de Geografia. As formas de avaliação obrigatória se ampliaram, não se restringindo apenas a provas escritas, passando a ser mais leves e interativas, tanto para os/as estudantes quanto para nós, que pensávamos e desenvolvíamos os meios de avaliação.

Uma questão importante que acompanhei nesse período foram os eventos escolares, que também são de responsabilidade dos/as professores/as, como a ‘Feira de Ciências’, a ‘Festa Junina’, as ‘Formaturas’, ‘Gincanas’, ‘Eleições Escolares’ etc., evidenciando a presença de toda uma organização social escolar. Ter a oportunidade de ser residente pedagógica em escolas públicas e com professores/as de Geografia que se envolvem em questões desse cunho foi de inteira importância em minha formação como professora, principalmente por vivenciar como esses eventos fazem diferença na organicidade da escola, dos/as estudantes, professores/as, famílias e todo o entorno comunitário onde a escola se localiza.

Enfatizo o Programa de Residência Pedagógica e as escolas que frequentei como território atuante na constituição de minha professoralidade e que produz narrativas geográficas identitárias para além da Universidade. A oportunidade de vivenciar a realidade escolar, construir e me construir através de uma relação de alteridade foi ímpar. Vivenciei o espaço-tempo da escola, que é distinto da universidade, pois a escola é uma instituição independente, com ritmo específico.

Apesar das inúmeras contradições temporais e espaciais dessa instituição, ao longo de minhas vivências, percebi o quanto a escola é necessária na sociedade contemporânea, especialmente por se tratar de um potente espaço democrático de afirmação do coletivo, das identidades múltiplas e da resistência ao autoritarismo em todas as suas facetas.

Considerações finais

As narrativas apresentadas neste texto registram alguns dos movimentos e caminhos que levaram uma jovem estudante de Ensino Médio a um curso de Licenciatura em Geografia, grafando suas vivências em diferentes tempos e espaços.

Este texto também buscou mostrar a força da Escola Básica em seu entrelaçamento com a Universidade como um espaço de formação, escuta, criação e investigação. É

justamente por entendermos a Escola Básica como o chão de nossas pesquisas e deslocamentos teóricos que afirmamos a impossibilidade de a experiência em educação dissociar teoria e prática.

O Programa de Residência Pedagógica atua no cenário educacional brasileiro, de certa forma, ‘costurando’ os arrematadores rompantes produzidos entre a Universidade e a escola de Educação Básica ao longo da história.

Pensamos que a escola pública brasileira é importante *locus* da experiência em educação como potência de pensamento e construção da identidade e formação docente. A escola pública é o profícuo cerne e *locus* do Programa de Residência Pedagógica, pois é no encontro entre a Universidade e o espaço escolar de Educação Básica que se urde um processo criativo de invenção de identidades docentes.

Nas páginas anteriores, buscamos evidenciar a potência vívida do cotidiano escolar na trajetória acadêmica de uma jovem Professora de Geografia em processo de formação. A partir de suas narrativas, acompanhamos suas inseguranças, seu encantamento, seus medos, seu fortalecimento e outros movimentos que incidem sobre o ‘tornar-se’ nesse processo de se inventar professora na vida, no meio, no espaço.

A docência é um exercício profissional complexo, pois lida com o humano, e, para lidar com o humano, não há fórmulas. Os desafios existentes no âmbito da instituição escolar implicam pessoas e seus mundos, seus anseios, perdas e impossibilidades. Encontrar-se com a escola e deixá-la habitar nossos cotidianos é tarefa moral e ética na formação inicial de professoras/es.

Em virtude das narrativas apresentadas, ressaltamos que a escola nos atravessa como professoras e, por esse motivo, reverberamos sua urgência, importância e necessidade na sociedade contemporânea, pois é nela que está a potência de criarmos juntas/os outros mundos e identidades possíveis.

Referências

CAMARGO, Maria Rosa R. Martins. Práticas da escrita de si como espaços de formação. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v.18, n.31, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2200>>. Acesso em: 16 out. 2019.

CHAVES, Silvia Nogueira. **Reencantar a ciência e reinventar a docência**. São Paulo: Editora da Física, 2013. (Coleção Contextos da Ciência).

FIRMINO, Larissa Corrêa; MARTINS, Rosa. E. Militz W.; SANTOS, Larissa Anjos. A geografia em um livro ilustrado: uma abordagem gráfica e imagética. **Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em ensino de Geografia**, v. 2, p. 60-69, 2017.

LABRIE, André; RAHANIOTIS, Angela; BRIERLEY, Jane. **O Grande Atlas das crianças**. Montreal: Les Éditions Tormont Inc, 1995.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidade y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MENEZES, Victória Sabbado; COSTELLA, Roselane Zordan. Por entre memórias da vida escolar e acadêmica: a formação docente em Geografia em questão. **Revista Tamoios**, v. 15, p. 195-205, 2019.

TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Lígia Beatriz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski et al. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2014, 180p.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA CAMINHADA DE APROXIMAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

Manuella Sampaio Alves
Dyeovana Ramos dos Santos

Palavras iniciais

Este escrito, um relato reflexivo a partir de nossas vivências no programa de iniciação à docência, Programa de Residência Pedagógica, foi construído como toda a nossa trajetória no Programa, com muito carinho, afeto e dedicação, por nós duas, Manuella Sampaio Alves e Dyeovana Ramos dos Santos, graduandas do Curso de Pedagogia da FAED/UDESC, residentes da primeira edição do Programa durante os anos de 2018 e 2019.

A pedagogia em nossas vidas e o Programa de Residência Pedagógica

Eu, Manuella

O curso de Pedagogia entrou em minha vida como uma escolha profissional tardia, todavia, para mim, a decisão mais acertada. Sempre me identifiquei bastante com a área das Ciências Humanas, sobretudo no que concerne aos estudos da Língua Portuguesa e de História, o que, lá atrás, em 2003, acabou direcionando minha escolha pela graduação em Comunicação Social (Jornalismo). Me graduei nesse curso no ano de 2007 e, logo em seguida, ingressei na prática profissional, atuando por quase cinco anos com assessoria de imprensa.

Essa escolha profissional, sobretudo a trajetória acadêmica, me rendeu frutos. Pude estudar temas como: política, um pouco de economia, bastante sobre comunicação, entre outros, exercitando a linguagem escrita, ensaiando-a, pois o que mais fazíamos no curso de Jornalismo era trabalhar a leitura, seguida de produções textuais inúmeras e diversas (não só no que concerne à escrita jornalística), o que considero ter me proporcionado alguma familiaridade com a prática textual (escrita e, também, oral). Neste caso, considerando o texto/enunciado na perspectiva de Bakhtin (2016): como produção de texto, discurso, enunciado, todos estes nos domínios orais e escritos, sem que haja, nessa perspectiva teórica, viés dicotômico entre eles.

Com o passar dos anos, me percebi desgostosa com a escolha profissional que havia feito para seguir por uma vida inteira. Fiz pós-graduação em uma área diferente da minha

formação inicial (Recursos Humanos), tudo em busca de “me encontrar” profissionalmente, para ser feliz enquanto sujeito.

Sempre fui muito ligada ao trabalho, que sempre ocupou um espaço significativo simbolicamente em minha vida, e não me sentir emocionalmente realizada, não ver sentido subjetivamente naquilo que eu fazia, me gerou diversos conflitos internos, atravessados por alguns anos. Isso me levou a trabalhar a questão em terapia (em busca do autoconhecimento) e amadurecer a ideia para tomar a atitude de mudar os rumos da minha vida profissional.

Nesse sentido, trabalhando esses conflitos emocionalmente, me preparei também financeiramente, por dois anos, para ativamente solucionar aquilo que me inquietava e gerava sofrimento. Durante os dois últimos anos que atuei na prática jornalística, com assessoria de imprensa, iniciei meu “pé de meia” para, então, poder me desligar dessa área. Foram dois anos intensos almejando minha “carta de alforria” de um trabalho pelo qual eu não sentia prazer algum e, portanto, não havia sentido em mantê-lo.

Foi assim durante mais três anos, em que rompi, em definitivo, com o Jornalismo e resolvi atuar na área de Recursos Humanos, trabalhando e economizando para alcançar meus objetivos de me manter minimamente segura financeiramente para, então, dar novos rumos profissionais à minha vida, em busca da satisfação.

Após o período mencionado, a Pedagogia surgiu como uma nova oportunidade de vida, não sei o exato momento em que atinei para essa nova possibilidade. Estava em um momento de busca, de procurar identificação com campos de atuação que me resgatassem o prazer em trabalhar com o conhecimento, a Língua Portuguesa e a História que, lá atrás, me levaram ao Jornalismo, mas que, na realidade, tornou-se uma escolha equivocada, da qual, hoje, não me arrependo, muito embora tenha sido razão de frustrações e desgosto enquanto escolha, mas que também me rendeu uma bagagem significativa no que me constitui, hoje, como futura docente. O conhecimento é uma bagagem que não pesa, pelo contrário.

Pesquisando as áreas que tinham convergência com meus interesses de estudo, encontrei na Pedagogia um perfil de curso que me interessou bastante, sobretudo por seu viés político de formação das pessoas como seres sociais atuantes. Foi assim que me encantei pelo curso e resolvi ingressar nele. Foi exatamente como descreve a frase, da qual desconheço a autoria, mas que se encaixa muito bem à situação: “...é como saltar no abismo sem olhar para trás”. Foi exatamente assim.

Comecei na Pedagogia, na modalidade de Ensino a Distância, o que, logo de início, me gerou enorme frustração por sentir que ela não atendia às minhas expectativas sobre o que, a meu ver, deveria contemplar a formação num curso de graduação. Percebi limitações sérias

no que concerne a metodologias de ensino e mediação da aprendizagem, considerando que, sob o meu ponto de vista, a modalidade concede uma formação rasa e superficial aos/as discentes que optam por cursá-la. Algo muito crítico quando se trata de uma formação tão complexa e fundamental como é a formação docente.

Haja vista meu descontentamento com a formação a distância, resolvi complementar meus estudos a fim de preencher essa lacuna na formação, por meio da possibilidade de ingressar em um Grupo de Pesquisa, algo que vislumbrei que me permitiria estudar mais a fundo questões ligadas à formação de professores/as. Assim, cheguei ao NAPE - Didática e Formação Docente, coordenado pela Professora Doutora Alba Regina Battisti de Souza, na FAED/UDESC.

Procurando conhecer o trabalho de pesquisa em Educação, a professora Alba me recebeu e me acolheu pronta e atenciosamente, me explicou o trabalho do Grupo de Pesquisa que ela coordena e me deixou as portas abertas, caso eu desejasse ingressar no Grupo, para compor a equipe de estudos.

Nesse encontro com a Professora, conversando sobre o curso de Pedagogia, minhas insatisfações com a modalidade de Ensino a Distância, ela me incentivou a buscar informações sobre o processo de transferência externa como forma de ingresso no Curso de Pedagogia da FAED. Foi por meio do incentivo da professora Alba, a quem sou imensamente grata por, além de ter me aberto as portas para compor seu Grupo de Pesquisa, ter me incentivado afetuosamente, que busquei a transferência para a FAED/UDESC na modalidade de Ensino Presencial. Segui o conselho da Professora e procurei participar do processo de transferência para a Universidade do Estado de Santa Catarina.

Já como aluna da FAED/UDESC, o Programa de Residência Pedagógica surgiu como uma possibilidade de aproveitar todas as oportunidades de aprendizado ofertadas pela Universidade. Me inscrevi, pretendendo entrar para o Programa de Residência Pedagógica como forma de praticar o que o Programa prega, ou seja, ter a chance de aprimorar, no curso de Pedagogia, as vivências práticas da formação de professores/as, exercitando a docência em sala de aula.

O Programa, a atuação nas escolas, teve início em setembro de 2018. Tive, durante o período de cerca de um ano e meio, a oportunidade de atuar em duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da rede de Ensino Básico de Florianópolis/SC por meio de observações participativas, registros (relatórios/diários de campo) e o exercício de docência em sala de aula.

Ao todo, o Programa proporciona às/aos residentes cem horas de regência de turmas por meio de um trabalho orientado e acompanhando pelas professoras preceptoras das escolas de Educação Básica e pelas/os professoras/es orientadoras/es do Programa dentro das universidades participantes.

Durante o período atuando na Escola Básica Municipal Henrique Veras, na Lagoa da Conceição, em Florianópolis/SC, onde fui residente, tive a oportunidade de acumular vivências ímpares, somando-as à minha trajetória e à minha construção como futura profissional da área da Educação de forma subjetivamente significativa.

Com o Programa, tive a oportunidade de fortalecer minhas convicções acerca da formação docente, de que esta se constrói na universidade, mas também, e em igual medida, na escola, dentro da sala de aula. Além disso, pude compreender o papel crucial que as/os professora/es das escolas exercem como mediadoras/es das aprendizagens práticas para licenciandos/as em ocasiões de estágios e exercícios de docência.

Assim, percebendo o papel fundamental das professoras preceptoras para tornar possíveis nossas aprendizagens em campo, vejo que, sem elas, o trabalho não seria possível. No que concerne ao suporte aos/às licenciandos/as, nos exercícios de regência de turmas, dentro da sala de aula; nas orientações, sempre pertinentes e construtivas, somando à aprendizagem; na forma como conduziu também nossa etapa de observação de suas aulas, de sua didática em sala de aula, sempre com uma postura acolhedora, por tudo isso, tenho muito a agradecer à professora Shirley Alessandra Luz.

Eu, Dyeovana

Nasci em Orleans, interior do Estado de Santa Catarina. Me mudei para a capital, Florianópolis, com o propósito de ingressar em uma Universidade pública. A princípio, minha primeira opção como graduação era cursar Licenciatura em História. Somente após o nascimento de minha filha, Maitê, que decidi prestar vestibular para Pedagogia, para, além de trabalhar com crianças, sobretudo, poder compreender suas etapas de desenvolvimento.

Ao final da 3ª fase do curso de Pedagogia, soube de uma vaga para o Programa de Residência Pedagógica e me interessei muito. Decidi me candidatar e fui selecionada para o Programa. Foi por meio dele que tive o primeiro contato com o dia a dia de uma escola (no caso, a Escola Básica Municipal Henrique Veras, localizada no bairro Lagoa da Conceição, em Florianópolis/SC), onde pude vivenciar profundamente a rotina de uma sala de aula do Ensino Fundamental.

Durante todo esse tempo, tive o acompanhamento da professora preceptora Shirley Alessandra Luz, que me apresentou o campo e me integrou à sua turma. Ao longo dessa caminhada, pude contar com seu apoio e mediação. A professora Shirley jamais me faltou com seu olhar atento, suas valiosas dicas e encaminhamentos (fruto de sua experiência) em todos os momentos de dificuldade, principalmente no início de minha etapa de docência.

Vivenciei o Programa de Residência Pedagógica junto à turma do 5º ano vespertino. Porém, por orientação da professora Shirley, que procurou me proporcionar uma visão mais ampla sobre a Escola, tive a oportunidade de observar, por alguns momentos, turmas também do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental.

Durante a etapa de docência, realizei, junto à turma, três projetos, sendo eles: “Exploradores do Universo - Interdisciplinar”, “Sistema Monetário - Matemática” e “O Estado de Santa Catarina – Geografia”. Dos três, o mais significativo para mim foi o primeiro, “Exploradores do Universo”, devido à curiosidade pelo assunto despertada nas crianças. Todas se mostraram muito interessadas pelo tema e participativas e, juntas, construímos, ao final do projeto, uma maquete representando o Sistema Solar. Me recordo que, durante as aulas, um dos estudantes se mostrava sempre muito curioso e com ganas de aprender. Chegou a me questionar, certa vez, sobre quando iríamos estudar sobre a Teoria da Relatividade!

Consegui construir um vínculo com as crianças em uma relação de muito carinho e respeito. E foi nessa relação, vivenciada na prática, que pude sentir verdadeiramente a complexidade dos desafios da Educação Básica. Diante de mim, um deles se apresentava ali: aprender a lidar com as diferenças concernentes à aprendizagem, a pluralidade exposta no perfil singular de cada criança.

Eu vivenciava uma sala de aula com duas situações extremas e opostas que exigiam de mim, pedagogicamente, igual apreço e sensibilidade: uma das crianças da turma, identificada com Altas Habilidades e outra, embora estivesse em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, não havia completado devidamente a etapa de alfabetização.

Ter vivenciado a escola, a realidade das crianças em sala de aula, por 18 meses, ainda durante o processo de formação inicial, foi, para mim, uma experiência riquíssima! Julgo ter sido a mais rica, até o momento, em minha caminhada, em meu percurso formativo como futura professora.

Nós, Manuella e Dyeovana

Todos esses aprendizados durante o Programa de Residência Pedagógica foram suscitados pelas crianças e mediados pela nossa professora preceptora Shirley Alessandra

Luz, sensível e atentamente. Durante os anos de 2018 e 2019, pudemos (em dupla) construir cinco projetos de ensino-aprendizagem com as crianças, contemplando as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Nossa busca partiu do compromisso de conduzirmos o ensino articulado entre a teoria e a prática por meio de ações que possibilitassem às crianças a aquisição dos conteúdos, bem como, o estudo pautado na construção dos conhecimentos de forma autônoma, significativa e crítica.

Dos cinco projetos realizados a partir de nossa composição como dupla de residentes, o mais significativo, para nós, foi o “O Sistema Monetário”. A partir da interdisciplinaridade entre os componentes curriculares Matemática e História, trabalhamos com as crianças o tema supracitado, percorrendo os conteúdos - escambo e dinheiro; sistema monetário brasileiro e sua relação com o contexto familiar; formas de pagamento (à vista, cartão de débito e crédito) e problemas matemáticos envolvendo as quatro operações a partir do uso de dinheiro em situações cotidianas – de forma contextualizada.

Nosso objetivo foi proporcionar às crianças vivências significativas com os conteúdos estudados visando sua compreensão crítica sobre a complexa evolução das relações sociais de trocas que se deram ao longo dos tempos, bem como, lhes propiciar vivências relativas às relações lógico-matemáticas e numéricas, intrínsecas às situações com o uso do dinheiro em sociedade, de forma contextualizada e prática.

Em nossas aulas, cabe salientarmos que a busca pela construção horizontal e dialógica do conhecimento foi premissa basilar. Sempre compreendemos os/as estudantes como atores sociais, dotados de conhecimentos prévios com os quais estávamos, ali, para trocar experiências e saberes. Nessa perspectiva, a roda de conversa – prática muito adotada pela Educação Infantil – era, para nós, com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental, uma estratégia pedagógica recorrente nas aulas, haja vista a concepção dialógica da construção de conhecimento que adotamos.

Para o processo de avaliação de aprendizagem das crianças, adotamos em todos os projetos a concepção de avaliação processual. Para tanto, usamos rotineiramente o instrumento Documentação Pedagógica. Por meio dele, pudemos analisar, ao longo do percurso, de forma qualitativa e contínua, o desempenho e evolução não só das crianças (individual e coletivamente), mas também o nosso (residentes), como ministrantes das aulas.

Muito planejamento foi necessário, replanejamentos também foram cruciais ao longo de toda a etapa de docência. Estes, possibilitados pela prática constante do registro em Documentação Pedagógica.

O maior resultado, para nós, como residentes, ou melhor, a percepção do êxito de todo o nosso percurso na etapa de docência no Programa de Residência Pedagógica – não apenas nesse projeto ministrado, mas em todos os demais realizados junto à turma – foi ver o engajamento das crianças no decorrer das aulas. A participação, a curiosidade e a vontade de aprender de cada uma delas nas aulas foi nossa maior motivação na busca constante por sermos, para elas e eles, professoras (residentes) melhores a cada dia.

Com o Programa, a certeza que fica é que nós, discentes das licenciaturas, demandamos uma formação docente mais equilibrada entre a teoria e a prática, cientes de que ações governamentais de formação de professores/as, embora muito relevantes e significativas, não dão conta de contemplar a todos/as que cursam as licenciaturas. Nessa perspectiva, cabe a reflexão: até que ponto essas são propostas de formação inclusivas, dada a limitação quanto ao número de vagas ofertadas aos/as licenciandos/as para ingresso nesses programas?

Fazer parte do Programa permitiu a nós, residentes, construirmos a compreensão sobre o que é ser docente. Vivências práticas aprofundadas, por meio da imersão, observação, exercício da docência dentro de uma escola de Educação Básica, foram de extrema importância para compreendermos a posição do professorado. Sua atuação política como educadores/as de seres sociais, os desafios e tensões que os/as docentes enfrentam em seu cotidiano profissional (dentro das salas de aula e fora delas), tendo que lidar, inúmeras vezes, com adversidades diversas que desembocam nas escolas e que, conseqüentemente, afetam a aprendizagem dos/as estudantes, exigindo, portanto, dos/as professores/as também a competência da inteligência emocional para mediar inúmeras questões que vão além do ensino e da aprendizagem.

O Programa de Residência Pedagógica supre uma lacuna fundamental no curso de Graduação da Pedagogia nos possibilitando uma formação prática mais sólida e continuada vivenciada nas comunidades escolares da Educação Básica, indo muito além dos estágios curriculares supervisionados ofertados na graduação e que possuem carga horária mínima de atuação nas escolas, o que não possibilita contatos reais e aprofundados com as realidades da Educação Básica. Tampouco suprem a demanda de uma formação prática que dê conta de colocar o/a discente em contato, de fato, com a atuação prática do professorado em seu ambiente de trabalho – as salas de aula.

Como aponta Nóvoa (2017) sobre a relação universidade e escola, não se trata de levar os/as professores/as da academia às escolas ou os/as professores/as que atuam nas salas de aula da Educação Básica às Universidades, pois isso já é feito, embora de forma pontual.

Existem, como exemplos disso, programas exitosos no país, como o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica, porém, essas ações são insuficientes no que concerne à abrangência de licenciandos/as. Ora, quantos/as discentes são contemplados/as para participarem de projetos nacionais de iniciação à docência? Estes, de fato, atingem o maior número de estudantes das licenciaturas?

Sabemos que a resposta é não. São ações muito importantes, no entanto, contemplam uma pequena fatia de discentes, não sendo projetos abertos a um grande número de licenciandos/as que, possivelmente, gostariam de participar. Infelizmente, o número de vagas limitado desses Programas inviabiliza que carências concernentes aos aspectos práticos da formação de professores/as sejam supridas, o que fragiliza a formação docente inicial como um todo.

Gostamos de pensar, numa perspectiva otimista - muito embora o atual Governo do país avenge o contrário -, que programas como o de Residência Pedagógica e o PIBID, a médio e longo prazo, irão continuar e, quem sabe, proporcionarão a um número imensamente maior de licenciandos/as a participação nesses Programas.

Sendo ainda mais otimistas, queremos pensar que esses Programas servirão como modelos basilares para a remodelação da relação Universidade e Escola, ajudando a romper com quaisquer perspectivas equivocadas de uma formação docente baseada no distanciamento ou na dicotomia entre os saberes teóricos e os práticos.

Posto isso, mantemos a esperança também à luz de Nóvoa (2017), que nos fala sobre a necessidade de criação de um “*entre lugar*” como espaço mútuo, participativo e colaborativo de construção da profissão docente, unindo, na Universidade, os saberes da prática dos/as professores/as das escolas e os saberes acadêmicos por meio de ações conjuntas de docentes da academia e das escolas no que se refere à construção mútua dos conhecimentos e saberes necessários à formação do professorado.

Escolhemos crer que esse novo lugar, pensando por Nóvoa (que, obviamente, vai além de ações pontuais como o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica), já está sendo gestado por meio da atuação colaborativa de professores/as das Universidades e das Escolas de Ensino Básico a fim de, juntos/as, pensarem melhorias para a Educação, suscitando, nesses/as docentes, reflexões sobre a relação universidade e escola.

Sabemos que muitas dessas reflexões provêm de ações pontuais ocasionadas por parcerias como o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica. No entanto, optamos por pensar que, mesmo em meio a ações pontuais, essas reflexões “nascem” e reverberam. O que pode ensinar no professorado de ambos os espaços de atuação a análise crítica sobre a

necessidade do fortalecimento e aprimoramento da parceria entre Universidade e Escola para além dessas ações governamentais de formação de professores/as, tendo em vista mudanças no próprio ensino das licenciaturas.

Nessa perspectiva, voltamos ao “*entre lugar*” que Nóvoa (2017) nos propõe, consolidando a Universidade como lugar de formação de professores/as, quando nos fala sobre a universidade como espaço de real interação de professores/as das escolas e da academia, ambos os espaços pensando junto a formação inicial, de modo horizontal e compartilhado, refletindo em comum acerca da formação teórica e prática da categoria profissional docente.

Algumas considerações

Optamos, para esta sessão, não lhe atribuir o título de “Considerações Finais”, posto que, mesmo se tratando da porção final deste texto de partilha e reflexão, não são considerações e reflexões escritas que se encerrem ao findar de um texto. Pelo contrário, nossos pensamentos, dizeres, percepções ampliam-se no encontro e entrelaçamento com outros dizeres, saberes, ensejando novas reflexões e considerações de outros e outras.

Ao longo do percurso supracitado, no Programa de Residência Pedagógica, construímos uma relação muito valiosa com as crianças, exercitando a docência, aprendendo junto com elas e com nossa professora preceptora. Essa trajetória nos permitiu compreender a realidade da Educação Básica (respeitando os contextos locais e não generalizando jamais essa perspectiva) a partir e com o foco, obviamente, no contexto escolar/local daquela comunidade na qual estivemos inseridas e participando de maneira ativa por meio da prática docente.

A partir dessa compreensão, foram inúmeros os aprendizados e reflexões suscitados, de modo que destacamos, para finalizar, apenas alguns deles:

- ✓ a prática docente, como nos diz Paulo Freire (1992), se faz por meio da amorosidade. Isso porque, estar em uma sala de aula com cerca de 30 alunos/crianças e enfrentar uma imensidão complexa de subjetividades e particularidades não é nada fácil. É um desafio e requer uma prática pautada no amor docente e na prática reflexiva enquanto profissional; amorosidade abordada por Freire não como um sentimento romantizado e permissivo, mas como uma postura ética necessária à profissão docente, pautada no compromisso entre as pessoas;

- ✓ busca pela realização de um trabalho docente que faça sentido para as crianças; a busca pelo aperfeiçoamento e pelo entrelaçamento nas relações teoria e prática que envolvem as esferas dos saberes científicos e da experiência, e como procurar unir esses saberes dando às crianças o protagonismo de seus aprendizados, nos conduzindo como aprendizes (junto a eles/as) e mediadores/as na prática do ensino;
- ✓ o exercício de planejar (sempre) as aulas, buscando estar preparada/o para situações eventuais que podem necessitar o replanejamento e a condução didática dos conteúdos em sala de aula no encontro com essas situações; a percepção que planejamento é horizonte, norte e nunca fim (engessado em si mesmo);
- ✓ que somente a sala de aula nos “ensina”, de fato, a ser professor/a e que isso é uma construção para a vida inteira, que se aprimora na relação Universidade e Escola;
- ✓ a consciência política, como docente em formação, da necessidade de manter-se aguerrida/o na luta por uma formação docente consistente e baseada nos princípios da *práxis*;
- ✓ a necessidade de conhecer as realidades das crianças, respeitando seus tempos e particularidades relativos à aprendizagem, buscando contribuir, mediando esses processos e focando na busca pelo melhor para todos/as;
- ✓ a percepção de que estar em sala de aula, como professor/a, envolve o desenvolvimento de competências socioemocionais que vão muito além de conhecimentos técnicos ligados à área de atuação, bem como, a necessidade de conduzir o trabalho docente a partir da sensibilidade para perceber as crianças em suas subjetividades.

Talvez, de todos os aprendizados suscitados pelo Programa de Residência Pedagógica, pela oportunidade única de vivenciar intensamente o cotidiano da sala de aula (ainda em etapa de formação inicial), o mais significativo tenha sido a construção da convicção de que na luta por uma Educação de qualidade cada um/a de nós conta muito, sobretudo em um país onde professores e professoras seguem lutando (ainda nos dias de hoje) pela devida valorização e respeito enquanto categoria profissional.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso [Speech Genres]**. Organização, Tradução, Posfácio e Notas, Paulo Bezerra; Notas da edição russa, Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

FREIRE, Paulo. **Comunicação e extensão**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez. 2017.

EXPERIÊNCIAS NA ATUAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Clara Inês de Campos Lopes
Luiz Martins Junior

Sobre as origens destes escritos

Este texto reporta à experiência de ser professor/a de Geografia vivenciada na Educação Básica promovida pelo Programa de Residência Pedagógica Geografia no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina FAED/UDESC. A Residência Pedagógica constitui-se como elemento de total importância para o/a futuro/a professor/a que vai exercer o seu ofício no espaço escolar. Do mesmo modo que ela se constitui ambiente de aprendizagem e iniciação à docência, também se caracteriza como zona de fronteiras híbridas entre Professor/Bolsista, Escola/Universidade e Teoria/Prática. Essas fronteiras são sub(espços) geográficos nos quais identidades, subjetividades, experiências, histórias e conhecimentos se movimentam, tramam, gestam e se afirmam.

Deslocando a residência pedagógica para a realidade da formação do/a professor/a de Geografia, o/a futuro/a docente obtém vantagens, tanto do ponto de vista das Geografias que são descobertas, movimentadas e mobilizadas por meio do espaço geográfico em que está localizada a escola e os sujeitos que ali estão, quanto do ponto de vista formativo de aprender a ser professor/a nas relações entre estudante/estudante e estudante/professor/a mediadas por preposições didáticas, recursos utilizados e a organização e andamento da aula dentro de um tempo e espaço que são marcados por um sistema burocrático e politizado.

Convictos da importância da Residência Pedagógica no âmbito da formação inicial, mais especificamente no tocante à formação de professor/a de Geografia, este artigo tem como foco apresentar o relato de experiência no desenvolvimento de oficinas no Programa de Residência Pedagógica do curso de Geografia da FAED/UDESC. Essas oficinas foram ministradas em uma turma de 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Leonor de Barros localizada no bairro Itacorubi, na cidade de Florianópolis/SC, em 2019. Tais propostas de oficinas pedagógicas abordaram o conceito de lugar e alfabetização cartográfica, levando em conta as particularidades e a aproximação com

as expectativas das crianças acerca dos elementos, objetos e coisas que percebem, sentem e apreendem no lugar onde vivem e convivem.

Num mundo cada vez mais globalizado e em constante transformação, o/a professor/a de Geografia deve ter em mente que, para favorecer a compreensão do/a estudante de que ele/a é parte integrante do ambiente - natural, cultural, econômico e político - e agente ativo e passivo das transformações das paisagens terrestres, precisa trabalhar, simultaneamente, temas transversais para o desenvolvimento do conceito de lugar. Com isso, o/a estudante será capaz de se situar e de perceber, durante o processo de aprendizagem, a complexidade das relações que o/a cercam.

Tendo em vista todos os aspectos que mobilizamos para a realização dessa experiência, este artigo será apresentado em três partes principais, que dialogam, se comunicam e formam a estrutura e organização deste texto. Sendo assim, na primeira parte, apresentamos a natureza do Programa de Residência Pedagógica, considerando sua origem e implementação nas redes de ensino. Com extensão a esse referencial teórico, na segunda parte da escrita, situamos a discussão sobre o ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com destaque para a tradução conceitual de lugar e alfabetização cartográfica. Na terceira parte, apresentamos os relatos das oficinas, apontando o processo, destacando os sujeitos participantes e as aprendizagens realizadas, seguidos das considerações finais.

Residência Pedagógica – uma porta de entrada para a docência

A Residência Pedagógica (RP) é um Programa de ações que integram as Políticas de Formação de Professores da Educação Básica da rede pública e foi elaborado e implementado entre Ministério da Educação - MEC - e Fundação Pública de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Tal Programa foi ofertado com o intuito de aperfeiçoar a formação docente, articulando teoria e prática, e de fortalecer a proximidade entre Universidade e escolas de Educação Básica.

Os Cursos de Pedagogia e de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC implementaram o Programa de Residência Pedagógica no ano de 2018 por meio do Edital nº 06/2018. Especificamente, esse Programa foi instituído no curso de Geografia sob a coordenação da profa. Dra. Rosa Elisabete M. W. Martins com a finalidade de instrumentalizar e potencializar a formação dos/das acadêmicos/as. Essa formação concentra-se na aprendizagem, habilidades, competências pedagógicas e, principalmente, nos processos didáticos que abrangem variados recursos e modos de ensinar ancorados em metodologias e

estratégias adequadas aos conteúdos e conceitos que compõem a proposta do currículo de Geografia da Educação Básica.

Em termos práticos, o RP de Geografia tem como foco as atividades de docência voltadas para o chão da sala de aula, dando aos/às residentes a oportunidade de experienciarem de modo profundo as questões relativas ao cotidiano escolar. Para desenvolver as ações, a RP de Geografia tem como parceiras as escolas das redes estaduais e municipais de ensino de Florianópolis/SC. Na prática, o projeto conta com regência em sala de aula e intervenção pedagógica, cujas atividades realizadas são registradas em caderno de campo, no qual o/a residente descreve suas observações sobre a organização escolar e sobre as relações educacionais estabelecidas entre estudantes, professores/as, coordenação pedagógica e direção geral.

Todo esse processo é acompanhado por um/a professor/a da Escola Básica e orientado por um/a professor/a da Instituição de Ensino Superior para auxiliar no desenvolvimento de atividades formativas e didático-pedagógicas. O acompanhamento também é feito por meio de reuniões periódicas que acontecem no Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia – LEPEGEO do curso de Geografia da FAED/UDESC, possibilitando, assim, espaço no curso de Geografia para tratar diretamente sobre questões que envolvam a formação docente, práticas de ensino e estágios supervisionados em Geografia.

No projeto ocorre, também, a elaboração de materiais e recursos, pensando sempre na produção de atividades que promovam o interesse e a aprendizagem significativa, como jogos, mapas, maquetes, história em quadrinho etc. O compromisso do/a professor/a está na aprendizagem dos/das estudantes, para isso, faz-se necessário adequar os conhecimentos adquiridos na Universidade para que, assim, possam ser absorvidos em sala de aula pelos/as estudantes da Educação Básica. Nessa perspectiva, segundo Veiga-Neto:

[...] aquilo que se ensina nas escolas não é nem o saber acadêmico nem mesmo uma simplificação desse saber, mas é uma forma muito particular de conhecimento a que se denomina saber escolar, o qual se origina do saber acadêmico que, num complicado processo de transposição didática, foi transformado, adaptado e recontextualizado para depois ser ensinado (VEIGA-NETO, 2002, p. 40).

Ser professor/a numa sociedade em constante transformação trouxe novas exigências para a formação e atuação do/a professor/a de Geografia. Para além da transmissão de conhecimentos e saberes, é necessário desenvolver habilidades e competências para enfrentar as demandas que o espaço escolar apresenta, porque cada dia na sala de aula corresponde a incertezas, novidades, acontecimentos, limites, possibilidades e contradições. Por conta desse

contexto, como bem coloca Pereira, é preciso repensar o papel do/a professor/a, pois esse profissional da educação,

[...] durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam (PEREIRA, 2000, p. 47).

Em meio a tantas produções teóricas, programas e legislações que enfatizam a necessidade de uma efetiva articulação da formação acadêmica com as escolas da rede pública, a convivência com a dinâmica da escola, da sala de aula e com o trabalho docente no cotidiano escolar aproxima o/a licenciando/a da realidade na qual irá atuar. Segundo Romanowski:

[...] a sala de aula é um ambiente de diversidade, uma vez que abriga um universo heterogêneo, plural e em movimento constante, em que cada aluno é singular, com uma identidade originada de seu grupo social, estabelecida por valores, crenças, hábitos, saberes, padrões de conduta, trajetórias peculiares e possibilidades cognitivas diversas em relação à aprendizagem (ROMANOWSKI, 2007, p. 117).

Essa diversidade em sala de aula colabora para que o/a professor/a da escola e o/a licenciando/a em Geografia assumam de forma ativa, propositiva e responsável a tarefa de ensinar, apropriando-se de conhecimentos fundamentais para proporcionar maior autonomia intelectual aos/às estudantes. Para Tardif e Lessard (2008), as experiências realizadas durante a formação levam não somente a compreender o sentido da escolha da profissão, mas também influenciam na orientação e nas práticas pedagógicas atuais dos/as professores/as. Para os autores, a socialização profissional possibilita perceber melhor a dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber ser, na medida em que são incorporados atitudes e comportamentos da profissão docente. Para Tardif:

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados ao seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência do trabalho parece ser fonte privilegiada ao seu saber-ensinar (TARDIF, 2000, p. 32).

Desse modo, o Programa de Residência Pedagógica possibilita um espaço no curso de Geografia/Licenciatura para tratar e experienciar os desafios que envolvem a formação docente, proporcionando o desenvolvimento de atividades que auxiliam a formação e a vivência de propostas de trabalho que possam ser aplicadas em diferentes situações, para que, gradativamente, o/a licenciando/a em Geografia desenvolva autonomia no processo de produção do conhecimento. Espaços como esse constituem-se tanto como fatores determinantes à iniciação à docência quanto se configuram como fortalecedores e contextualizadores dos saberes curriculares, disciplinares, profissionais e experienciais, como bem afirma Tardif (2002).

Movimentos no ensinar e aprender Geografia com as crianças dos Anos Iniciais

O tema desta proposta de intervenção parte de uma inquietação quanto ao ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao experienciar a realidade escolar na Residência Pedagógica com as crianças do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que a escola trabalhava com um corpo teórico conceitual acerca da prática do ensino de Geografia um pouco frágil e efêmero. Nesse contexto, algumas questões nos tocaram e movimentaram o nosso olhar sobre que Geografia se ensina nos anos iniciais? Que lugar ela assume nessa etapa de ensino? Quais conteúdos são importantes? Como ela é trabalhada sabendo que o/a professor/a possui habilitação em Pedagogia? Essas questões foram condutoras de reflexão para a escrita do referencial teórico.

Com a vivência da RP e leituras acerca do ensino de Geografia nos Anos Iniciais, ficou evidente que a ênfase nessa etapa da vida escolar é a alfabetização geográfica com interface aos aspectos do espaço vivido, percebido e concebido e resultante do lugar onde a criança vive e atua. Todavia, partindo do princípio de que ensinar Geografia é essencial para instrumentalizar espacialmente a criança na leitura de mundo e do lugar em que vive, Callai (2005) afirma a necessidade de que ocorra a alfabetização geográfica, sobremaneira trabalhando o conceito de lugar, pois é no lugar que a criança consegue estabelecer suas primeiras relações sociais.

A alfabetização é um processo que vai muito além do aprender a ler e escrever, por esse motivo, o/a pedagogo/a que desenvolve suas atividades nos Anos Iniciais tem o desafio de trabalhar com o ensino de Geografia fazendo conexões interdisciplinares para que os/as estudantes percebam naturalmente a Geografia em outras disciplinas, associando-a com o processo de alfabetização que está sendo construído. Para isso, é necessário abordar questões teóricas e metodológicas alinhadas ao contexto em que os/as estudantes estão inseridos/as,

bem como, propor atividades que os/as levem a fazer uma análise espacial para a formação de sujeitos autônomos e críticos. De acordo com Callai (2005, p. 228), “[...] a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania”.

Sendo assim, em paralelo ao processo de alfabetização, se inicia a alfabetização cartográfica, considerada a base para aprender e compreender a Geografia. “Quando parte do processo de alfabetização utilizando a linguagem cartográfica, o ensino de Geografia torna-se mais significativo, pois se criam condições para a leitura das representações gráficas que a criança faz do mundo” (CASTELLAR, 2000, p. 35). Para tanto, ensinar a olhar, observar, descrever, registrar e analisar são bases fundamentais que competem às práticas de ensino em Geografia, realizando uma leitura de mundo nos mais variados contextos sociais, incluindo o aprendizado das noções espaciais. Para Castrogiovanni (2003, p. 11), a alfabetização cartográfica “[...] deve ser entendida [como] a construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaborado dinamicamente pelas sociedades”.

Para que se efetive o processo de educação cartográfica, sua apresentação e apreensão devem estar presentes já nos Anos Iniciais, passando das noções mais simples e elementares para as mais complexas, buscando-se trabalhar o espaço de forma contextualizada, fazendo com que o indivíduo se perceba integrante desse espaço. Nesse contexto, Passini (1994, p. 11) afirma que “[...] é na escola que deve ocorrer a aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço o que só será plenamente possível com o uso de representações formais (ou convencionais) desse espaço”. Implica dizer que a construção dessas noções espaciais e a interação com os conceitos cartográficos devem respeitar o desenvolvimento cognitivo de cada estudante, considerando suas ideias, experiências e sentimentos.

É certo que a forma como a Geografia tem sido tratada na escola não condiz com o apresentado. O descompasso entre o currículo de Geografia e a formação docente parece ser o principal fator limitante para romper com a prática tradicional da sala de aula. O ideal é que o/a professor/a, ao ensinar cartografia, não prepare o/a estudante apenas para ler mapas, mas possibilite que o/a mesmo/a faça uma leitura de mundo, entendendo o local onde está profundamente inserido/a. “Para chegar a um nível de interpretação mais profundo é necessário por experiências para a construção das noções espaciais, partindo das relações elementares no espaço cotidiano” (PASSINI, 1994, p. 25).

Acreditamos que o papel da Geografia no processo de alfabetização das crianças deve ser o de desenvolver conhecimentos que sejam importantes, possibilitando aquisição de habilidades por meio de atividades que exercitem o conhecimento do corpo e da espacialidade, estimulando os elementos de lateralidade e profundidade para que essas crianças possam se localizar e se orientar no espaço. Fica evidente que é por meio dessas e de outras habilidades que a Geografia contribui para a formação integral das crianças dos Anos Iniciais para atender à necessidade da leitura do mundo. De acordo com Callai:

[...] aprender a pensar e reconhecer o espaço vivido. Não simplesmente como espaço vivido. Não simplesmente como espaço que pode ser neutro, ou estranho a si próprio, mas pensar um espaço no sentido de se apropriar das capacidades que lhe permitirão compreender o mundo, reconhecer a sua força, e a força do lugar que vive (CALLAI, 2005, p. 245).

Considerando as colocações da autora, percebemos que nesse processo de interlocução do espaço vivido e percebido nasce a importância de a criança compreender o lugar onde vive e realiza suas atividades diárias. Falar de lugar é dizer do espaço de convivência, dos laços afetivos que se criam e se estabilizam no lugar, estando o mesmo carregado de significado e pertencimento. Castellar (2000, p. 32) sublinha que “[...] toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social no qual a criança vive é altamente instigadora de novas descobertas”.

Isto posto, cabe dizer que Lugar, do ponto de vista da Geografia, é o mundo que se reproduz de forma singular, mas também de forma global, não se esgotando metodologicamente na perspectiva de uma Geografia atual, construída no dia a dia. O espaço onde vivemos é resultado da história de nossas vidas, e levar isso em consideração no processo de ensino-aprendizagem é o primeiro passo para se entender o conceito de Lugar. Assim, para Martins Junior e Martins (2017), o conceito de lugar é uma categoria analítica que tem origem no contexto social do sujeito e ganha forma e estrutura por meio das relações sociais tecidas entre as próprias pessoas e com a cultura na qual estão inseridas.

Destarte, ler o mundo a partir do lugar é o desafio, aprendendo que esse movimento oportuniza possibilidades metodológicas para o ensino-aprendizagem desse componente curricular. Efetiva-se, desse modo, a aprendizagem, com aulas que tenham sentido à realidade dos/as estudantes, desenvolvendo atividades interessantes e lúdicas, estimulando-os/as a serem protagonistas no processo de construção do conhecimento a partir dos próprios interesses.

Ações e proposições: relato de uma bolsista da Residência Pedagógica em formação

Na metade do primeiro semestre de 2019, com o intuito de vivenciar a docência nos Anos Iniciais, organizamos algumas oficinas pedagógicas com uma turma do 3º ano, do período matutino, da Escola de Educação Básica Leonor de Barros localizada no bairro Itacorubi, na cidade de Florianópolis/SC. As propostas de oficinas tiveram como objetivo mobilizar os conceitos de lugar para estimular a alfabetização cartográfica das crianças de forma lúdica e numa perspectiva colaborativa.

O perfil do grupo de estudantes da sala pode ser assim delineado: era composto por 21 crianças, sendo 11 meninas e 10 meninos, na faixa-etária dos 10 aos 12 anos. Era uma turma organizada, tranquila e pouco acelerada. Os conteúdos trabalhados nas oficinas pedagógicas foram o conceito de lugar e a alfabetização cartográfica, por definição da professora regente, conforme o Planejamento Curricular da turma. Com base nesses conteúdos, buscamos utilizar os conceitos geográficos que tivessem como referência o espaço próximo das crianças, ou seja, que remetessem ao lugar percebido, concebido e experienciado.

Antes de planejar as intervenções baseadas nas oficinas pedagógicas que foram efetivadas em dois encontros, com cinco aulas de 50 minutos, realizamos o processo de observação da turma, cujo objetivo foi conhecer o dia a dia daquela sala de aula, considerando os modos de relacionamento entre estudante/estudante, estudante/professora, comportamento dos/as estudantes durante as aulas ministradas pela professora regente e de que forma a Geografia estava sendo trabalhada. Basicamente, as aulas de Geografia se resumiam em leitura, escrita e resolução de exercícios associados às questões da Geografia que a criança vive. Essas evidências nos permitem inferir que o lúdico, o trabalho colaborativo e o mundo do imaginário foram eixos para pensar as intervenções pedagógicas baseadas em proposta de oficinas pedagógicas.

Nas duas primeiras aulas do primeiro encontro, com o propósito de trabalhar o conceito de lugar, por ser um pedido da professora regente e conteúdo de total relevância para essa etapa de ensino, iniciamos apresentando os objetivos e o conteúdo da aula. Para tratar do conteúdo em tela, nos ancoramos nos pressupostos de Callai (2005), de que para falar de lugar é inegável partir da referência do lugar que a criança está inserida, considerando sua representatividade e seu vínculo afetivo com amigos/as, familiares, objetos e coisas que fazem parte da sua dinâmica cotidiana.

Após a apresentação do tema, realizou-se uma tempestade de ideias com o objetivo de resgatar um pouco da história de cada estudante, desvendando o que entendiam como seu

lugar no mundo, ação desenvolvida em uma roda de conversa, juntamente com a professora regente da turma, com perguntas do tipo: “onde você mora?”, “quem nasceu em Florianópolis?”, “quem nasceu fora do Brasil?”, relembrando alguns conceitos trabalhados ao longo de nossos encontros semanais. Ao término dessa primeira etapa de discussão e contextualização, nas últimas três aulas desse encontro, realizamos a oficina pedagógica “aprendendo a localização do meu lugar”, cujo objetivo foi compreender o conceito de escala considerando o lugar de vivência da criança.

Para a execução da oficina pedagógica, a turma foi dividida em dois grupos organizados em duas filas. Em seguida, foi dado início à atividade de Escala. A dinâmica contou com duas caixas de isopor sobre a mesa, com os rótulos “ESCALA MAIOR” e “ESCALA MENOR” (Figura 1), e dois envelopes contendo papéis com descrições de lugares que são familiares para os/as estudantes, como, por exemplo: meu quarto, a sala de aula, o meu bairro, entre outras representações geográficas. A proposta consistia em cada estudante retirar um papel por vez de um dos envelopes (roxo ou vermelho), identificando-o e colocando-o na caixa de acordo com a escala referida.

Figura 1 - Caixa: Escala Maior e Menor



Fonte: Arquivo dos Autores (2019).

Com as “mãos na massa”, as equipes deveriam, uma de cada vez, indicar um/a colega para retirar da caixa um cartão com o nome de um Lugar, por seguinte, ler em voz alta e responder para a turma se a representação geográfica pertencia a uma escala maior ou menor. Conforme o/a colega acertasse, a equipe ganhava um ponto, processo sucessivo até uma das equipes obter maior número de acertos. Durante o processo de leitura, interpretação e

associação do lugar com a escala geográfica, observou-se que boa parte dos/as estudantes não apresentou dificuldades em executar a tarefa, pois muitos/as deles/as conseguiram decifrar o lugar e associá-lo com a escala cartográfica. Entretanto, como a proposta considerava a equipe, os/as estudantes que ficavam na dúvida acabavam recebendo ajuda dos/as colegas, desenvolvendo-se uma troca entre eles/as.

Na sequência, em outro encontro equivalente a cinco aulas, no turno matutino, o conteúdo sobre lugar também foi a pauta da conversa com os/as estudantes e procuramos estabelecer relações com a escala local para associar situações que ocorrem no dia a dia das crianças. Essa aula, nomeada “o meu lugar no mundo”, serviu como preparatória para explorar a oficina “Varal Geográfico”.

Para explorar a temática proposta, dedicamos as duas primeiras aulas para debates acerca do conceito de lugar. Para isso, organizamos uma roda de conversa para explicar de forma mais detalhada o que é conceito de lugar, reafirmando, em especial, que o lugar onde vivemos possibilita conhecer nossa história e entender as coisas que acontecem ao nosso redor. Foi destacado que os lugares são espaços construídos e resultam das histórias das pessoas que neles vivem, mas que também sofrem interferência de outros lugares, como a região, a nação e o mundo.

Feitas essas considerações, abrimos espaço para as crianças relatarem sobre o lugar onde viviam e o que ele representava para cada uma delas. A participação das crianças se deu de forma bastante ativa e relevante, pois todas conseguiram pautar seus relatos nas próprias histórias de vida e na realidade vivenciada. Ao término do diálogo, nas últimas três aulas do encontro com as crianças, iniciamos a proposta de organização do “Varal Geográfico²¹” com o objetivo de compreender a representatividade do conceito de lugar sob o ponto de vista dos/das estudantes a partir das discussões realizadas e problematizadas na aula anterior. Desse modo, a proposta foi desenvolvida baseada nas seguintes questões que cada um/uma deveria responder:

²¹ O varal geográfico foi organizado com um fio colocado no fundo da sala no qual os/as estudantes penduravam as produções realizadas em papel A4.

- Eu sou de... (lugar onde vivem)
- O meu lugar está localizado em qual estado do Brasil?
- O meu lugar está localizado em qual região do Brasil?
- Meu lugar se identifica pelos seguintes fatos:
- As pessoas de outros lugares identificam meu lugar por:
- Eu representaria meu lugar como:
- Qual a palavra eu usaria para identificar o meu lugar?
- Qual comércio identifica o lugar que eu moro?
- Qual o desenho identifica o lugar que eu moro?
- Qual a música identifica o lugar que eu moro?
- Qual comida identifica o lugar que eu moro?

Metodologicamente, o Varal geográfico foi realizado individualmente, com a intenção de saber qual entendimento individual do conceito de lugar, sobretudo o que definia o lugar para cada um/a. Sendo assim, os/as estudantes receberam um papel cartão A4 para organizar o mural que seria exposto no Varal geográfico. Para início de criação da representação sobre o lugar, foi solicitado que utilizassem da criatividade para responder às questões, com desenhos, recortes, palavras, algodão, folhas de árvores, EVA, tinta guache, barbante etc.

Durante o processo de criação do cartaz, os/as estudantes apresentaram dúvidas sobre qual tipo de imagem estava correta. Para todos/as, a residente orientava que poderiam utilizar o que quisessem, contanto que associassem o material usado com o seu Lugar no mundo. A atividade teve boa aceitação e o resultado também foi satisfatório. Após o término, cada estudante apresentou seu cartaz, explicando o significava para si, destacando e associando os elementos apresentados. Esse processo de exposição de ideias e o exercício de pensamento vão ao encontro das palavras de Callai, para quem

[...] a capacidade de o aluno fazer a representação de um determinado espaço significa muito mais do que estar aprendendo geografia: pode ser um exercício que permitirá a construção do seu conhecimento para além da realidade que está sendo representada, e estimula o desenvolvimento da criatividade, o que, de resto, lhe é significativo para a própria vida e não apenas para aprender, simplesmente (CALLAI, 2005, p. 244).

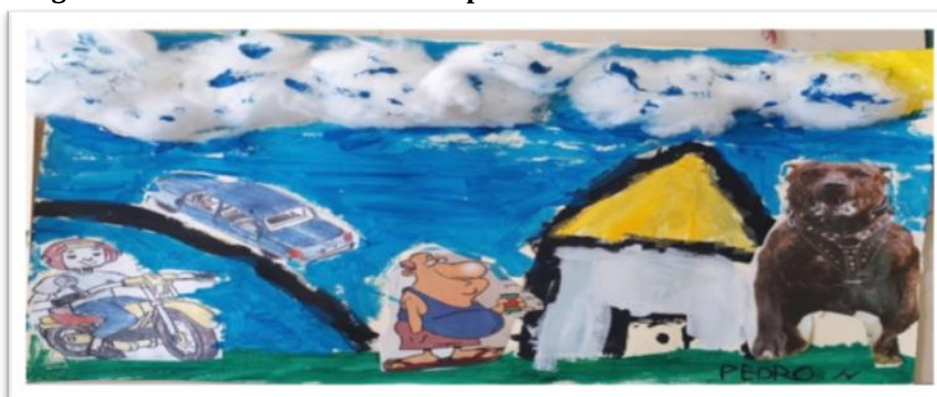
A partir dos relatos e da organização dos trabalhos, foi possível observar que os elementos que os/as estudantes associaram como pertencentes ao seu lugar eram objetos relacionados as suas casas ou fora delas, pessoas, lugares frequentados que tinham relação com as suas vidas e faziam parte do seu lugar de vivência. É relevante ressaltar que todos os murais confeccionados tinham um valor subjetivo e representavam a leitura do/a estudante sobre seu lugar no mundo, para isso, cada um/a agregou ao seu pequeno mural componentes característicos de sua vida em Florianópolis, conforme se observa na Figura 2.

Figura 2 - Varal Geográfico confeccionado pelos/as estudantes do 3º ano



Fonte: Arquivo dos Autores (2019).

Figura 3 - Trabalho confeccionado por um estudante da turma do 3º ano



Fonte: Arquivo dos Autores (2019).

Na Figura 3, destaca-se o trabalho de um estudante que apresenta o espaço que ele mais gosta, a sua casa. Para esse estudante, o conceito de lugar tem relação com as suas referências afetivas desenvolvidas ao longo da vida por meio da convivência. O lugar, para ele, tem um recorte ligado às emoções individuais e a sua vivência diária. Essa dimensão de pertencimento vai ao encontro da dimensão geográfica apontado por Manuel de Barros (2010, p. 67): “Meu quintal. É maior do que o mundo”. O quintal, nessa condição, é o lugar onde o estudante estabelece relações afetivas com amigos/as da escola, do bairro e, principalmente, com membros familiares.

A organização dessa proposta pedagógica, com atividades lúdicas e interativas, contribuiu para o envolvimento e participação dos/das estudantes, que se empenharam na

criação e organização dos trabalhos, resultando em diferentes produções sobre o conceito de lugar. Foi possível perceber que todos os trabalhos apresentaram características das histórias de vida ligadas à afetividade e à subjetividade de cada um/uma.

Acreditamos que os saberes produzidos a partir da experiência de cada estudante foram peças fundamentais para o entendimento do conceito de lugar. Ouvir a criança, vê-la como sujeito principal e social, considerar sua história, o que pensa, o que faz e traz do seu cotidiano configuraram elementos substanciais para o desenvolvimento e aprimoramento do aprendizado do que é trabalhado em sala de aula.

Considerações finais

Aprender a ser professor/a é um processo que vai muito além dos conhecimentos teóricos adquiridos nas diferentes disciplinas da graduação. É importante aprender uma diversidade de outros saberes que só se efetivam na relação com a Educação Básica. Como futuros/as professores/as, é fundamental, no decorrer do percurso formativo, a imersão no cotidiano da escola para o desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e possibilitem exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente. Devemos ousar, ser corajosos/as, criativos/as, críticos/as e conscientes da importância da relação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Acreditamos que o ensino de Geografia nos Anos Iniciais vai além da alfabetização para aquisição da leitura e escrita. Ele tem, sobretudo, a função de permitir que os/as estudantes conheçam e analisem seu lugar no mundo de maneira crítica, percebendo que o espaço é histórico e efêmero, por isso é construído e reconstruído pelo homem, para, assim, exercitar sua cidadania.

Nesse sentido, o Programa de Residência Pedagógica oportunizou a imersão no ambiente escolar para exercitar a relação indissociável entre teoria e prática com experiências pedagógicas que contribuíram para a construção de aprendizagens e conhecimentos sobre a prática docente, construindo e fortalecendo a identidade docente dos/das residentes.

A construção da prática pedagógica desenvolvida com as crianças contribuiu para desenvolver conhecimentos significativos sobre o ensino de Geografia para os Anos Iniciais. Possibilitou, ainda, trabalhar com o conceito de lugar a partir da vivência, das experiências, numa dimensão afetiva das histórias de vida que cada um/uma expressou e materializou na organização dos trabalhos que compuseram o varal geográfico.

Avaliamos, portanto, que a Residência Pedagógica é um Programa que só tem a acrescentar no percurso formativo dos/as licenciandos/as em Geografia, pois prepara para a

prática da docência, aproxima a Universidade e a Educação Básica e potencializa as aprendizagens voltadas ao exercício profissional. Possibilita, também, desenvolver intervenções pedagógicas, conviver com a rotina da escola e com os/as estudantes, que são indispensáveis para a construção de um conhecimento prático-profissional dos/as futuros/as professores e professoras.

Referências

BARROS, Manoel W. L. de. **Memórias inventadas** – As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 1ª a 4ª série. História e Geografia. Brasília: MEC, SEC de Educação Fundamental, 1997.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 277-247, maio/ago. 2005.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A alfabetização em Geografia. **Espaços da escola**. Ijuí, v. 10, n. 37, p. 22-49, jul./set. 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualização no cotidiano. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

MARQUES, Mario Osório. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

MARTINS JUNIOR, Luiz; MARTINS, Rosa Elisabete W. Construção do conceito de lugar em interface com a Geografia escolar inclusiva. In: PORTUGAL, Jussara Fraga (Org.) **Educação geográfica**: temas contemporâneos. Salvador: EDUFUBA, 2017.

PASSINI, Elza Yasuro. **Alfabetização cartográfica e o livro didático**: uma análise crítica. Belo Horizonte: Lê, 1994.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. FUNDAÇÃO CAPES, Brasília, 01 março 2018. Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 10 set. 2019.

REGO, Nelson et al. **Geografia e educação**: geração de ambiências. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. As transformações atuais do ensino: Três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008. p. 255-277.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura e currículo**. Porto Alegre: Contrapontos, 2002.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UDESC

Débora Sabatini-Marques
Nídia Almeida Tavares Dornelles
Simone de Lima Nogueira
Karina Rousseng Dal Pont

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) está amparado no Edital 006/2018 da CAPES, que tem por finalidade aperfeiçoar a formação de acadêmicas/os dos cursos de Licenciatura com o desenvolvimento de projetos ligados ao campo da prática, inserindo esses sujeitos de forma ativa na relação teoria e prática, coletando dados sobre o ensino e a aprendizagem escolar para futuras reflexões, entre outros processos didáticos e metodológicos.

No Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), o Programa de Residência Pedagógica surgiu como uma oportunidade para acadêmicas/os do curso de Pedagogia participarem de processos de observação e docência em instituições educacionais da rede pública de ensino básico catarinense. Esse Programa contou com 110 dias de atividades distribuídas em três etapas, a primeira delas ocorrida em agosto de 2018, período no qual houve 15 dias de atividades de formação destinados à ambientação para que as acadêmicas fossem devidamente inseridas em suas escolas e turmas. A partir disso, iniciamos os 55 dias de observação, com o objetivo de compreender a dinâmica da turma e das aulas, refletindo sobre os mais variados aspectos e confeccionando nossos diários de campo como instrumento de registro.

Como forma de preparação para o processo de docência, aprimoramos os estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a fim de conhecê-los e utilizá-los como diretrizes para a execução dos projetos pedagógicos. A docência propriamente dita teve início em abril de 2019, quando planejamos três projetos multidisciplinares que foram implementados ao longo de 25 dias: “Equilíbrio entre as relações dos seres vivos”, “Aprendizagem, Novos desafios” e “Conhecendo seu País”. Por último, no segundo semestre de 2019, foram destinadas 60 horas para a execução do relatório final e socialização das atividades. Desse modo, o Programa de Residência Pedagógica ocorreu ao longo de três semestres, nos oportunizando ricos momentos na

instituição de ensino e permitindo-nos compreender os diversos fenômenos que ali ocorriam todos os dias. Conforme o Edital CAPES:

[...] a residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. (Edital CAPES, 06/2018, p. 18).

No período da Residência, trabalhamos em duplas ou trios, de acordo com as preferências. Formamos um trio a partir da escolha pelo bairro da escola, uma vez que todas residiam na mesma área. Assim, ao longo da permanência no Programa, atuamos na Escola Básica Municipal Padre João Alfredo Rohr, localizada no bairro Córrego Grande, cidade de Florianópolis/SC. A turma que acompanhamos estava no 3º ano, posteriormente, no 4º ano do Ensino Fundamental, e contava com 25 estudantes de diferentes perfis socioeconômicos. A regente da turma era a professora Suedy Cordeiro, que assumia a maioria das disciplinas, exceto Artes, Libras, Língua Inglesa e Educação Física, que eram administradas por outros/as profissionais. A turma contava também com uma segunda profissional para auxiliar um estudante com nível moderado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), estando bem integrado com a dinâmica de sala e com os/as colegas. A escola oferecia um programa de inclusão para estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), tendo um espaço específico para esse atendimento, conhecido como Sala Multimeios. Além disso, os/as estudantes também podiam contar com o apoio pedagógico, quando necessário.

Apesar de o Programa de Residência Pedagógica ter duração de 110 dias, a professora foi bastante flexível em relação aos horários das acadêmicas, de modo que íamos em dias variados no período vespertino (13h às 17h), normalmente duas vezes por semana. Começamos o enriquecimento do nosso processo de formação com a observação que nos levou, posteriormente, a estruturar os projetos interdisciplinares, os planos de aula e, finalmente, exercer a docência. Neste artigo, apresentaremos algumas reflexões sobre como construímos essas experiências na escola de modo a torná-la significativa para nossa formação inicial como professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ser professora

O Programa de Residência Pedagógica trouxe diversos momentos ricos para nossa formação. No entanto, iremos destacar, aqui, dois aspectos principais de aprendizado: o desenvolvimento da formação docente, ou seja, o que faz uma professora, desde a organização até o relacionamento com os/as estudantes; e o entendimento acerca dos processos de aprendizagem dos/as estudantes.

De acordo com o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a formação de docentes é realizada no Curso de Graduação em Licenciatura para atuar na Educação Básica. A professora é, assim, responsável por desenvolver seu trabalho de maneira organizada, planejada, com atividades que valorizem o elemento humano. Além dos conhecimentos científicos adquiridos durante a formação, que devem estar em constante atualização e ressignificação, a docência também pode ser reconhecida a partir da prática e das experiências para que seja possível atingir as qualidades desejadas ao longo da formação. Conforme Dubet (1994), deve-se pensar a docência enquanto uma construção com noção de experiência social, uma vez que a maioria dos/as docentes descreve suas práticas através das suas experiências vividas e não pelas funções que desempenha no dia a dia da escola.

A Residência Pedagógica é um Programa pensado para enriquecer a formação docente de estudantes de licenciatura, tendo como um dos diferenciais a estratégia de integração entre universidades, escolas e secretarias de educação - tripé muito importante na qualidade de ensino-aprendizado. Dessa forma, o Programa oferece um período mais extenso para que o/a acadêmico/a seja capaz de viver a experiência dentro da sala de aula, iniciando com um longo processo de observação e de registros. Consideramos que a prática de observação dos detalhes no processo educacional foi significativa para a nossa formação, pois participamos das mais variadas situações, tais como: reuniões de professores/as, reuniões com pais/mães, feiras de ciências, passeios e, principalmente, vivenciamos a relação entre professor/a e estudante em sala de aula. Assim, “[...] o instrumento de observação apura o olhar (e todos os sentidos) tanto do educador quanto do educando para a leitura diagnóstica de faltas e necessidades da realidade pedagógica” (FREIRE, 1995, p. 3). Dessa forma, percebe-se a importância de treinarmos nosso olhar para que sejamos capazes de ver aquilo que muitas vezes não está facilmente visível.

Em relação à construção da nossa formação docente ao longo do Programa, destacamos a aprendizagem a partir da experiência de sentirmos como foi estar na posição de

professoras pela primeira vez. Além disso, nos fez refletir sobre o fato de que os nossos atos, como docentes, contribuem no processo de ensino-aprendizagem para a vida dos/as estudantes. Sendo assim, a figura do/a professor/a pode servir como uma referência para o/a estudante em relação ao seu projeto de vida. Pode-se dizer que a escola e seus/suas profissionais participam como influência positiva no modo de ser de cada estudante. Acreditamos que é de extrema importância que os/as profissionais da educação estejam cientes da sua responsabilidade social, consequentemente, que escolham ser uma boa influência para os/as estudantes e a todos/as aqueles/as com quem interagem durante suas vidas. Segundo Freire (1996), mal se imagina o que um simples gesto do/a professor/a pode representar na vida de um/a estudante, uma vez que uma ação aparentemente insignificante, muitas vezes, acaba valendo como força formadora aos/às educandos/as.

Visto isso, deve-se olhar para as potencialidades da escola, compreendendo-a como um ambiente acolhedor, de encontro e de afeto. A escola deve, então, reconhecer as especificidades de cada um/a e considerar a realidade social com o objetivo de oportunizar conhecimentos que façam, de fato, sentido para aquele grupo. Por fim, acreditamos que a escola faz parte da constituição do sujeito, por esse motivo, consideramos que seja importante a tentativa de percebê-la como um espaço para a discussão de valores e de um novo sentido de vida e dignidade humana, segundo Costa e Gomez (1999). Assim, de acordo com os mesmos autores, o dia a dia da escola pode se transformar em um exercício de participação, diálogo e, sobretudo, de construções coletivas. Com o nosso contato com as crianças por um longo período, fomos capazes de perceber justamente como os encontros diários foram muitas vezes potentes, uma vez que as crianças se sentiam suficientemente seguras e acolhidas naquele ambiente, por consequência, relatavam questões pessoais para as professoras e colegas.

Vivenciamos, ainda, diversas situações relacionadas ao limite da ação docente, visto que questionamos até que ponto a escola deve agir. Como Tardif e Lessard (2011, p. 156), nos perguntamos: “Eu devo intervir? Se sim, até onde? Se não, o que fazer? Quem pode intervir em meu lugar?” É fato que algumas crianças da escola enfrentam situações de vulnerabilidade social, resultando em estresse tanto para elas quanto para os/as adolescentes. As mudanças na composição familiar e a transição escolar também afetam o bem-estar sociopsicológico, situações conhecidas como eventos estressores ou negativos, segundo Poletto, Koller e Dell’Aglia (2009).

Para Tardif e Lessard (2011), existem algumas tensões que marcam as relações com os/as estudantes e que acabam gerando um sentimento de impotência por parte da escola para atender às necessidades desses sujeitos. Mesmo assim, muitos/as professores/as optam por

intervir e se envolver no campo social, embora isso não seja *stricto sensu* a sua responsabilidade profissional. O/A professor/a precisa, então, tomar consciência de seus limites. Ao mesmo tempo, acaba atuando em outros papéis, numa espécie de malabarismo profissional (TARDIF; LESSARD, 2011). Diante desses fatores, evidencia-se a importância de a instituição escolar se entender como parte fundamental na constituição do ser. Pode-se dizer, assim, que as situações vividas por nós, na escola, não eram somente de aprendizado, mas também sociais, afetivas e de relacionamento, uma vez que não se pode falar em educação sem amor, segundo Freire (1985).

Frente à diversidade de situações socioafetivas que encontramos na escola, além das diferenças de aprendizagens, o ideal seria que, nas reuniões de classe ou nas reuniões pedagógicas, tais questões pudessem ser apresentadas e debatidas como parte do processo formativo dos/as profissionais que atuam na escola. Ao longo do Programa, fomos compreendendo cada vez mais nossos limites pedagógicos e éticos. Além disso, aprendemos que não estamos sozinhas no corpo de uma escola, de modo que o trabalho docente, muitas vezes, une diferentes profissionais em busca de uma solução multiprofissional, uma vez que a qualidade deve ser desenvolvida no âmbito de todos os agentes envolvidos no processo pedagógico de um grupo em prol da vida escolar dos/as estudantes.

O Programa também nos fez refletir acerca da autoridade da figura do/a professor/a, como ela se apresenta e como é exercida. Dessa forma, durante o nosso processo de docência, precisamos saber lidar com os/as estudantes sem elevar o tom de voz, lançar mão de castigos e/ou exercer autoritarismo. Saber diferenciar autoritarismo de autoridade é importante. Assim, pensamos em como deveríamos agir em situações em que não houvesse respeito, de modo que consideramos recorrer às anotações nas agendas e encaminhar à coordenação. Por fim, percebemos que uma conversa individual com o/a estudante sobre a situação era capaz de resolver o problema. Aprendemos, segundo Alexander e Sandahl (2017), que respeito é uma via de mão dupla: se queremos ser respeitadas pelos/as estudantes, devemos tratá-los/as com respeito. Dessa forma, se não gostamos quando alguém levanta o tom de voz ao falar conosco, também não devemos fazer isso com o/a outro/a. Compreendemos que o diálogo entre professor/a e estudante pode, e deve, ser uma ferramenta a ser utilizada no dia a dia a fim de solucionar os problemas que surgem em sala de aula. Sem diálogo, não se constrói respeito.

Todas as situações desafiadoras até aqui citadas serviram como arcabouço para o nosso crescimento profissional, suscitando nossos questionamentos, reflexões e atitudes, principalmente com pró atividade. A educação e o envolvimento com o/a outro/a não se faz sem trocas e sem criticidade. A cada novo desafio, construímo-nos socialmente, tornando-nos

futuras docentes e pessoas melhores. A educação e o ensinar se constroem a cada dia que entramos nas salas de aula e é “feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” (CORALINA, 1983, p. 136).

O ensinar e o aprender: os projetos desenvolvidos na escola

“Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). Essa é uma frase bastante conhecida de Paulo Freire e diz respeito à aprendizagem mútua, tanto do/a estudante quanto do/a docente. Pudemos sentir isso a partir do momento que iniciamos o processo de docência, pois fomos aprendendo na medida em que ensinávamos. Dessa forma, ao longo dos três projetos desenvolvidos: “Equilíbrio entre as relações dos seres vivos”, “Aprendizagem, Novos desafios”, “Conhecendo seu País”, percebemos com quais conteúdos e atividades os/as estudantes se envolviam mais. Desse modo, ao aprender, eles/as nos ensinaram sobre as possibilidades de abordar um tema, sendo uns mais interessantes do que outros, de acordo com o perfil da turma.

Em uma de suas mais famosas obras, Freire (1968) também destaca que os conteúdos vistos em sala de aula devem estar presentes na vida dos/as estudantes, ou seja, é importante que o tema faça parte da realidade desses sujeitos, pois, assim, haverá melhor entendimento. A partir disso, aprendemos, ao longo do nosso processo de observação e de docência, que quanto mais o conteúdo abordado estava presente na vida dos/as estudantes, maior era a compreensão, uma vez que eram capazes de identificar um sentido no que era abordado em sala de aula. Visto isso, ao planejarmos nossos projetos, buscamos conectá-los de alguma forma com a realidade dos/as estudantes. Ao observarmos as atividades pedagógicas desenvolvidas pela professora regente, pudemos refletir sobre a importância de que elas façam com que os/as estudantes pensem ativamente – ao invés de uma mera reprodução. Nesse sentido, é importante que exista articulação entre aquilo que os/as estudantes estão aprendendo e o seu cotidiano para que a aprendizagem seja significativa.

Acreditamos que as atividades devem ter como ponto de partida as demandas da turma, uma vez que, assim, os/as estudantes demonstram-se realmente interessados/as em aprender o assunto. Um exemplo disso foi a leitura do relógio de ponteiro na parede da sala de aula, de modo que os/as estudantes estavam constantemente empenhados/as em saber as horas. No entanto, poucos/as sabiam ler o relógio e acabavam nos perguntando. A possibilidade de ensiná-los/as a respeito das horas surgiu a partir da demanda da própria turma que, no dia a dia, colocaria aquele conhecimento em prática. Chegamos a confeccionar um relógio lúdico para auxiliar no aprendizado. Por fim, tornou-se necessário fazer e refazer o

planejamento. Desta forma, as estratégias de ensino foram dinamizando o dia a dia e sustentando a imensa curiosidade dos/as estudantes, permitindo-lhes que fossem protagonistas do próprio aprendizado.

Ademais, é importante citar, percebemos que a aprendizagem dos/as estudantes estava intimamente relacionada com a participação nas aulas. Desse modo, buscamos inserir em nossos planejamentos atividades que os/as envolvessem a fim de despertar o interesse pelas aulas, e que as experiências ali vivenciadas pudessem ir para além dos muros da escola. Para isso, é preciso conhecer e reconhecer quem são os/as estudantes com os/as quais estamos lidando, suas realidades e preferências. Visto isso, a criação de laços tornou possível esse reconhecimento, facilitando, assim, a relação professora-estudante. Antes de iniciarmos o processo de docência, já estávamos acompanhando a turma há oito meses, conseqüentemente, havíamos criado laços significativos com cada um/a dos/as estudantes. Ao assumirmos as aulas, pudemos sentir o quanto as relações afetivas potencializaram o processo de aprendizagem, pois, além de conhecermos bem o perfil da turma, os/as estudantes também se envolveram de maneira mais efetiva.

Outro aspecto a ser destacado é a flexibilização dos planejamentos. Muitas vezes, nos organizamos para desenvolver um número específico de atividades em uma ordem também específica. No entanto, nem sempre foi possível realizar o que fora planejado, uma vez que, ao lidar com seres humanos, a construção do conhecimento deve ser feita com paciência, parceria e troca. Segundo Freire (1996), deve-se entender que estamos em um processo constante de formação, ou seja, professor/a não nasce professor/a, assim como estudante não nasce estudante. As relações e os saberes são construídos, respeitando-se os ritmos próprios de cada um/a.

Nesse sentido, preocupamo-nos em elaborar projetos interdisciplinares, de modo que um mesmo tema tivesse sua abordagem contemplada pelas várias disciplinas do currículo e o processo de ensino-aprendizagem ocorresse de maneira fluída, sem a fragmentação dos conteúdos. Utilizamos a BNCC (2017), os documentos norteadores do município, como a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), e o Projeto Político Pedagógico da escola (2017). Além dos documentos, somamos a esses planejamentos tudo aquilo que havíamos vivenciado com as observações, levando em conta também as dificuldades coletivas e/ou individuais dos/as estudantes, em parceria com a professora regente.

Desse modo, o primeiro projeto teve como tema “Equilíbrio entre as relações dos seres vivos”, envolvendo Ciências, Geografia, Matemática e Português. Já o segundo,

“Aprendizagem, Novos Desafios”, foi sobre revisão de conteúdos estudados, contemplando a Língua Portuguesa e a Matemática, uma vez que consideramos que os/as estudantes necessitavam de reforço de conteúdos já trabalhados, diminuindo, assim, as lacunas no aprendizado que ainda existiam. Por último, abordamos o Mapa do Brasil e suas particularidades no 3º projeto, “Conhecendo seu País”, tendo contato com as áreas da Geografia, Matemática, Português, Artes e História. Os projetos proporcionaram momentos de debates, de socialização de ideias e de envolvimento e cooperação dos/as estudantes entre si e com o corpo docente, desenvolvendo o senso de criticidade e de cidadania. Nesse contexto, o objetivo da educação é desenvolver no/a estudante esse poder de transformar a informação em conhecimentos significativos e úteis ao seu cotidiano para que possam utilizá-los ao longo de suas vidas.

Considerações finais

Segundo Ostetto (2012), é de extrema importância o encontro entre a Universidade e o campo de estágio, pois é a partir desse diálogo que se dá o compartilhamento de ações entre professoras/es em formação inicial e professoras/es que já atuam na área. Tanto o estágio como o ato de ir a campo permitem o exercício de ampliação do olhar sobre a estrutura, a organização e a dinâmica das instituições educacionais. O estágio representa um espaço de investigação, assim como, a busca de respostas a partir das dúvidas e das necessidades mapeadas no processo dentro da Universidade. Assim sendo, conforme Pimenta e Lima (2006), o estágio, enquanto campo de conhecimento, se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

É a partir do estágio que os/as estudantes podem viver e aprofundar relações de compromisso e construção de conhecimento. Ostetto (2012) aborda, também, a importância de alguns componentes utilizados nas visitas, como: a observação e a escuta, bem como, um olhar respeitoso e a disposição para o diálogo. Além disso, o diário de campo é um elemento fundamental, uma vez que Mizukami et al. (2003 apud SOUZA et al., 2012, p. 184) ressaltam a potencialidade da escrita para o processo formativo da docência, pois proporciona a análise sistemática, a organização do pensamento e o retomar as vivências - permitindo refletir e compreender a própria prática. Pode-se dizer, portanto, que o Programa de Residência Pedagógica fez a rica conexão entre a teoria estudada na Universidade e a prática vivenciada nas Escolas Municipais - conexão essa que envolveu uma troca constante de saberes.

Ao longo dos diversos dias de observação, foi possível analisar a postura da professora em relação à turma na resolução dos problemas que surgiam, levando em consideração a

individualidade de cada estudante. Aulas e atividades eram planejadas, e vimos como os/as estudantes eram estimulados/as a participar e a interagir com o aprendizado. Importante frisar que, ao olharmos para um outro profissional, podemos enxergar aquilo que faz sentido de acordo com nossos valores e crenças. Podemos, também, nos reconhecer nos contrastes, na negação daquilo que não queremos reproduzir. Ambas as situações são de equivalente importância, pois é através delas que vamos nos conhecendo, identificando nosso modo de pensar e, sobretudo, constituindo um determinado perfil de profissional. Assim sendo, o Programa de Residência Pedagógica proporcionou o reconhecimento das residentes como futuras profissionais da educação. Ao longo dos três semestres, o Programa ofereceu uma oportunidade ímpar e muito rica para experienciarmos o dia a dia de uma turma do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, possibilitando-nos aproximação com demandas e dificuldades apresentadas pelos/as estudantes e oportunizando o conhecimento de elementos pedagógicos fundamentais para nossa trajetória como futuras profissionais, coroadas nosso processo.

Nós, futuras professoras, compreendemos, no PRP, que ser professora é pensar e repensar nossa prática constantemente, pois aprendemos e ensinamos ao mesmo tempo, a cada atividade proposta, a cada registro e, o mais importante, lembrando que cada estudante tem a sua essência: alguns/mas com maiores dificuldades, outro/as, menores, uns/mas mais carinhosos/as, outros/as mais introspectivos/as. Sendo assim, nos possibilitaram crescimento profissional e, principalmente, como seres humanos.

Referências

ALESSANDER, Jessica Joelle; IBEN, Dissing Sandahl. **Crianças dinamarquesas: o que as pessoas mais felizes do mundo sabem sobre criar filhos confiantes e capazes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018**, que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>>. Disponível em: 20 maio 2018.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#>. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 8. ed. Governo Federal. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/CNE, 2017.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. Goiânia: UFG Editora, 1983. 195p.

COSTA, Helena de Campos; GOMEZ, Carlos Minayo. Superar a cultura da violência: um desafio para a escola. In: RANGEL, Mary (Org.) **Representação social e educação**. São Paulo: Papirus, 1999. p 159-176.

DUBET, Francois. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

EBM JOÃO ALFREDO ROHR. **Projeto Político Pedagógico** – PPP. Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr, Florianópolis, 2017.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

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

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio tecido com os fios do ensino, da pesquisa e da extensão. In: NORONHA, Elisiane C. S. F.; ANDRADE, Izabel C. F.; MAURÍCIO, Wanderléa P. D. **Itinerários da formação docente**: saberes e experiências do Estágio Curricular do USJ. São Paulo: Laborciência, 2012. p. 17-32

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, São Paulo, v. 3, p. 4-24, 2006.

POLETTTO, Michele; KOLLER, Silvia Helena; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Porto Alegre. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 455-466, 2009.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de et al. A escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, p.181-210, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. A carga de trabalho dos professores. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA: UM ESPAÇO ONDE AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS ACONTECEM

Guilherme Cardoso Estevão
Luiz Martins Junior
Raquel Pereira Ribeiro de Ávila

Considerações introdutórias

A proposta deste artigo é apresentar uma experiência pedagógica realizada com uma turma do sexto ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino localizada no município de Florianópolis/SC. A turma era calma e interessada, por vezes mantendo conversas paralelas, mas com respeito pela professora titular de Geografia. O grupo era composto por estudantes de 11 a 13 anos de idade, com distribuição por sexo de forma mais ou menos homogênea entre meninos e meninas. A escola tinha boa estrutura física, contando com salas temáticas. Assim, os/as estudantes, na hora marcada, se dirigiam para a sala de Geografia onde as aulas eram realizadas.

Essa experiência fez parte das atividades realizadas em 2019 como bolsistas no Programa de Residência Pedagógica (PRP) Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC. A proposta endereçada a esse grupo de estudantes foi construída e inspirada na ideia de Carl Sagan (cientista e astrofísico estadunidense) a partir de um conteúdo programado pela professora, que desejava trabalhar os conceitos de Tempo Geológico e Tempo Histórico. O cientista explica, em seus estudos, a história do universo, incluindo a da humanidade, representada em um calendário anual que ele chamou de Calendário Cósmico. O objetivo da prática pedagógica aqui relatada foi, além de ensaiar conceitos, como a diferença escalar do tempo, e compreender as ideias básicas das principais teorias de formação do universo, como o Big Bang, para aguçar a percepção da passagem do tempo em outra escala que não a do tempo cronológico (aquele que vemos passar no relógio). Entende-se que quando estamos acostumados a contar o tempo por meio da nossa organização tradicional (horas, dias, semanas, meses e anos), perdemos um pouco da percepção da passagem do tempo em processos de maior escala, como aqueles que levam bilhões e milhões de anos e que originaram as galáxias, constelações, nebulosas e demais sistemas, como o sistema solar e, dentro dele, a Terra.

Como os/as estudantes poderiam saber qual a diferença entre um milhão e um bilhão de anos? É claro, matematicamente talvez alguns soubessem que um bilhão é mil vezes maior que um milhão, porém, quando se trata da passagem do tempo, como se poderia perceber isso, já que a vida humana dificilmente ultrapassa a marca de um século, ou seja, ocorre em outra escala temporal? Foi exatamente isso que a proposta pedagógica propôs realizar: buscar processos ocorridos em escala geológica e colocá-los em um produto que conta o tempo em escala histórica (ou cronológica), o calendário anual.

Trabalhos como esse se justificam por sua importância experimental. Existem diversas formas de abordar conteúdos escolares. Trabalhos que relatam a experiência vivida, o processo vivenciado e as suas potencialidades são ferramentas que podem ser utilizadas por outros/as professores/as para que o processo de ensino-aprendizagem seja aprimorado.

Imbuídos na importância de relatar essa experiência, o texto se estrutura em cinco partes: a primeira, disserta sobre a formação inicial de professores/as e como a Residência Pedagógica é um caminho que pode auxiliar nesse processo. A segunda, apresenta o Programa de Residência Pedagógica, com suas normas e objetivos. A terceira parte trata da Residência Pedagógica em seu nível institucional (UDESC) e no subprojeto da Geografia. A quarta parte se destina ao relato da experiência vivenciada com os/as estudantes em sala de aula, contando com os objetivos da aula, o processo de confecção do material, a dinâmica da atividade e os resultados alcançados. Por fim, as considerações finais necessárias, em que se discute o papel da Residência Pedagógica no processo formativo de professores/as, aliando a teoria discutida durante o texto com a prática vivenciada em sala de aula.

Um olhar sobre a constituição da docência: novos tempos, novos desafios e novas configurações formativas

O atual estágio da sociedade, tão complexo quanto poderia ser, exige dos cidadãos capacidade de raciocínio crítico sobre a realidade e para enfrentar problemas. Necessita-se, então, uma formação crítica dessas pessoas, especialmente nos estágios mais tenros da vida, para que na fase adulta correspondam às demandas da vida em sociedade, tratando questões específicas, como empatia, tolerância, respeito, e conhecimentos mais específicos, dentre eles, a matemática, o português (no caso brasileiro), a geografia, a história etc. Fica nítido, portanto, a importância de um/a professor/a qualificado/a, figura clássica quando se pensa em formação de pessoas (junto a outras instituições, como a família). Assim, formar um/a professor/a qualificado/a implica desejar uma sociedade crítica, mais justa e com melhores oportunidades a todos/as.

É com esse intuito que existem os momentos de formação docente supervisionada nos cursos superiores de licenciatura, oportunizando aos/às graduandos/as a experiência docente. Nesse sentido, para formar um/a professor/a qualificado/a, são necessários conhecimentos teóricos e práticos, ou seja, além de ensinar o conteúdo para o qual estudou, o/a futuro/a professor/a precisa mediar e resolver as demandas da sala de aula, lidar com situações que os livros e a teoria, feliz ou infelizmente, não são capazes de ensinar por si só, pelo caráter subjetivo que essas determinadas situações têm. Segundo Pannuti, “[...] a discussão a respeito da formação docente passa necessariamente pela questão da experiência, uma vez que não parece possível formar esse tipo de profissionais sem que tenham tido a oportunidade de ter experiências na área da educação” (2015, p. 8434).

Cada estudante, escola e situação são únicos e saber lidar com essas especificidades também é função do/a professor/a, sendo algo que só se aprende no processo docente. Justifica-se, então, esses momentos de formação docente supervisionada. Neste caso, situamos como referência a Residência Pedagógica (RP), que trata de uma nova proposta formativa, mas, ao mesmo tempo, configura com o mesmo objetivo de possibilitar a maior vivência do/a futuro/a professor/a com o seu campo de trabalho, a escola.

A RP atua como suporte formativo para o/a docente em licenciatura. Por meio do contato direto com a rede de escolas públicas, é possível unir a teoria da Universidade (que não é só produzida nela, mas é onde mais se tem contato) e a prática nas escolas de Educação Básica. Oportuniza-se, assim, um ambiente favorável ao processo de ação/reflexão/ação no qual, a partir do primeiro contato com as escolas (ação), se verifica a situação, a melhor maneira de agir (reflexão), para, então, agir sobre o problema/potencialidade (ação).

É um espaço importante e favorável às experiências docentes para se conhecer as múltiplas realidades que coexistem na escola, suas potencialidades e contradições. É também momento de se “descobrir” (ou não) professor/a, de refletir se é isso que se deseja levar como profissão. Independentemente da escolha, o Programa de Residência Pedagógica se justifica, no mínimo, pela experiência oportunizada, proporcionando que o/a graduando/a siga ou não na profissão, dependendo do grau de aptidão que o/a próprio/a graduando/a julga ter para a docência.

Assim, é possível afirmar a importância de programas como a Residência Pedagógica tanto para a formação de professores/as, que estarão mais preparados/as e qualificados/as para o mercado de trabalho, quanto para oportunizar aos/às graduandos/as em licenciaturas uma experiência prévia do que encontrarão na futura profissão e, então, escolherem com maior consciência uma carreira a seguir.

Programa de Residência Pedagógica

Há muito as políticas de formação de professores/as têm sido debatidas, refletidas e repensadas acerca da escola, do currículo, das práticas de ensino e, principalmente, dos/as estudantes que adentram no espaço escolar revestidos/as de outras formas de se comunicar e expressar, exigindo do/a professor/a outras maneiras de ensinar e aprender. Nos últimos tempos, a formação de professores/as tem dado saltos qualitativos devido às ofertas de programas diferenciados, dentre eles, ressalta-se o Programa de Residência Pedagógica (PRP), projeto do governo federal fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançado em fevereiro de 2018 com objetivo de

[...] selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem **articulação entre teoria e prática** nos cursos de licenciatura, conduzidos em **parceria com as redes públicas de educação básica** (BRASIL, 2018, p. 1. Grifos nossos).

Percebe-se, desse modo, a preocupação que instituições de fomento à ciência, como a CAPES, possuem com a relação teoria-prática, bem como a relação universidade-escola pública, sem deixar de lado a questão da experiência do/a graduando/a. Isso pode ser observado analisando os quatro objetivos específicos que o edital traz, como será feito, respectivamente, a seguir:

[...] Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (BRASIL, 2018, p. 01).

Como se pode perceber, o Programa se preocupa com a experiência do/da graduando/a, ou seja, tem o intuito de lhe proporcionar o contato direto com a escola, as salas de aula e os/as estudantes antes de se formar professor/a e exercer a profissão efetivamente. Essa preocupação é justificada, pois é na figura do/a professor/a (como uma classe e não como indivíduo) que há grande parcela de responsabilidade na formação pessoal dos/as estudantes. Com isso, é importante, no período da formação inicial, o contato com a prática docente para desenvolver a capacidade de lidar com situações reais da profissão.

De acordo com a proposta do Programa de Residência Pedagógica, um dos seus focos é a melhoria na qualificação docente, com destaque para a importância do vínculo entre as IES e a Rede Pública de Ensino sob o objetivo de “[...] 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, p. 1).

Assim, é possível falar na importância da Residência Pedagógica nos cursos superiores de formação de professores/as não somente como um documento normativo, que regulariza a ida de estudantes da graduação para escolas de Educação Básica. Trata-se, portanto, de uma política que fomenta a integração de estudantes com o conhecimento teórico apreendido na Universidade, mas com pouca experiência na sala de aula como professores/as, com as escolas de Educação Básica da rede pública de ensino, cujos/as professores/as, que têm experiência docente, auxiliam no processo de inserção na prática em sala de aula.

Projeto UDESC de Residência Pedagógica como espaço de múltiplas aprendizagens formativas

O projeto institucional da Residência Pedagógica (RP) da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC contempla dois subprojetos, um na licenciatura em Geografia e o outro no curso de Pedagogia. O projeto apresenta consistências com o projeto em âmbito nacional lançado pela CAPES. Sendo assim, o PRP da UDESC tem por objetivo geral “[...] contribuir na formação crítica dos licenciandos em Geografia, História e Pedagogia da UDESC, por meio do Programa Residência Pedagógica e seu alcance previsto no repensar dos estágios, práticas curriculares e inserção nos contextos escolares” (UDESC, 2018, p. 1).

É notório, com isso, que o projeto da UDESC se preocupa, em consonância com o projeto nacional, com a qualificação da formação inicial dos/as seus/suas licenciandos/das, bem como, as práticas curriculares dos/as graduandos/as e os espaços de formação docente, no caso, as escolas da rede pública de ensino. No que tange ao curso de Geografia, do departamento de Geografia da FAED/UDESC, o subprojeto de RP destaca a preocupação da relação teoria-prática como ponto central no aperfeiçoamento da formação dos/das estudantes, como se lê no seguinte trecho:

[...] Num trabalho de parceria entre os subprojetos Geografia, História e Pedagogia, pode se afirmar que a Residência Pedagógica no âmbito da Udesc contribuirá no aperfeiçoamento da formação dos estudantes do curso de geografia licenciatura através do desenvolvimento de projetos de intervenção ativa em escolas de educação básica, promovendo de forma direta a relação teoria e prática (UDESC, 2018, p. 2).

Os objetivos do curso de Geografia Licenciatura na RP, porém, não se limitam a esses, compondo-se por nove objetivos no total do subprojeto. Dentre eles, além daqueles que corroboram com os objetivos citados, destacam-se:

[...] Debater com os estudantes as diversas funções atribuídas à geografia na educação básica e seu papel na formação dos sujeitos autônomos e críticos; Proporcionar aos acadêmicos/as reflexões acerca a **função social da geografia e do professor de geografia** na sociedade contemporânea para atuar de forma consciente no campo do ensino de geografia; Analisar e construir instrumentos metodológicos para o desempenho de uma docência no ensino de geografia como um espaço de reflexão e crítica; [...] Promover debates acerca da utilização de **diferentes linguagens** no ensino de geografia; Produzir **diferentes materiais didáticos** para os diferentes usos em sala de aula e fora dela: jogos, mapas, maquetes, histórias em quadrinhos, *blogues*, etc. – para o ensino de geografia na educação básica; [...] (UDESC, 2018, p. 5. Grifos nossos).

Percebe-se, aqui, mais nitidamente, as preocupações do Programa RP Geografia com a formação inicial dos/as graduandos/das. A partir das palavras grafadas, notamos palavras-chave, como “função social da Geografia”, que traz uma intenção de formação crítica do sujeito para além de uma reprodução automática de conteúdos estanques. Também destaca como objetivo formar professores/as de Geografia com capacidade crítica de abstração da realidade, para além de um senso comum que reproduz o *status quo*, e de se preocupar em produzir materiais didáticos diversos e distintas formas de se trabalhar com diferentes linguagens no Ensino de Geografia.

Dando sequência a nossa escrita, na sessão seguinte apresentamos a proposta de uma prática que foi realizada com uma turma durante o período de imersão na escola parceira.

Entre a Residência Pedagógica e a experiência vivenciada: um relato de prática pedagógica no Ensino de Geografia

A prática intitulada “Calendário Cósmico” foi realizada em outubro de 2019 com uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede de ensino do estado de Santa Catarina localizada no município de Florianópolis. O grupo participante da prática foi caracterizado como tranquilo, no geral os/as estudantes conversavam entre si, normalmente, mas percebiam na professora uma figura de respeito, que tinha a coordenação da sala.

O conteúdo disparador para o desenvolvimento da prática em questão foi Tempo Histórico e Tempo Geológico, conforme estava previsto no cronograma curricular da turma. Dentre os objetivos da aula, destacamos: explicar qual a diferença entre os conceitos (Tempo Histórico e Tempo Geológico), como é contado o tempo em cada um, o motivo pelo qual existe tal divisão, bem como, a evolução do universo desde seu início, com o Big-Bang, passando mais especificamente pelo surgimento da Via Láctea, do sistema solar, chegando na

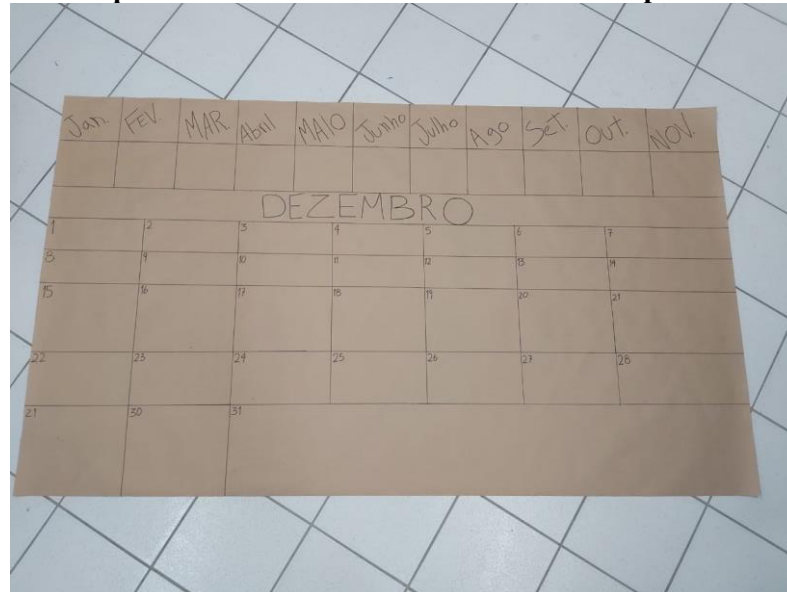
evolução da Terra como a conhecemos hoje e, por último, o lugar que a humanidade ocupa nessa extensa história do Universo.

Tendo esse tema como ponto de partida, foi proposto o desenvolvimento de um Calendário Cósmico com base no proposto por Carl Sagan e apresentado em seu documentário *Cosmos*²². A ideia partiu do princípio de colocar toda a história do universo em um calendário gregoriano anual, ou seja, colocar a escala do Tempo Geológico em um produto humano cotidiano (o calendário), tomando as devidas precauções de proporção e escala do tempo. Assim, o primeiro fato importante que deu início à história do universo seria o Big Bang, no primeiro segundo do dia 1º de janeiro, a formação da nossa galáxia, em fevereiro, a Via Láctea se daria em março, assim consecutivamente.

O Calendário Cósmico tem por objetivo despertar, por analogia, nossa percepção de passagem do tempo quanto aos acontecimentos cruciais e aos longos processos que deram origem e formaram o universo. Estamos acostumados a viver na escala do tempo humano, ditado pelo tempo cronológico, organizado e sistematizado em um calendário anual, porém, quando tratamos de outros tempos, como o Geológico, que conta o tempo na escala dos bilhões e milhões de anos, não conseguimos ter uma ideia concreta da quantidade real de tempo que se passou e o quanto isso representa no todo. Desse modo, quando se cruzam as duas escalas temporais em um objeto comum a todos/as, o calendário, fica mais fácil a compreensão da dimensão de tais fenômenos astronômicos e terrestres.

Sendo assim, buscou-se reproduzir previamente uma espécie de “esqueleto” desse mesmo calendário, ou seja, deixaram-se os meses e os dias do ano prontos antecipadamente à ida na escola, por conta da limitação de tempo disponível. Com o pré-projeto em mãos, como pode ser observado na Figura 1, foi possível levá-lo até a escola e trabalhar isso com os/as estudantes. O objetivo da atividade era que durante a explicação, quando fosse o momento oportuno, sinalizado pelo residente, os/as estudantes comessem a preencher o calendário. Então, em roda, no chão da sala, fazia-se a explicação de cada fato e, ao final dela, os/as estudantes preenchiam o quadro conforme o fato ocorrido naquele período geológico.

²² O documentário *Cosmos* foi lançado originalmente no ano de 1980 e apresentado por Carl Sagan, tendo sido feita nova versão de mesmo nome em 2014, apresentada pelo Físico Neil deGrasse Tyson.

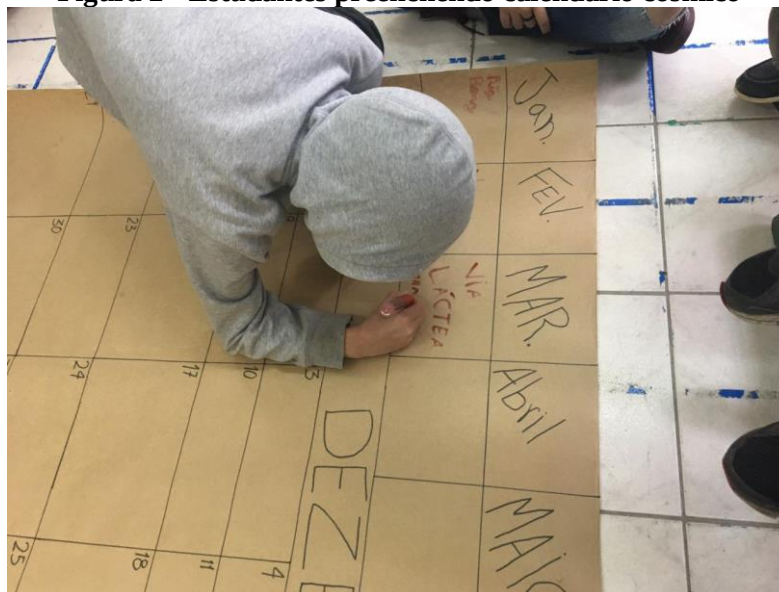
Figura 1 - “Esqueleto” do calendário cósmico construído pelos/as estudantes

Fonte: Arquivo dos Autores (2019).

É importante notar que o mês de dezembro é o único que tem os dias discriminados, exatamente por se tratar da história do universo, que é contada em Tempo Geológico, cujos eventos são muito distantes um do outro, pois seus processos são demorados (para nós). Desse modo, quanto mais próximos da contemporaneidade estamos, mais nos aproximamos do Tempo Histórico, portanto, mais informações temos desses processos, o que nos permite explicá-los com riqueza de detalhes. Entende-se, então, o motivo pelo qual dezembro é o único mês que possui os seus dias no calendário.

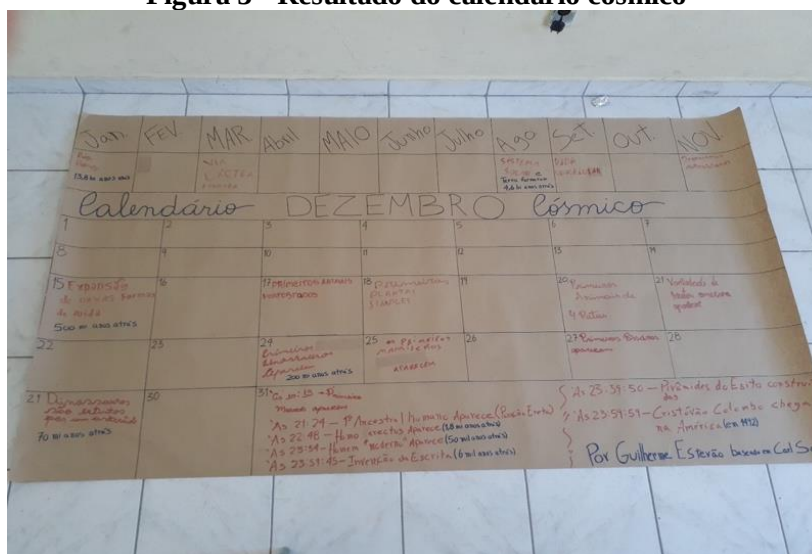
A participação dos/as estudantes foi efetiva na confecção do material, porque se entende que não há aprendizado sem a colaboração ativa destes/as no desenvolvimento de quaisquer atividades. Acredita-se numa maior participação, envolvimento e aprendizagem quando os/as estudantes veem que o produto foi feito a partir de suas mãos e conhecimentos. Como bem afirma Costella (2013), os/as estudantes da contemporaneidade aprendem fazendo, interagindo e explorando os materiais, sejam eles de natureza analógica ou digital. Com base nos apontamentos da autora, pode-se aferir que os pontos de partida para se ensinar na contemporaneidade devem ser os sinais culturais que cada estudante leva para a sala de aula e, a partir deles, planejar proposições educativas que busquem o protagonismo e o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e reflexivo.

A dinâmica da aula se deu em círculo, com o calendário cósmico ainda não preenchido no centro e os/as estudantes sentados em volta enquanto o residente explicava o conteúdo, como na Figura 2. Com o andamento da aula, os retângulos que representavam os meses ou os dias do ano foram sendo preenchidos pelos/as estudantes.

Figura 2 - Estudantes preenchendo calendário cósmico

Fonte: Arquivo dos Autores (2019).

A atividade foi realizada em dois dias, sendo possível, no primeiro dia, ir até o dia 15 de dezembro no calendário. No segundo dia, a proposta foi finalizada. Apesar disso, essa divisão não foi um empecilho para sua realização, ocorrendo tudo conforme o planejado. No segundo dia, foi necessário tomar um pequeno tempo no início da aula para retomar o que havia sido realizado na aula anterior. Os/as estudantes rapidamente lembraram o que haviam estudado no último encontro e então seguimos com o conteúdo. O resultado da proposta pode ser visto na Figura 3.

Figura 3 - Resultado do calendário cósmico

Fonte: Arquivo dos Autores (2019).

Quanto aos saberes geográficos movimentados pela proposta em sala de aula, pode-se citar, principalmente, a questão da escala temporal, ou seja, compreender que os processos

que levaram ao desenvolvimento do Universo e, posteriormente, da Terra, ocorreram em uma dinâmica temporal muito maior, que não é contada na precisão de segundos ou minutos, muito menos de anos. Também foi percebido que a história humana é incipiente, ou seja, de acordo com o calendário cósmico, os primeiros ancestrais humanos a andarem em posição ereta começaram a aparecer às 21:24h do dia 31 de dezembro e a viagem de Colombo em direção à América só aconteceu um segundo antes da meia-noite. Com isso, foi possível perceber o quão recente é a história humana quando comparada à do universo e à da Terra.

A proposta aplicada teve como critério avaliativo a participação dos/as estudantes na atividade, considerando o interesse pelo assunto, os questionamentos levantados por eles/as, a participação no preenchimento do calendário, quando solicitado, a produção geográfica, bem como, o comportamento durante o desenvolvimento da atividade. O desempenho da turma se deu de forma significativa, participativa, propositiva e ativa, com questionamentos pertinentes. Houve, em certa medida, interesse por parte dos/as estudantes quando foi iniciada a explicação sobre a era dos dinossauros, pois, apesar desses seres terem vivido milhões de anos na Terra, para a história do planeta, eles representaram apenas alguns dias no calendário. Outras questões, sobre como surgiram, onde viveram e, principalmente, como foram extintos, permearam a discussão sobre o tema.

É importante destacar que o trabalho colaborativo ganhou força e espaço na construção do calendário cósmico. Nesse sentido, Bolzan (2002, p. 105) afirma que a participação ativa dos indivíduos em processos de aprendizagem baseada no trabalho em que um/a se relaciona com o/a outro/a, no diálogo, na troca, no compartilhamento e na comunicação, “[...] possibilita a descentração cognitiva dos indivíduos, mobilizando suas estruturas intelectuais de maneira a reorganizá-las, avançando em direção a um novo conhecimento, gerado e co-construído coletivamente, produzido na interatividade” entre estudante/estudante e estudante/professor/a. Essa concepção de produção de conhecimento colaborativo destoa da construção de conhecimento que se dá, em certa medida, por meio de práticas corriqueiras pautadas em atividades teóricas, mecânicas e individualizadas que impossibilitam dar vez e voz ao/à aprendiz (ator/autor) no processo de construção do conhecimento científico.

Nesse sentido, Boavida e Ponte (2002) afirmam que a realização do trabalho colaborativo oferece importantes vantagens para a prática de ensino, pois,

[...] Juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e refletem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua,

permitindo, assim, ir muito longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 44).

As colocações desses autores denotam que as atividades realizadas na sala de aula, centradas em propostas pedagógicas colaborativas, fazem com que os/as estudantes extrapolem os limites e as possibilidades, além de estimular a capacidade de reflexão e, igualmente, de buscar respostas concretas para a resolução de situações-problema, dessa forma, dando-lhes a oportunidade de crescer e fazer apreendendo o conhecimento por meio das experiências executadas. Com isso, a fertilidade do trabalho colaborativo, neste caso o calendário cósmico, representou a possibilidade de produzir conhecimentos geográficos e compreendê-los como se manifestam no cotidiano.

Um ocorrido interessante, importante para ser registrado aqui, foi o especial interesse e participação de um estudante com espectro autista, o que pode ser considerado atípico, nesse caso. Já se notava, durante a explicação, tamanha atenção que o estudante dava àquele momento, pelos olhos fixos que mantinha no residente. Ao final da aula, quando todos/as já estavam de saída para a aula seguinte²³, o estudante aproximou-se do professor residente e perguntou: “Professor, então os homens das cavernas não viveram com os dinossauros?” Naquele momento, foi possível perceber que a atividade tinha cumprido seu papel e o objetivo fora alcançado.

Algumas reflexões finais

A preocupação central do Programa de Residência Pedagógica, no seu nível mais geral, é de proporcionar aos/as estudantes de graduação em licenciaturas momentos de prática pedagógica em situações reais, claro que sempre com o auxílio do/a professor/a preceptor/a (aquele/a que recebe o/a licenciado/a na escola) e o/a docente orientador/a (aquele/a que presta apoio teórico e pedagógico na IES). Espera-se, portanto, melhora tanto no desempenho das escolas quanto dos cursos de graduação em licenciatura.

Sendo assim, é coerente dizer que a RP é um Programa que tem total importância para as licenciaturas, que possibilita conectar e criar sinergias entre IES e Rede Pública de Ensino, sendo responsável por ampliar as oportunidades dos/as professores/as em formação de estarem em campo experimentando a vida docente, ao mesmo tempo em que aprendem o conhecimento teórico que apoiará e facilitará o trabalho de docência.

²³ Nessa escola, a organização das salas é feita por disciplina, ou seja, cada disciplina, incluindo a Geografia, tem sua sala temática. Assim, são os/as estudantes que trocam de sala, não o/a professor/a.

Na prática, a RP influencia de maneira positiva os cursos de licenciatura nas IES, através do fomento de bolsas para os/as estudantes de licenciaturas, o que torna possível aos/às graduandos/as se dedicarem à observação, ao planejamento e à execução de projetos nas escolas das redes públicas de ensino. Do mesmo modo, também permite conhecer a escola no âmbito físico, administrativo, relacional e pedagógico.

Portanto, reafirma-se, aqui, a importância de um Programa como esse, ainda mais a nível nacional, como é a RP. São recursos públicos, oriundos de impostos pagos pela população, reinvestidos na forma de bolsas estudantis, com uma série de pré-requisitos e normas para que todos/as se beneficiem, tanto o/a licenciado/a que recebe a bolsa e tem tempo livre para observação, planejamento e execução de projetos, quanto a escola da rede pública de ensino, que necessita de atualizações constantes, tanto teóricas quanto metodológicas. Assim, como se pôde perceber, a RP teve papel crucial para o desenvolvimento do presente projeto e para a formação do residente. Desde o período de observação na escola, em que se percebia quais eram as demandas daquele espaço, das salas de aula e dos/as estudantes, dos debates quinzenais em grupo na IES, posteriormente passando pelo planejamento das aulas e terminando na realização do projeto. Nenhuma dessas etapas teria sido possível sem a RP, seja na questão do financiamento seja no suporte institucional que ela proporciona.

As conversas, o riso, os momentos de tensão, as experiências trocadas nesse espaço durante todo o ano serviram de aprendizado que será levado para a carreira na docência. Sabe-se que, a partir dessas primeiras experiências vividas, o/a graduando/a chegará ao mercado de trabalho mais preparado/a, conhecendo como funciona não só uma sala de aula, mas tudo o que envolve a profissão docente, como diários de classe, atividades extrassala, reuniões de professores/as e burocracias afins. Quanto à avaliação do projeto proposto pelo residente em sala de aula, julga-se que foi importante tanto para o/a acadêmico, por realizar uma atividade diferente do cotidiano escolar, quanto para o proponente da atividade no que tange à experiência de tomar o papel de professor para si e assumir uma turma, mesmo que com supervisão do/a professor/a residente em sala.

Em termos da prática pedagógica, pode-se pontuar que o desempenho dos/as estudantes foi positivo. Em geral, mostraram interesse pelo assunto e disposição em participar ativamente na confecção do calendário. Pode-se dizer que a atividade foi bem-sucedida por cumprir seu papel planejado previamente, que era o de discutir com os/as estudantes o conteúdo de Tempo Histórico e Tempo Geológico de uma forma diferente, em que os/as estudantes seriam os/as responsáveis pelo desenvolvimento do resultado. Mostra-se, ainda,

como uma atividade como esta tem potencial para chamar a atenção e permitir a participação de todos/as de maneira equitativa, como foi o caso do estudante com espectro autista.

Propostas de aula nesse formato cumprem o papel do Programa de Residência Pedagógica como um todo, porque enriquecem de experiência o/a graduando/a, os/as estudantes aprendem de maneira diferente, o que é importante para quebrar a rotina do sentar e ouvir para o levantar e fazer, bem como os cursos de licenciatura, que melhoram através da troca de experiências e aproximação das escolas da rede pública de ensino com as universidades.

Referências

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. **Investigação colaborativa**: potencialidades e problemas. Portugal: Mediação, 2002.

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

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 15 set. 2019.

COSTELLA, Roselane Zordan. Movimentos para (não) dar aulas de geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

PANNUTI, Maísa Pereira. A relação teoria e prática na residência pedagógica. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE, Curitiba, PR, 26 a 29 de outubro de 2015, **Anais...** 12 EDUCERE - Curitiba, PR, 2015. p. 8433-8440.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: AÇÕES E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Cacilda Rosa Martins
Luciane Baretta
Shirley Alessandra Luz
Suedy Maria Alves Cordeiro

O Programa de Residência Pedagógica é uma ação política de formação docente do Ministério da Educação - MEC, via Fundação - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em parceria com os Curso de Licenciatura e Educação Básica. A Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e o Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED implementaram o subprojeto da graduação em Pedagogia em três escolas públicas (duas municipais - EBM João Alfredo Rohr e EBM Henrique Veras - e uma estadual - EEB Hilda Teodoro Vieira) com o objetivo de aproximar os/as acadêmicos/as do curso de Pedagogia com a realidade docente. Participaram do projeto vinte e quatro bolsistas e quatro preceptoras.

A Residência teve um total de 440 horas distribuídas entre: formações, ambientação na escola, observação, regência, relatório final, avaliação e socialização das atividades.

Iniciamos o segundo semestre de 2018 com a reunião na FAED/UDESC, quando foram apresentadas as diretrizes de inserção e imersão do PRP nas escolas-campo, a apresentação dos/as bolsistas e a divisão das duplas para cada escola. Cada Unidade Educativa recebeu oito bolsistas, assim, começamos a trilhar nossas experiências, como integrantes do Programa, como preceptoras.

Relato das experiências da Preceptora Profa. Suedy Maria Alves Cordeiro

Sou professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis desde 1992, formada pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Anos Iniciais e Educação Infantil, com pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia para o Mercado de Trabalho e para o Exercício do Magistério pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL .

Iniciei meu percurso docente atuando na área da Educação Básica. Meus primeiros anos foram como professora de Educação Física e, mais tarde, criando raízes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma longa jornada entre o 3º, 4º e o 5º ano. Atuo na Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr e sempre tive o prazer de receber estagiárias/os do curso

de Pedagogia da FAED e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e do Programa de Residência Pedagógica.

A partir de 2012, comecei a supervisionar o PIBID e, nos últimos dois anos, o Programa de Residência Pedagógica como preceptora, ambos com o objetivo de aproximar os/as bolsistas à prática docente, lembrando que um/a bom/boa professor/a não se constitui apenas de teoria, embora ela tenha sua importância. Um/a professor/a vai se formando na relação teoria e prática, pois é a partir da ação e da reflexão que este se constrói enquanto indivíduo, em pleno estado de mudança.

Nesses dois anos, 2018 e 2019, como preceptora, tive o prazer de compartilhar novos aprendizados com oito bolsistas de diferentes fases da Pedagogia e compreendo, com Martins Filho (2011, p. 111), a importância de

Destacarmos para esta formação a relação teoria-prática, não no sentido da sobreposição da teoria sobre a prática e vice-versa, mas na mediação da prática pela teoria. Ou seja, o professor desenvolvendo o sensível e o inteligível no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Sem temer (medo) destacamos os conhecimentos dos professores como articuladores da prática didática escolar. Tal perspectiva é indicada no sentido de romper com o abismo existente entre a produção teórica e o chão da escola. Abismo existente entre o que a produção teórica evidencia, produz e pesquisa e o que se faz na escola.

As atividades de observação começaram na terceira semana do mês de setembro de 2018. Nesse período, as duplas realizaram dinâmicas de aproximação que foram a chave para a formação de um vínculo afetivo, possibilitando o engajamento dos/as bolsistas com a prática pedagógica.

Durante a observação, os/as bolsistas interagiram com todos os ambientes escolares, se apropriando das funções e metas que cada segmento havia traçado como ações para o ano letivo e tendo como leituras o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola e o Regimento Interno.

Partilhei e vivenciei muitas trocas de experiências na Universidade, dentre elas, palestras e apresentações dos trabalhos. Na escola, com nossos encontros semanais, definimos como os projetos seriam colocados em ação, pensando na melhor organização escolar da professora regente. No período de observação, as duplas escolheram a turma na qual fariam suas docências, contemplando o 1º, o 2º e o 3º ano.

Os grupos se envolveram em todas as práticas docentes da escola, como: reuniões pedagógicas, colegiado de classe, festa da família, reunião de pais e entrega de avaliações.

Muitos projetos foram desenvolvidos e pudemos vivenciar saídas de estudos, trabalhos com a interação da bibliotecária, com as merendeiras, sala informatizada e sala do laboratório de ciências.

As/os residentes realizaram saídas de estudos com as turmas do 3º ano, a exemplo da visita à Companhia de Melhoramentos da Capital – COMCAP -, ao Horto Florestal do Córrego Grande e saídas nas proximidades da escola. Para além disso, participaram de produções textuais coletivas, produção de cartazes, confecção de maquete do minimercado próximo à escola, auxílio na leitura, nas correções de atividades, confecção de relógios com os minutos e trabalho com sombras.

No período de observação, as/os estudantes de Pedagogia também auxiliaram a professora regente em atividades envolvendo construção de palavra, processos de ensino aprendizagem em pequenos grupos, elaborando cartazes sobre meios de transporte, de roda cantada, “dona Maria”, envolvendo nomes e soletrar as letras dos nomes citados.

Foram realizados auxílio nos ditados, contação de histórias, confecção de desenhos e brincadeiras com vogais, jogos silábicos, além do auxílio na rotina diária das crianças, orientando no uso do caderno e demais materiais escolares, ajudando no que copiar do quadro, na resolução de conflitos entre crianças e atividades artísticas envolvendo pinturas com tinta.

É necessário ressaltar o compromisso das/os bolsistas com as pesquisas dos projetos, a assiduidade e o respeito entre si e com o grupo de profissionais da escola. Evidencio, também, a interação com os/as alunos/as na hora do recreio. Nas aulas ministradas pelas/os bolsistas, foi percebida integração dos trios e, em alguns momentos, era perceptível como se mostravam engajadas/os com os projetos. Por algumas vezes, ao observá-las/os, eu até me reconhecia e me via em ação, pois usavam as mesmas expressões que eu usava na sala de aula, além disso, as/os estudantes demonstraram uma grande interação e parceria com as/os bolsistas.

Houve uma rica troca de experiências, elas/es com a teoria vindoura da Universidade, eu com a prática e a experiência provenientes da sala de aula e de todo o contexto escolar, considerando o estreitamento de laços entre os sujeitos envolvidos, juntamente com a integração delas/es com as turmas.

Constato com Souza et al. (2012) a importância de vivências como essas na formação inicial de professoras/es, bem como, as relações que se estabelecem nesses processos educativos:

A cooperação escola universidade é fundamental para a formação de novos docentes: a universidade tem o papel de promover conhecimentos teóricos e metodológicos fundamentais para o exercício da docência, mas a escola também tem um papel importante. Ao conceder um espaço para realização de estágio, ela se dispõe a contribuir com essa formação que vai além desse gesto: significa propiciar aos novos docentes a convivência com o cotidiano da escola, com o movimento da sala de aula e da prática docente, além de destinar um precioso tempo para discutir, avaliar e propor em conjunto. Assim estabelecer um diálogo contínuo no sentido de conhecer e participar do projeto de prática de ensino, de avaliar a trajetória e traçar possíveis alterações é fundamental para um trabalho conjunto (SOUZA et al., 2012, p. 17).

Percebi que é possível que o PRP funcione como uma via de mão dupla, na qual os/as bolsistas e professoras cooperantes do processo possam se beneficiar nessa relação, fazendo com que os/as bolsistas se comprometam com o PPP da escola.

No final do ano 2019, entrei em licença prêmio e passei aos cuidados da professora Cacilda os últimos encaminhamentos da RP. Contudo, mesmo afastada, acompanhava os relatórios realizados pelos/as bolsistas, bem como, o encerramento final da RP.

Relato das experiências da Preceptora Profa. Cacilda Rosa Martins

Sou professora dos Anos Iniciais há 35 anos. Formada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí, com Pós-graduação em Interdisciplinaridade, iniciei minha vida escolar no período ditatorial (1964-1985), que marcou a educação com a introdução do tecnicismo. Naquela época (1973), fui matriculada na então Escola Isolada de Alto Roçado, situada no bairro do mesmo nome. Um fato que marcou o meu primário foi uma aula-passeio que fizemos num morro da comunidade, hoje denominado “Bosque das Mansões”. Para esse passeio, levamos dois panelões, um com maionese e outro com água e feijão. Cada aluno levou um pedaço de carne seca ou linguiça amarrada com barbante para evitar que se misturasse a outras na hora do cozimento. Com certeza, naquela época não se trabalhava a partilha.

Lecionei pela primeira vez numa escola que trazia consigo a herança da ditadura, pois a diretora usava um apito para chamar a atenção dos alunos e fazer fila. Os conhecimentos eram adquiridos através de memorização de definições e exercícios repetitivos. As tarefas eram padronizadas para conseguir a fixação de conhecimento, conteúdo e informações. Não concordava com essa prática, pois a criança precisa ser ela mesma para construir o próprio conhecimento.

Depois dessa experiência, vivo desafio na minha trajetória de educadora, agora como alfabetizadora numa instituição administrada por freiras. Quando iniciei nessa instituição,

ocorriam mudanças na metodologia de alfabetização: de cartilha para o método natural baseado na pedagogia Freinet. A proposta era desafiadora, pois partia da experientiação das crianças na construção dos próprios conhecimentos.

Considerando os saberes sobre as diversas práticas pedagógicas que estudei na faculdade, posso fazer um paralelo entre a escola tradicional e a moderna. Dentre as tendências pedagógicas estudadas, me identifico com aquela que faz as crianças adquirirem seu conhecimento através de experiências vividas, fato constatado com minha trajetória profissional. Uma pedagogia que cria situações autênticas de comunicação e favorece a pesquisa de informações, a observação do real, a criatividade, a tomada de decisões, a organização cooperativa, o trabalho em grupo, a divisão de responsabilidades.

Dentre os desafios atuais, cabe ressaltar o papel da educação, mais especificamente o papel do professor, que deve estar preparado para educar crianças e jovens em uma sociedade complexa. E esse foi meu novo desafio, agora como professora da rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Florianópolis. Educadora que sou, desejo colaborar para a formação de pessoas que ajam com autonomia, criatividade, reponsabilidade, e que possam se realizar tanto na vida pessoal quanto na vida social.

Além de colaborar com a formação dos pequenos, também busquei ajudar na formação dos novos profissionais da educação, com a participação no Programa de Residência Pedagógica. Esse Programa veio buscar o aprimoramento da formação docente por meio da necessidade da articulação entre o que os alunos aprendem na Universidade e o que experimentam na prática da Residência, pois, um dos aspectos mais importantes em relação à formação docente é proporcionar ao aluno de Pedagogia oportunidades para que desenvolva a capacidade de relacionar teoria e prática docente, visão essa que não havia na época da minha formação.

Segundo Nóvoa (1992), não há como separar os aspectos profissionais e pessoais do professor, sendo a integração entre eles fundamental para que esse profissional possa atribuir algum sentido a sua formação a partir de suas experiências pessoais. A discussão a respeito da formação docente passa necessariamente pela questão da experiência, uma vez que não parece possível formar esse tipo de profissionais sem que tenham tido experiências na área da educação. Por isso, o verdadeiro educador é aquele que possui conhecimentos, mas deve estar sempre atento aos seus alunos, acompanhando suas aquisições naturalmente. Sendo um parceiro e orientador dos alunos nas suas investigações, deverá atuar com autoridade natural, favorecendo um clima de confiança que ajude a criança em seu processo de aprendizagem.

Relato das experiências da Preceptora Profa. Shirley Alessandra Luz

Iniciei minha tarefa de ensinar muito antes de decidir ser professora e de perceber quem eu era como sujeito de fato. O que aprendia na escola, compartilhava com minha irmã mais nova e com algumas crianças do condomínio onde morava.

Entrar no curso de Pedagogia foi um sonho, e dar aulas numa escola pública, outro, pois minha trajetória escolar foi em instituição pública, assim, chegar à faculdade era a realidade que eu queria para os meus alunos também. Concluí a graduação na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC -, com habilitação nas séries iniciais e em supervisão escolar.

Apaixonada pela educação, iniciei minha prática nas classes de alfabetização e, depois de algum tempo, permaneci com as turmas de 5º ano, nas quais se dá a ruptura entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Há 21 anos trabalho nos Anos Iniciais pela prefeitura de Florianópolis. Desde 2007, na E. B. M. Henrique Veras, localizada na Lagoa da Conceição, região Leste de Florianópolis. No ano de 2018, fui surpreendida com uma nova etapa na minha vida profissional. Já havia sido supervisora de estágio supervisionado em outros momentos da carreira, mas o projeto de Residência Pedagógica era algo novo e ia além desse trabalho. Permanecer durante um ano e meio com oito estudantes do curso de Pedagogia e viver com eles toda a experiência de inserção e imersão no ambiente escolar foi uma das melhores oportunidades que tive. A interação entre Escola e Universidade estava sendo feita de maneira mais estreita e intensa.

O trabalho iniciou com a abertura da escola para esses residentes de modo a conhecerem o espaço escolar, sua estrutura física e funcional, seguido da observância da comunidade na qual a escola está inserida.

O prédio da escola estava passando por uma reforma e ampliação, o que dificultou um pouco parte das atividades, mas não impediu o desenvolvimento de um ótimo trabalho por todos os que estavam comprometidos com a escola. Realizamos trabalhos de observação e coparticipação das atividades em sala de aula.

Na primeira etapa²⁴, os residentes permaneceram primeiramente com os alunos do 5º ano, duas turmas nas quais sou professora regente, intercalando com as outras turmas dos Anos Iniciais. Além das aulas dos professores regentes, também acompanharam as aulas de Educação Física, Artes, Língua Inglesa e os projetos organizados pela escola.

²⁴ Três meses iniciais.

A acolhida foi imediata. Para as crianças, não houve estranhamento de tantos residentes estarem acompanhando as aulas, mas, com o passar dos dias, houve, sim, o estranhamento quando eles não estavam.

Os residentes atendiam às solicitações das crianças, acompanhavam seu processo de aprendizagem, fosse através do desenvolvimento das atividades curriculares, fosse nos momentos de ludicidade traduzidos em jogos, passeios ou visitas de estudo.

No primeiro momento da residência, isso antes do período dedicado às regências, os residentes acompanharam também o trabalho de setores da escola, como Biblioteca, Sala Informatizada, Sala Multimeios, Equipe Pedagógica e Apoio Pedagógico aos estudantes.

Esse trabalho, a meu ver, era muito importante, pois permitia uma visão ampla de toda a dinâmica envolvendo a escola, traduzida no trabalho individual e coletivo de todos os profissionais.

A etapa de desenvolvimento dos projetos de docência partiu do que foi observado pelos residentes que poderia ser explorado com os alunos, fosse por curiosidade destes, fosse por dificuldades apresentadas nos momentos de interação e coparticipação nas aulas.

Os projetos de docência foram criados e construídos levando em consideração o saber inerente aos alunos, de forma a abranger, em sua totalidade, todas as diferentes formas de aprendizagem.

Ao longo da etapa de docência, foi um constante “ir e vir”, no sentido de reformular, várias vezes, os planejamentos, pois, tendo em vista que o conhecimento não é algo estático, a flexibilização se fez necessária em vários momentos. À medida que o trabalho era realizado, o interesse das crianças sobre determinado assunto e os questionamentos decorrentes desse interesse agregavam mais riqueza ao trabalho em desenvolvimento.

Nesse sentido, corroboro com as ideias de Freire ao salientar que “[...] a curiosidade como inquietação, indagações, [...] como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital” (2020, p. 33).

Importante destacar, também, o constante crescimento e amadurecimento percebido por mim no decorrer das aulas ministradas pelos residentes. Muitos começaram de maneira tímida, algumas vezes tomados pelo nervosismo, afinal, estavam iniciando ali sua docência. Mas, à medida que sentiam a reciprocidade dos alunos em conhecer e aprender, as aulas foram fluindo e garantindo maior segurança e autonomia por parte dos residentes.

O período destinado à docência no Programa de Residência Pedagógica - PRP foi um grande diferencial na formação desses estudantes, pois, em sua estrutura de funcionamento, amplia a visão de escola e de prática educativa.

Experiência essa que tornará muito mais bem preparados os estudantes de Pedagogia para atuarem nas redes de ensino. E não somente isso, pois a presença desses estudantes nas escolas traz uma nova perspectiva, cheia de vitalidade, que se reflete em todo o ambiente escolar.

Relato das experiências da Profa. Preceptora Luciane Baretta

Eu me formei em Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC em 2005. Atuei na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis durante oito anos, e há sete anos sou professora efetiva na rede estadual, atuando na escola EEB Hilda Teodoro Vieira. Nos dois primeiros anos como efetiva, recebi acadêmicas do curso de Pedagogia para fazer o estágio curricular obrigatório. Foi uma experiência significativa, mas por um curto período e sem muito envolvimento das estudantes com a escola na sua totalidade. Um tempo depois, recebi estagiárias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Geografia, para acompanharem o dia a dia da sala de aula dos Anos Iniciais e ministrarem algumas aulas envolvendo o conteúdo curricular de Geografia.

Em 2018, fui convidada e desafiada a participar do Programa de Residência Pedagógica – PRP. Abri, novamente, a porta da minha sala de aula, desta vez para receber oito residentes, estudantes do curso de Pedagogia da UDESC, durante dezoito meses. Um período repleto de vivências e de muita troca.

Nosso primeiro contato (estudantes/residentes/preceptora) foi um tanto tímido, sem saber o que nos esperava. Aos poucos, os nossos laços foram se estreitando, o afeto foi surgindo, e quando percebi, os alunos não eram mais meus. Tinham outras professoras, e as adoravam!

Tivemos o prazer de permanecer com a mesma turma no 4º e no 5º ano, o que permitiu maior interação entre residente-aluno e o sucesso no processo ensino aprendizagem.

Os projetos desenvolvidos foram pensados a partir do período de observações realizados na turma do 4º ano, das dificuldades e interesses dos alunos e com base na matriz curricular do 5º ano, porém, com bastante flexibilidade para as residentes desenvolverem atividades que se sentissem mais seguras e confiantes.

A partir disso, os temas foram escolhidos, os projetos elaborados e os planos de aula executados. Aprenderam, criaram expectativas, tiveram decepções, frustrações, ouviram os alunos, trocaram experiências, reavaliaram os planos, modificaram as atividades, mudaram as estratégias e proporcionaram aos alunos o envolvimento com cada atividade proposta. Isso reforça a importância do planejar, um processo contínuo, dinâmico e reflexivo.

O objetivo principal do planejamento é possibilitar um trabalho mais significativo e transformador, consequentemente, mais realizador, na sala de aula, na escola e na sociedade. O plano, enquanto registro é o produto deste processo de reflexão e decisão [...]. (VASCONCELLOS, 2020, p. 133).

Essas mudanças também foram possíveis porque houve o envolvimento dos protagonistas da ação pedagógica. As residentes criaram o laço afetivo com os alunos, viram a especificidade de cada um e tiveram um olhar diferenciado para todos os educandos que compunham as turmas 51 e 52.

Segundo Davis (1994, p. 83),

Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E mais: ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade.

Esse é o diferencial do PRP, acompanhar a turma por um longo período, criar um vínculo afetivo, enxergar as dificuldades dos educandos e sempre pensar e adaptar as propostas para proporcionar um aprendizado significativo. Isso tudo acontecendo simultaneamente às aulas da graduação, ou seja, a teoria/universidade e a prática/escola vivenciadas lado a lado.

Outro diferencial do PRP foi o engajamento das residentes com a escola. Participaram de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, entrega de avaliações, se envolveram em gincanas, Dia das Crianças, Feira de ciências, enfim, puderam observar e contribuir em cada ação desenvolvida na escola durante um ano e meio. Vivenciaram a escola na sua totalidade!

O retorno positivo dos alunos diante dos projetos desenvolvidos fez com que as residentes se sentissem mais confiantes e as aulas fluíssem com maior tranquilidade. As produções dos alunos demonstravam, claramente, o entusiasmo com o que estavam aprendendo. Elas haviam despertado o interesse dos alunos.

Ter participado da Residência Pedagógica foi uma grande oportunidade na minha vida como professora, e acredito que para as residentes foi um grande aprendizado e a confirmação da escolha da profissão.

Considerações Finais

Diante das observações e práticas educativas realizadas pelas bolsistas e preceptoras, notou-se a importância de se perceber a Universidade e a Escola como espaços de produção

de saberes. As trocas realizadas nesses espaços são extremamente significativas e proporcionaram a construção de um ambiente qualitativo de aprendizagem, onde se alinharam teoria e prática.

Para Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 209)

Ensinar e aprender, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente, é a função da escola; e este aprendizado não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias teóricas e metodológicas através do aprendizado da mediação da ação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que mediando as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer.

É muito importante a realização de projetos, como a Residência Pedagógica para aprimorar a prática pedagógica dos acadêmicos do curso de Pedagogia e aproximar a Universidade das Escolas públicas. É vivenciando a realidade das escolas de maneira constante que se permitirá a formação integral dos futuros profissionais da Educação.

Referências

DAVIS, Cláudia; RAMOS, Zilma de Moraes. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Tem azeite na botija?** A docência e o componente curricular Ensino Religioso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Florianópolis: Editora da UDESC, 2011. 176p.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> (acesso em 10 ago. 2020). <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf.2015/15994_8118.pdf>.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARLERNIO, Laura Peretto; MARTINS FILHO, Lourival José (Org.). **De mãos dadas**: discussões e vivências sobre a relação escola e universidade. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. 270p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 21. ed. São Paulo: Libertad, 2010. 205p.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM FOCO: “GEOGRAFANDO” A FORMAÇÃO DOCENTE

Matheus Valmir Sagaz
Luiz Martins Junior
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Reflexões iniciais

O ponto de partida para a escrita deste artigo foi o desejo de socializar os relatos de experiências desenvolvidas em uma turma do sétimo ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em 2019, de uma escola parceira do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Programa este, desenvolvido no curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC), *campus* situado na cidade de Florianópolis/SC.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, é presidido pelo Ministério da Educação e gerenciado por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período 2018-2019. Um dos objetivos principais da proposta desse Programa é o de contribuir no aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura. Sendo um Programa com atuação nas escolas de Educação Básica, os/as acadêmicos/as das Instituições de Ensino Superior (IES) que aderiram a essa proposta, intitulados residentes, são inseridos no cotidiano das escolas da Rede pública de ensino. Para isso, planejam e participam de ações voltadas para a docência, como, por exemplo, experiências metodológicas e práticas docentes, para identificar eventuais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, conhecer a cultura estudantil.

Em uma visão ampla a respeito de seus objetivos, o Programa conta com a antecipação da atuação do/a futuro/a professor/a e a sua presença em sala de aula, consistindo na valorização do magistério, elevação da qualidade da formação inicial e inserção dos/das acadêmicos/as no cotidiano escolar. Também há incentivo de bolsa remunerada para os/as docentes das escolas de Educação Básica que recebem os/as residentes para a formação dos/as mesmos/as, para a articulação entre teoria e prática e aproximação do Ensino Superior com a Educação Básica.

A presença da ideia de uma “residência” na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de “formação prática” para os

(futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam [...]. (FARIA, 2018, p. 55).

Ante o exposto, as premissas e os objetivos que circundam o Programa de Residência Pedagógica vêm ao encontro das diretrizes que regem o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de graduação em Geografia, na sua habilitação licenciatura, do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Um dos objetivos desse curso é formar professores/as habilitados/as a atuar no ensino da Geografia na rede pública ou privada, no nível da Educação Básica (UDESC, 2013). Desta forma, a proposta do curso de Geografia corrobora com os propósitos do Programa de Residência Pedagógica.

Nesse sentido, o PRP contribui na qualificação da formação dos/das licenciandos/as em Geografia no que diz respeito à prática da docência para, posteriormente, atuar na Educação Básica como professor/a titular, uma vez que a aproximação e a troca de conhecimentos pode extrapolar os espaços e tempos que se davam, geralmente, apenas nos estágios curriculares supervisionados. Diante disso, os/as residentes, atuando nas escolas de Educação Básica, conseguem experimentar diferentes metodologias com os/as estudantes para que os conteúdos trabalhados façam mais sentido na vida desses sujeitos, isso porque, um dos focos do projeto é o planejamento de atividades voltadas ao ensino de Geografia. À vista disso, é preciso estimular o/a estudante por meio da temática trabalhada em sala de aula para que ele/a possa desenvolver uma visão crítica. Conforme entende Conceição (2019), o conhecimento geográfico sem criticidade deixa de tornar o/a estudante com capacidade de argumentação, bem como, o/a deixa sem base teórica sobre elementos políticos, econômicos e socioculturais na educação.

Convictos da importância da Residência Pedagógica no âmbito da formação inicial, mais especificamente no tocante à formação do/a professor/a de Geografia, este artigo tem como foco tecer reflexões sobre as práticas pedagógicas elaboradas e ministradas em uma turma do sétimo ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. As propostas pedagógicas abordaram os conteúdos da Geografia escolar, levando em conta as particularidades e a aproximação com as expectativas dos/as estudantes acerca do que percebem, sentem e convivem no (sub)espaço que é o bairro onde vivem.

Desta forma, o presente artigo está organizado em duas partes que se conectam e retroalimentam. Apresenta, inicialmente, uma discussão acerca das contribuições do PRP para

o percurso formativo do/a licenciando/a e, posteriormente, apresenta os relatos das experiências vivenciadas como bolsista no Programa de Residência Pedagógica.

Contribuições do Programa de Residência Pedagógica no percurso formativo do/a licenciando/a

Ao longo do período de um ano e meio da primeira fase de atividades no Programa de Residência Pedagógica, considerando-se o segundo semestre de 2018 e os dois semestres de 2019, na cidade de Florianópolis/SC, foram realizadas atividades de monitoria, orientação aos/as estudantes e organização de propostas pedagógicas para as aulas de Geografia, que foram realizadas sob a orientação do/a professor/a titular da turma, o/a qual chamamos de professor/a preceptor/a. Um dos focos do Programa de Residência Pedagógica é a aproximação dos/as licenciandos/das com a Educação Básica para fortalecer a relação teoria e prática. Assim se destaca no Edital:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; [...] (BRASIL, 2018, p. 01).

Além das intervenções pedagógicas realizadas em sala de aula, havia outros espaços da escola que os/as residentes podiam vivenciar, como refeitório, secretaria, sala de professores/as, ginásio poliesportivo etc. Além da sala de aula, esses espaços contribuíram para conhecer a realidade e a cultura escolar, o trabalho da equipe pedagógica e dos/as professores/as e ambientar os/as bolsistas no cotidiano da escola.

Entre as atividades realizadas em sala de aula, quando não havia intervenções em determinadas turmas, os/as residentes auxiliavam o/a professor/a preceptor/a com estudantes que precisavam sanar dúvidas em atividades solicitadas. Também realizavam a correção de atividades avaliativas, orientação individual, a fim de conferir, nos cadernos dos/as estudantes, as atividades solicitadas e realizadas, e outras ações que poderiam ser demandadas pelo/a professor/a.

O planejamento e execução das intervenções pedagógicas contribuíram para que os/as bolsistas pudessem experimentar a docência com a utilização de diferentes recursos e metodologias. Com a ajuda do/a professor/a preceptor/a, os/as residentes atuavam em sala de aula diretamente com as turmas e eram orientados/as caso tivessem alguma dificuldade. Com

isso, foi possível conhecer a realidade das turmas e manter uma proximidade com o espaço da prática da docência. Nesse sentido, consideramos que a Residência Pedagógica abre:

[...] um espaço para reflexão, encontros e trocas para os professores recém-formados, uma vez que além de formar, é preciso apoiar processos de fortalecimento da permanência de professores no campo de trabalho. A proposta da Residência é que esse espaço se configure num dispositivo para a troca de saberes entre a universidade e a escola, oportunizando o surgimento de saberes e conhecimentos que possam responder aos desafios da formação de professores (LEAL, 2016, p. 95).

O PRP possibilitou aos/as residentes que experimentassem diferentes recursos e metodologias exercidas de forma criativa no momento da docência. Para Oliveira Jr. e Girardi (2011, p. 2), com uma linguagem criativa nas atividades didáticas, há “[...] ganhos de motivação, sucessos na apreensão de conteúdos, envolvimento maior dos alunos entre outros [...]”.

Os/As residentes, com a participação no Programa, tiveram a oportunidade do pleno exercício da docência, de forma orientada e em distintos locais, para contribuir na formação docente, aproximando-se das futuras condições de trabalho. Além da experiência direta em sala de aula, participar do Programa possibilitou outras aprendizagens ligadas ao exercício da leitura e da escrita. Foram organizados diferentes espaços de formação teórica, com leituras sobre formação inicial, ensino de Geografia e outros temas de interesse.

Também é importante destacar que os/as residentes, em todos os momentos do Programa, precisaram fazer escritas sobre seu percurso. As anotações eram feitas em cadernos chamados de diários de campo, com apontamentos dos cronogramas das aulas, como aconteciam as interações na escola, anotações das práticas e intervenções com os/as estudantes, enfim, tomava-se nota das situações que envolvem diversos contextos da escola e demais questões envolvidas no percurso da residência pedagógica.

A redação dos diários leva consigo todo um conjunto de fases sucessivas que facilitam o estabelecimento de um processo de aprendizagem baseado em uma dupla categoria de fenômenos: a) o processo de se tornar consciente da própria atuação ao ter de identificar seus componentes para narrá-los e (b) o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), o possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar). (ZABALZA, 2004, p. 27).

Além das atividades diretas em sala de aula, os/as residentes participavam de outros espaços de aprendizagem da docência. Participação no colegiado de classe, que era composta pela equipe pedagógica da escola e por parte dos/as professores/as, e participação em eventos culturais destinados a toda comunidade escolar, com a finalidade de mostrar aos pais ou

responsáveis as atividades realizadas durante o trimestre, e entrega de boletins. Também fizeram parte de reuniões periódicas na IES com a docente orientadora do PRP da FAED para acompanhamento das atividades na escola, momentos em que os/as residentes contavam suas experiências sobre as práticas e a socialização no espaço escolar e faziam a entrega dos diários. Ainda, participação em eventos e seminários que estivessem em consonância com a proposta do PRP.

Os/As residentes também organizavam oficinas e práticas pedagógicas direcionadas para as diferentes turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As propostas eram organizadas de acordo com o planejamento dos/as professores/as residentes, que indicavam as temáticas a serem abordadas nas aulas de Geografia. Os/As bolsistas eram orientados/as para propor práticas e atividades, com conceitos e conteúdos de Geografia que envolvessem o uso de diferentes recursos didáticos, que oportunizassem a participação efetiva dos/das estudantes.

Nesse caso, foi possível identificar o quanto o Programa contribui para a formação do/a futuro/a professor/a de Geografia, sujeito que está em formação inicial e tem a oportunidade de experimentar a prática da docência durante seu percurso formativo.

Relatos das experiências formativas no Programa de Residência Pedagógica em Geografia

Nossa proposta nesta parte do artigo é relatar as experiências desenvolvidas como bolsista do Programa de Residência Pedagógica em uma escola pública municipal localizada no município de Florianópolis/SC no ano de 2019. As práticas pedagógicas foram realizadas com as turmas do 6º e do 7º anos envolvendo os conteúdos da Geografia escolar. As atividades foram planejadas e desenvolvidas para cada conteúdo indicado no planejamento do professor de Geografia após o processo de imersão, observação e investigação das turmas realizado nos primeiros meses do ano de 2019. As práticas foram realizadas em diferentes momentos de participação no Programa.

Durante o período de observação, foi possível constatar que as turmas eram organizadas em salas, com média de 25 estudantes matriculados/as. No entanto, em decorrência de um imprevisto em uma outra escola pública, parte dos/as estudantes foi incorporada nas turmas da escola-polo da Residência Pedagógica, as turmas passaram a contar com 35 estudantes. Algo que chamou a atenção foi a utilização de aparelhos celulares e fones de ouvido pelos/as estudantes em sala de aula, principalmente no 8º e 9º anos, mesmo sendo proibido o uso desses aparelhos na escola.

Uma vez por semana, fazia-se o acompanhamento do professor preceptor em suas aulas no período vespertino, com monitoria e auxílio nas atividades propostas aos/as estudantes. Nesse dia, o professor ministrava aulas em todas as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, assim, o residente o auxiliava na correção das provas e na sugestão de algumas atividades realizadas durante as aulas de Geografia.

Após um período inicial de monitoria e integração com as turmas, foram organizadas propostas de práticas para serem desenvolvidas com as turmas do professor preceptor. Grande parte das atividades foi realizada somente em um encontro de uma aula, com exceção do 6º ano, que tinha aulas faixa. Parte das práticas realizadas no período de participação como bolsista no PRP em uma escola pública de Florianópolis/SC são descritas na sequência.

A primeira prática realizada com a turma do 6º ano ocorreu em aulas faixa, sob o objetivo principal de promover a conceituação acerca de bens de consumo para que os/as estudantes pudessem distinguir determinados produtos e mercadorias. Para esse encontro, foi realizada uma aula expositiva-dialogada com o professor preceptor a respeito dos conteúdos sobre bens de consumo duráveis, não duráveis e intermediários, iniciando a aula com a leitura coletiva de um texto do livro didático que tratava dessa temática. Para exemplificar cada tipo de bens de consumo, foram utilizados os próprios produtos e recursos na sala de aula, dando como exemplos aparelhos celulares, carteiras, armários, livro didático, quadro, giz etc., por acreditar que seria mais fácil a compreensão por parte dos/as estudantes. O uso desses exemplos serviu como base para que realizassem a atividade prática na aula seguinte.

Na segunda aula, foi proposto um trabalho prático organizado pelo professor e orientado pelo bolsista. Os/As estudantes se dividiram em grupos e cada grupo recebeu um pedaço de papel Kraft, que foi dividido com as canetas hidrográficas em três partes, categorizando-as em bens duráveis, bens não duráveis e bens intermediários. Em seguida, os/as estudantes se dirigiram à frente da sala de aula a fim de procurar, na caixa de ferramentas, revistas para escolher imagens de produtos que correspondessem a um desses três tipos de bens. As figuras foram recortadas e coladas no papel Kraft. Após finalizar esse trabalho, os/as estudantes expuseram suas produções nas paredes da sala. Foi possível observar envolvimento de todos/as na organização do trabalho, especialmente no recorte e colagem das imagens das revistas, conseguindo realizar a atividade sem maiores dificuldades, demonstrando domínio sobre o conteúdo trabalhado. Cavalcanti destaca a importância da construção do pensamento conceitual e autônomo dos/das estudantes, ou seja,

A formação de conceitos geográficos é uma habilidade essencial para a compreensão da realidade para além de sua dimensão empírica, na medida em que os conceitos permitem fazer generalizações e incorpora um tipo de pensamento que é capaz de ver o mundo não somente como um conjunto de coisas, mas um modo de pensamento que é capaz de converter tais coisas, por meio de operações intelectuais, em objetos espaciais (teoricamente espaciais, se assim se pode dizer) (CAVALCANTI, 2011, p. 201).

Outra prática, realizada com o 7º ano, foi organizada em uma aula e teve como objetivo trabalhar com os conceitos de população e povoamento, conteúdo que já havia sido abordado pelo professor titular. Para tanto, no início da aula, foi solicitado aos/as estudantes que se encaminhassem à quadra poliesportiva aberta localizada no ponto mais alto da escola. Chegando ao local, foram retomados, oralmente, os conteúdos de população, povoamento e outros que os circundam.

Em seguida, foi solicitado que os/as estudantes observassem o bairro da escola e outros no seu entorno. Desta forma, o residente exemplificou como determinadas áreas eram densamente povoadas e outras menos, destacando os possíveis motivos, além de elucidar o histórico de ocupação desses bairros e os problemas urbanos decorrentes das ocupações não planejadas. Como grande parte dos/as estudantes da turma residia no bairro, foi possível compreender as dinâmicas de urbanização e espacialização da população. Durante a explanação, houve a participação e o interesse na aula, uma vez que o assunto estava relacionado com as questões da vida dos/as estudantes. Nesse sentido, Callai destaca que:

O ideal é oferecer ao aluno as informações, as bases necessárias para que ele se envolva intelectualmente, mas que se utilize também de suas forças afetivas no sentido de mobilizar a sua capacidade criativa. É fundamental então que se consiga transformar a Geografia em algo vivo, que diga respeito à vida, ao mundo real, que não sejam questões estranhas e distantes no sentido de não se perceber que sejam da vida, da sociedade concreta (CALLAI, 2013, p. 23).

Outra experiência realizada com o 7º ano foi efetivada com a aplicação de uma atividade com o uso da letra de uma música. O objetivo foi o de explicar e introduzir o conceito de globalização e, posteriormente, fazer a relação desse conceito com a realidade brasileira. Para o desenvolvimento da proposta da prática, foi utilizada somente uma aula. Como metodologia prática, foi entregue uma folha impressa com a letra da música *Parabolicamará*, composta por Gilberto Gil e lançada em 1992, para que os/as estudantes acompanhassem a letra da música juntamente com a melodia, sendo utilizada uma caixa de som.

Após a audição, foi proposto a leitura de cada verso da música para que fosse possível compreender os significados transcritos ponto a ponto. Concomitantemente a essa leitura, houve um debate com os/as estudantes na tentativa de analisar o que compreenderam a partir da letra da música, indagando-os/as acerca de temas, como, a antena parabólica, o tempo e o espaço, as mudanças constantes da vida e dos costumes, a ciência alterar o tamanho e o tempo do mundo e como as tecnologias encurtam o tempo e subvertem o espaço. Nesse debate, havia sempre uma associação histórica e de localização do território brasileiro para que fosse possível compreender e contextualizar a realidade brasileira. A realização dessa prática possibilitou gerar uma tempestade de ideias que contribuiu para o entendimento do conceito de globalização e sua relação com a realidade do nosso país.

No 7º ano, também foi desenvolvida uma prática com o tema a Floresta Amazônica, trabalhado anteriormente pelo professor regente da turma. Com o uso do projeto multimídia, foi mostrado uma animação da evolução do desmatamento da Floresta Amazônica por meio de imagens de satélite e os gráficos da evolução do desmatamento nas últimas décadas. Para situá-los da tamanha devastação, foi dado como exemplo o tamanho da Ilha de Santa Catarina para fazer a comparação do desmatamento. Houve um debate sobre o motivo pelo qual isso ocorre e como ocorre, tendo como principal razão o agronegócio.

Posteriormente, próximo ao término da aula, foi entregue aos/as estudantes uma atividade de palavras cruzadas. Para responder aos enigmas nos ladrilhos, teriam como auxílio o livro didático. Os/As estudantes demonstraram interesse e envolvimento em todas as etapas do que foi proposto, fazendo questionamentos no momento da explanação sobre o desmatamento e envolvimento na realização da cruzadinha.

Reflexões finais

O Programa de Residência Pedagógica tem papel fundamental na inserção dos/as licenciandos/as no cotidiano escolar durante o período de formação inicial. Esse programa oportuniza a participação efetiva no espaço da sala de aula da Educação Básica para que seja possível desenvolver certas habilidades e saberes essenciais para a vida profissional de professor/a.

A oportunidade de participar como bolsista do Programa de Residência Pedagógica em uma escola pública, com atividades diretas em sala de aula, foi fundamental para a qualificação do percurso profissional, com a vivência de situações reais do nosso campo de trabalho. Também foi possível realizar ações que propiciaram a articulação entre a teoria e a prática da docência.

Durante o período de presença na escola pública, nos foi possível ver as contribuições que esta proporcionou na formação inicial. Também nos permitiu compreender e vivenciar as potencialidades e fragilidades que ela contém, sendo possível observar como se pode trabalhar determinados temas com uma vasta pluralidade de estudantes. Os diários de campo nos deram a possibilidade de registrar o dia a dia das aulas, o comportamento dos/as estudantes, bem como, as anotações das práticas realizadas.

Além do mais, durante a permanência na Residência Pedagógica, mais do que estar dentro da sala de aula, foi também possível observar a escola como um todo, em uma constante tentativa de entender as dinâmicas que nela ocorrem. Isso compreendeu desde os espaços da escola, as relações entre os/as próprios/as estudantes, as atividades da equipe pedagógica até as mobilizações dos/as professores/as.

As práticas realizadas durante o Programa de Residência Pedagógica contribuíram no que diz respeito à autonomia para lecionar, uma vez que o preparo das atividades e sua execução é de responsabilidade do/a residente, que tem o/a preceptor/a como suporte e orientação. Esse espaço que foi oportunizado na Residência nos fortaleceu para atuarmos futuramente como professores/as titulares. Isso porque, nesse processo, mesmo que haja algum equívoco durante a realização das práticas, com o auxílio do/a professor/a preceptor/a, a correção pode ser feita em seguida, pois o espaço também nos permite experimentar novas metodologias e recursos.

As práticas auxiliam, ainda, o entendimento de alguns conteúdos da Geografia e como os trabalhar com os/as estudantes da Educação Básica, uma vez que os/as residentes podem planejar, criar e trilhar outros caminhos para os diferentes temas da geografia escolar, na tentativa de fazer com que os/as estudantes compreendam os conceitos e conteúdos da Geografia e os relacionem com o dia a dia.

Percebemos que os/as estudantes mostravam interesse maior por aulas atrativas, com uso de projetor multimídia, saídas da sala de aula e atividades mais interativas. Com isso, optamos em planejar tarefas em duplas e/ou grupos, para que os/as estudantes participassem mais das aulas.

Nesse contexto, podemos constatar a importância de participar de programas como a Residência Pedagógica, enquanto licenciandos/as, para qualificar a nossa formação enquanto futuros/as professores/as da Educação Básica. Dessa forma, poderemos enfrentar as questões que permeiam o espaço escolar e a realidade profissional de maneira mais segura e autônoma.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **O Programa Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, 2011, p. 193-203.
- CONCEIÇÃO, Ivonete da. A Residência Pedagógica na formação de professores: colaborações no ensino de Geografia. 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia: Políticas, linguagens e trajetórias. **Anais...**, Campinas. 2019.
- FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa [manuscrito]: experiências de formação de sujeitos em imersão docente**. Belo Horizonte, 2018. 385f., enc.: il. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- LEAL, Carolina de Castro Nadaf. **Residência pedagógica: representações sociais de formação continuada**. Rio de Janeiro, 2016, p. 1 a 220. Disponível em: <<file:///D:/Documentos/tese-carolina-de-castro-nadaf-vers%C3%A3o-final-2016.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- OLIVEIRA JR. Wenceslao Machado; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de geografia. In: XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, Goiânia, **Anais do XI ENPEG**. Goiânia: UFG, v. único, 2011, p. 1-11.
- UDESC. Florianópolis, SC, 2013. **Projeto Pedagógico do curso de graduação em Geografia Licenciatura**, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/165/pp_geo_licenciatura_15683021152948_165.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2020.
- ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A EMERGÊNCIA LINGUÍSTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NOS ANOS INICIAIS

Wagner Ferreira Angelo
Moira Riroca da Silva e Silva

Ambos somos naturais de outros estados da federação e nos mudamos para Florianópolis visando aprofundar nossos conhecimentos acadêmicos. Por consequência, encontramos-nos diante de uma situação formativa similar. Coincidentemente, nossas escolhas em relação aos estudos nos levaram a iniciar, em 2015, uma segunda graduação²⁵ no curso de Pedagogia no Centro de Ciências Humanas e da Educação, conhecida também como FAED (antiga sigla para a Faculdade de Educação), da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

Ao longo dos anos de formação inicial na Pedagogia, e ávidos para aprender mais sobre a educação escolar de crianças, aproximamo-nos dos estudos e de temas referentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por conseguinte, em 2018.2, deparamo-nos com o Programa de Residência Pedagógica – PRP ofertado para o curso de Pedagogia e demais licenciaturas da FAED. Enxergamos nesse Programa uma oportunidade de mobilizar nossos saberes docentes, no sentido evocado por Madalena Freire (1997) a respeito da avaliação, enquanto um momento de reflexão e ponderação qualitativa e contínua de transformação dos sujeitos aprendizes.

Como residentes, tivemos a oportunidade de vivenciar uma iniciação à docência diferenciada, acompanhada e partilhada por professoras/es experientes da Escola Básica e da Universidade em um período prolongado - 18 meses de imersão escolar -, comparando-se ao regular estágio supervisionado de efetivos 15 dias em campo. Sabemos que, apesar do tempo considerável para exercermos a docência nos Anos Iniciais, as trocas de saberes nos levaram a refletir sobre muitas inquietações, tanto na produção de nossos planejamentos de aula quanto na execução dos projetos pedagógicos por nós elaborados e, dentre outras questões, em especial, ressaltamos o atendimento às particularidades das/os estudantes.

²⁵ Salientamos que o primeiro curso de graduação de Moira é em Comunicação Social (em 2011), pelo Centro Universitário Salesiano Auxilium – CUCSA, e o de Wagner é em Letras Inglês (em 2012), pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, graduações essas sensíveis às práticas cotidianas de linguagem verbal de crianças, jovens e adultos.

Junto às experiências de aprendizado de saberes docentes mobilizados na graduação em Pedagogia, as discussões na área da Educação nos instigaram a perceber essas inquietações e as implicaturas por trás das ações realizadas à nossa volta na escola e de nossa prática docente, especialmente no tocante ao processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Essas percepções foram fruto de idas e vindas, escrita e releitura de nossos diários de campo e relatórios, documentos estes, de acordo com Reichmann (2013; 2015), auxiliares em nossa formação identitária como professor e professora por nos aproximarem das memórias autobiográficas constitutivas de experiências pessoais enquanto docentes em formação inicial via escrita reflexiva, por sua vez, para Souza (2011 apud JORDÃO, 2013, p. 78), retroalimentada pelas ações de “ver-se vendo, ler-se lendo”.

Acreditamos que essa constante elucidação/reflexão sobre a nossa realidade profissional como educadores/as nos permite ter certa inquietação sobre a nossa falta de conhecimento pedagógico, encorajando-nos a estudar mais profundamente sobre a área da alfabetização e a construir pontes possíveis com o uso da língua (materna ou adicional²⁶) na educação de crianças. Com base no que viemos estudando na graduação em Pedagogia, sentimos que ser alfabetizador/a na língua materna é tão desafiador quanto alfabetizar em outras línguas, apesar de suas distintas transparências/opacidades (SOARES, 2018). Ousamos até afirmar que o alfabetizar em língua portuguesa, no Brasil, é um desafio bem mais acentuado para os/as professores/as, dentre outras razões, por ele envolver crianças de contextos sociais os mais diversos, inclusive aquelas em condição de imigração, sem haver, ao certo, políticas linguísticas que deem conta de amparar adequadamente certos ambientes escolares onde ocorre o processo formal de alfabetização. É nesse pé de reflexão que nos encontramos hoje, preocupados com a educação de crianças imigrantes. E, doravante, humildemente e embasados no olhar etnográfico de investigação, debruçar-nos-emos sobre essa temática, propondo elucubrar a respeito da finalidade da educação linguística para ensinar nos Anos Iniciais a partir de quatro reflexões-problema que nos inquietaram bastante durante a vivência no PRP e que compõem as subseções deste trabalho, quais sejam: *A escola pública está preparada para acolher crianças de outros países? Qual é a função da língua/linguagem verbal na nossa formação docente? A universidade nos instrumentalizou para atuar com crianças imigrantes?* e, finalmente, *O que nos falta aprender?*

²⁶ Utilizamos a terminologia língua adicional adotada por Schlatter e Garcez (2012) devido ao fundamento (neo)colonial que é subjacente à nomenclatura língua estrangeira (JORDÃO, 2014). Mais detalhes sobre essa discussão entre língua adicional e estrangeira podem ser encontrados no trabalho de Angelo (2015).

A escola pública está preparada para acolher crianças de outros países?

A Escola Básica Municipal João Alfredo Rohr foi a escola campo onde fomos residentes do ano 2018.2 ao ano 2019.2. A estrutura física da instituição e a oferta de diferentes ambientes formativos para as crianças nos chamou a atenção logo no primeiro dia de visita, por comportar laboratórios (de informática e de biologia), biblioteca, sala de atendimento especializado de crianças com deficiência, quadra esportiva, espaços brincantes, salas de aula climatizadas, entre outros. Fazendo jus à referida estrutura, a escola também contava com uma equipe de profissionais preocupada com a educação das crianças, seu bem-estar e, de igual modo, acolheu os/as residentes de modo a introduzi-los em sua comunidade, em especial a professora Suedy Maria Alves Cordeiro, professora preceptora do PRP na escola básica em questão.

Durante nossa trajetória de observação e docência com a turma do 4º Ano no turno matutino, a professora Suedy nos ensinou muito sobre como sermos professores/as em uma escola pública. Esse ensino se deu a partir de diálogos sinceros e orientações constantes após (e no decorrer do ato de) observar nossas práticas enquanto docentes, favorecendo, como alerta Reichmann (2015, p. 173), uma interface profícua sobre “[...] a ressignificação de saberes pré-construídos” e embasados em nossas experiências enquanto acadêmicos/as e estudantes da Educação Básica. Cabe salientar que nossa docência nem sempre resultou em uma atitude de aprendizagem ou comportamental positiva por parte das crianças, levando-nos a duvidar negativamente de nossa própria capacidade docente. Contudo, a professora nunca nos desestimulou. Amorosamente, ela acreditou em nós, por “[...] querer efetivamente ajudar o educando para que ele aprenda e, ao aprender, se desenvolva” (LUCKESI, 2011, p. 77) como professor. Ela nos mobilizou a pensar que a prática precisa ser realizada para sentirmos a responsividade da turma. Com isso, trocamos de estratégia pedagógica quando necessário, uma vez que o conhecimento (discente e docente) estava em constante construção, portanto, havia a possibilidade de ser retomado e reformulado. Além disso, também observamos o bom convívio da professora com seus/suas colegas professores/as nos intervalos e mesmo na interação com as crianças, reforçando sua positividade e crença na capacidade de superação das pessoas. Esse aspecto foi inspirador ao nos darmos conta do desafio em lidar com crianças advindas de contextos sociais os mais diferentes, incluindo as crianças de outros estados e outros países.

Uma estudante em especial, a Mary²⁷, vinda dos Estados Unidos para morar com seus pais no Brasil, chamou nossa atenção nas aulas. Ela tem dupla nacionalidade, pois sua mãe é brasileira e seu pai norte-americano. Em termos de oralidade e escrita, a garota apresentava excelente proficiência oral em inglês (sua língua materna) e algumas lacunas ortográficas, lexicais e sintáticas no português (ensinado apenas por sua mãe no país estrangeiro). Observando seus medos e inseguranças em falar e escrever em português, acabamos assumindo a postura da professora Suedy e acreditamos na potencialidade da menina que, aos poucos, deixou sua timidez de lado e passou a conversar conosco com mais frequência, falando tanto em português quanto em inglês. Mas seria a crença amorosa nessa criança - e nos/as seus/suas colegas - suficiente para suprir as suas lacunas linguísticas do português?

Qual é a função da língua(gem) verbal na nossa formação docente?

Inicialmente, por pensarmos em ser professores alfabetizadores, no ano de 2018.2, optamos por realizar as observações de sala de aula na turma do 1º ano, sob a responsabilidade da professora Isabel. Porém, no ano seguinte, em 2019.1, passamos a acompanhar a turma do 4º ano matutino (Turma 41), sob a responsabilidade da professora preceptora, Suedy. No total, essa turma era composta por 19 crianças, com uma média de 11 meninos e 8 meninas (com uma diferença numérica entre esses números para mais ou para menos devido à rotatividade de crianças transferidas da e para a escola).

Toda a turma nos recebeu muito bem desde o primeiro dia que entramos na sala de aula e, assim como os/as estudantes do 1º ano, permitiram-nos conhecê-los/as aos poucos a partir de sorrisos, contação de piadas, relatos de suas experiências em casa, abraços, apertos de mão, elogios etc., ao modo deles/as, e, também, deixando-nos ser seus professores. As crianças nos mostraram o quanto crescem rápido e mudam seus comportamentos, aproximando-se de uma fase adolescente ainda em constituição. Seus dilemas sobre a inter-relação afetiva com os outros salta aos olhos, ensinando-nos que eles/as sentem por seus/suas amigos/as e por nós. Mary fez parte desse grupo e, também, nos surpreendeu com as suas estratégias de aprendizagem da linguagem verbal.

Por demonstrar ser (ou estar) tímida, Mary se comunicava muito pouco com a turma do 4º Ano. Os diálogos em sala de aula eram curtos e a maior parte da interação verbal com seus/suas colegas acontecia durante os momentos brincantes no intervalo. Ela demonstrava

²⁷ Embasados em questões éticas (cf. CELANI, 2005; SANTOS, 2012), optamos por omitir o nome real da estudante do 4º ano, elegendo o nome fictício Mary (Maria em português).

não compreender alguns comandos solicitados pela professora Suedy em sala, como, por exemplo, abrir o livro em determinada página ou o que deveria fazer em uma tarefa de classe, especialmente aquelas atividades cujo teor estava ligado à ortografia. Isso resultava, algumas vezes, quando não recebia apoio dos/as colegas, na não participação da estudante nessas atividades, levando-nos a acreditar no que explica Figueira (2002) sobre a ineficácia no aprendizado de uma língua-alvo apenas pela exposição intensa a ela, sem considerar uma proposição de trabalho com “[...] linguagem coerente com o nível de desenvolvimento de aquisição do aluno e propiciar a ele insumo de forma significativa” (FIGUEIRA, 2002, p. 37).

Ao nos comunicarmos com a garota em inglês, explicando-lhe as atividades, ela sorria, dizia passar a compreender o que a professora solicitara e sempre repetia, em seguida, e em português para si, o que deveria fazer. Essa atitude frente ao desafio de se apropriar da língua portuguesa, em saber como usá-la, indica a importância, para Mary, em se embasar na língua inglesa enquanto suporte linguístico para a construção de sentido na língua portuguesa. Em outras palavras, ela partia da estratégia linguística de retomar o enunciado em português para relacioná-lo a um novo sentido a ele atribuído ao refletir em inglês. Por mais de uma vez, e em diferentes aulas, Mary se apoiava no inglês para suprir suas dúvidas no português. As referências para a compreensão do português eram fornecidas por uma compensação linguística interlíngua materna de maior referência/relevância (o inglês) e menor referência/relevância (o português) social²⁸. Esse comportamento de Mary influenciou diretamente em nosso trabalho devido ao que Rodrigues-Junior (2013) aponta como sendo o trabalho ideal com língua(gem) na escola. Segundo o autor, é necessário que o/a professor/a propicie reflexões sobre os elementos formais do código linguístico (a língua), contrabalanceando-as com reflexões sobre o uso da língua a partir de abordagens discursivas (a linguagem). Essa atitude docente não é apenas pedagógica, ela é linguisticamente inclusiva por “[...] possibilitar um sentido de pertencer a um grupo, um conviver que respeite as

²⁸ Por referência/relevância social em relação aos usos de uma língua, levamos em consideração o que, para Mary, se configurava como utilização e apropriação significativa do inglês e do português em seu dia a dia. Nos Estados Unidos, o uso do inglês era recorrente e necessário ao estabelecimento das interações sociais nos ambientes que Mary frequentava. Ainda na América do Norte, segundo a estudante relatou em uma conversa informal, o português era usado como língua de comunicação com sua mãe (quando não falava em inglês) e parentes brasileiros. Em contrapartida, no Brasil, a garota teve que passar a utilizar o português, e não mais o inglês, como recurso linguístico principal para estabelecer a interrelação com as demais pessoas. Isso nos fez concluir que ela estava em processo de adaptação em relação ao estabelecimento da língua de referência/relevância, considerando-se, conforme explana Grosjean (1989), as distintas proficiências nas duas línguas decorrentes de seus usos e finalidades atribuídos pelo usuário. Além disso, essa adaptação linguística era perceptível pelo modo empolgado como ela se referia aos diálogos diários ainda mantidos com suas amigas americanas via redes sociais, bem como, e em contrapartida, pela frágil e modesta tentativa em se comunicar com as crianças da escola Alfredo Rohr.

diferenças e que não tente anulá-las” (FIGUEIREDO, 2013, p. 116), o que, para Mary, implica em conduzi-la a um processo de “[...] (re)criação das possibilidades de existir no mundo [...] por meio do acesso e do domínio das tramas discursivo-ideológicas, [ressignificando] na prática, sua consciência” (MATEUS, 2013, p. 94) e aproximando-a dos modos de pensar, compreender, falar, ler e escrever do português brasileiro.

Assim sendo, ao que parece evidenciar, o trabalho com língua(gem) em sala de aula com crianças (imigrantes) não se adequa ao modo como o/a professor/a trabalha, mas, sim, precisa ser adequado ao atendimento das necessidades linguísticas desse público, corroborando com suas estratégias de aprendizagem, neste caso, como observamos anteriormente com base em Mary, provenientes de suas experiências linguísticas anglo-lusófonas de uso da fala e da escrita. Contudo, quais bases instrumentais teórico-práticas nos mobilizaram a desenvolver o referido pensamento a respeito da educação linguística de crianças (imigrantes)?

A universidade nos instrumentalizou para atuar com crianças imigrantes?

No primeiro momento, a relação teoria e prática foi estabelecida a partir de três necessidades observadas na Escola Básica João Alfredo Rohr. Houve uma espécie de triangulação entre os moldes do que: a) a professora Suedy, seguindo o currículo institucional, orientou-nos a trabalhar; b) as crianças demonstraram em relação às suas (in)satisfações com a rotina escolar e mesmo em relação às suas dificuldades e conhecimentos escolares e c) a universidade nos proporcionou em termos de base epistemológica para compreendermos o campo escolar enquanto um cenário complexo e aberto à investigação (apropriação de novas teorias que o expliquem e deem conta de compreender as suas problemáticas). Em seguida à essa triangulação abstrata das necessidades escolares, foram incorporadas duas estratégias reconhecidas por Rodrigues-Júnior (2013) como fundantes à construção de saberes locais (situados/contextualizados) a partir da prática docente. Essas estratégias foram, primeiramente, a de leitura e aplicação de teorias sobre ensino-aprendizagem no campo educacional (embasando cientificamente a triangulação dos dados) e, em segundo lugar, o acompanhamento dos/as professores/as em formação inicial por parte da professora Alba Regina Battisti de Souza por, nas palavras de Rodrigues-Júnior (2013, p. 26) “[...] disponibilizar-se ao diálogo, à interação e à reflexão” junto aos acadêmicos do PRP a respeito de suas vivências práticas.

Com base nesse tripé, professor-estudante-universidade, realizamos reflexões constantes ao longo dos semestres de observação e docência para, assim, conseguirmos

desempenhar uma prática educativa ética, responsável e eficaz ao que sempre pretendemos enquanto educação pública de qualidade. Todavia, complementarmente a esse pensamento previamente exposto, os relatos narrativos, em forma de diário e relatórios, ajudaram-nos em nossa reflexão teórico-prática, é dizer, na compreensão e construção de sentidos sobre as práticas e demandas do espaço escolar, uma vez que “[...] a narrativa, organizada como instrumento-e-resultado e não como instrumento para-um-fim (instrumento-para-resultado), pode possibilitar uma forma colaborativa-crítica de descobrir a vida e transformar a si e aos outros” (MAGALHÃES, 2010, p. 31). Assim, dialogamos não apenas com a professora Alba, mas também com nós mesmos a ponto de repensarmos nossas práticas e contribuir com diferentes atividades, de acordo com as demandas educacionais decorrentes das aulas.

Salientamos apenas que, apesar de nossa formação ser bem diversificada em termos teóricos de modo a abranger a referida complexidade do contexto escolar, sentimos falta de maiores aprofundamentos em relação às bases alfabetizadoras (cf. FELIPPE, 2015) e, no tocante à temática em discussão neste trabalho, às teorias que subjazem à educação bilíngue (cf. MARTINS, 2007; ZORZI, 2014) ou com foco no ensino-aprendizagem de crianças advindas de outras nacionalidades (cf. PARIS, 2015). Em outras palavras, por mais que tivéssemos algumas reflexões linguísticas perspicazes sobre as dificuldades linguísticas das crianças, a exemplo da classificação das inadequações linguísticas dos/as estudantes do 4º ano quanto aos conhecimentos de alfabetização e ortografia (LEMLE, 2007), e que tenhamos estudado para além daquilo que nossa formação inicial nos ofertara, sentimos a carência de debates mais aprofundados sobre o ensino de línguas, abrangendo não apenas o ensino de língua materna, mas o de línguas adicionais também.

Mary foi nossa base de formação em relação aos aspectos linguísticos que tanto sentimos falta, fazendo-nos ampliar nossas discussões, aprofundando-as a partir de levantamento bibliográfico no campo da linguística. Com Mary, conseguimos acompanhar as suas escolhas semânticas/pragmáticas (ao duvidar dos usos e sentidos de determinados termos), sintáticas (ao atribuir estruturas da língua inglesa às construções textuais em português), fonológicas (ao realizar troca de letras por interferência da consciência fonológica da língua inglesa no sistema de escrita do português) e outros tantos tópicos de reflexão linguística.

E quais outros desabafos também se fazem pertinentes?

O que nos falta aprender?

O maior aprendizado obtido no PRP foi, sem dúvida, em relação à segurança adquirida em dar aula, em sabermos que conseguimos, apesar de quaisquer adversidades, lidar com as responsabilidades inerentes ao fazer docente. E, por sua vez, atrelado ao saber docente que trouxe certa da segurança em lecionar, podemos dizer que o desafio em alfabetizar é enorme, pois se trata, com perdão a redundância da expressão, um desafio desafiador por inúmeras razões.

Para além da razão que já sinalizamos na seção anterior, a respeito de maiores debates sobre alfabetização em nossa formação inicial, ainda tivemos que enfrentar adversidades quanto à submissão à cultura dos materiais impressos, à desmotivação/desinteresse das crianças em não querer ler ou escrever, à falta de recurso financeiro para adquirir livros para nossa própria leitura pessoal sobre as temáticas que surgiam em campo, como a da imigração, à desarticulação entre universidade e escola em termos de distanciamento entre realidade pedagógica (sala de aula) e teoria pedagógica (universidade), bem como, mas não finalmente ou mais importante, ao distinto nível de alfabetização das crianças em uma mesma sala de aula e a falta de nosso preparo para lidar com os aspectos formativos de crianças advindas de outros países.

Essas inquietações nos movem. Enquanto essas movências em busca de respostas forem latentes em nós, sempre seremos aprendizes de nossa profissão, pois, conforme defende Freire (2011), ensinar exige consciência do inacabamento, ou seja, ser professor é estar em busca da melhor forma de oportunizar o desenvolvimento do saber libertário dos/as estudantes, considerando-se, portanto, a incompletude do ato de ensinar e, conseqüentemente, da emergente formação docente contínua.

Referências

ANGELO, Wagner Ferreira. **“A gente tá fazendo algo para pessoas de verdade e, às vezes, me pergunto, o que fazer agora?”**: contos etnográficos acerca das práticas avaliativas no estágio supervisionado de língua inglesa. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

FELIPPE, Andréa do Prado. **A importância da formação (Psico)Linguística do professor alfabetizador para a obtenção de bons resultados na alfabetização**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FIGUEIRA, Cristina. **Crianças alfabetizadas aprendendo língua estrangeira**. 2002. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras. Universidade de Brasília, Brasília, DF.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 113-122.

FREIRE, Madalena et al. **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão**. Instrumentos Metodológicos II. São Paulo: Artcolor, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GROSJEAN, François. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. **Brain and Language**, n. 36, p. 03-15, 1989.

JORDÃO, Clarissa Menezes. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 77-91.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p. 13-40, 2014.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A narrativa na formação de professores numa perspectiva reflexiva-crítica. In: ROMERO, Tania Regina de Souza (Org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 23-36.

MATEUS, Elaine. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93-111.

MARTINS, Marizilda Guimarães Lemos. **Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

PARIS, Bianca de Campos de. **Colisão de identidades, culturas e linguagem: um estudo etnográfico em uma comunidade de descendentes de russo**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-32.

REICHMANN, Carla L. Constructing communities of practice through memoris and journals. In: REICHMANN, Carla L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 235-258.

REICHMANN, Carla L. **Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Editora Edelbra, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

ZORZI, M. H. C. **Interferências da língua portuguesa e da língua inglesa no processo de aquisição da escrita em uma escola bilíngue**. 2014. Monografia – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO: GEOGRAFIA E VEGETAÇÃO NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Renata de Cássia Ferreira de Oliveira
Suelen Santos Mauricio

Introdução

A educação geográfica tem um papel fundamental na formação do pensamento crítico e autônomo dos/das estudantes da Educação Básica para que possam reconhecer seu pertencimento e sua identidade no mundo. De acordo com Callai (2011, p. 131), a educação geográfica tem a função de “[...] tornar significativos os conteúdos para a compreensão da espacialidade e, isso pode acontecer através da análise geográfica, que exige o desenvolvimento de raciocínios espaciais”.

É importante, ao estudar a geografia, ter atenção, olhar o espaço, observar em volta percebendo o que existe para compreender as paisagens como resultado de uma história que tem relação com o passado e o presente. Nesse sentido, ensinar não é transferir o conteúdo e conhecimentos, mas criar possibilidades para o autoconhecimento, respeitando a singularidade do/a estudante e criando uma inquietude a fim de despertar a criticidade e estimular a curiosidade.

A educação é o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, sendo por meio dela que os indivíduos se humanizam, herdam a cultura da humanidade. As aquisições do desenvolvimento histórico do homem estão apenas postas no mundo, é necessário entrar em contato com os fenômenos do mundo circundante pela mediação dos homens... O processo educativo é central a formação do homem em sua especificidade histórica, pois permite que não seja necessário reinventar o mundo a cada nova geração (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 27).

As experiências vividas no Programa de Residência Pedagógica de Geografia, realizado na Escola de Educação Básica Simão José Hess, proporcionou conhecer o cotidiano da sala de aula e realizar intervenções pedagógicas nas turmas do Ensino Fundamental e Médio. Esse trabalho é resultado de atividades desenvolvidas durante o ano letivo de 2019 no terceiro ano do Ensino Médio, no período matutino, com auxílio do professor preceptor que atuava diretamente na sala de aula, e da professora orientadora que coordena o subprojeto no âmbito do curso de Geografia Licenciatura do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC.

Sendo assim, o objetivo do presente artigo é apresentar uma proposta pedagógica realizada em três turmas de terceiro ano do Ensino Médio na disciplina de Geografia com a temática da vegetação do Estado de Santa Catarina. Desse modo, este artigo está estruturado em três partes principais: primeiro, apresento os procedimentos metodológicos, em seguida, o planejamento e o relato da intervenção que coloquei em prática como bolsista do Programa de Residência Pedagógica. Por último, um momento de reflexão referente à experiência e aos resultados da intervenção nas turmas trabalhadas.

Procedimentos metodológicos

O objetivo, neste texto, é apresentar e refletir sobre uma intervenção pedagógica realizada na Escola José Simão Hess, localizada na Região Central de Florianópolis, no bairro da Trindade. A escola, atualmente, atende a estudantes dos Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (1º ao 3º ano) nos períodos matutino e vespertino e, no noturno, somente turmas do Ensino Médio.

Para a realização das atividades de bolsista no Projeto de Residência Pedagógica, contamos com procedimentos variados: seminários de formação, reuniões para planejamentos, observações e registros em caderno ou diário de campo em sala de aula, conversas com o professor preceptor, monitoria nas aulas e intervenções junto aos/as estudantes. Assim, busquei acompanhar o professor preceptor em suas aulas no período matutino, nas turmas²⁹ de 3º ano do Ensino Médio, com carga horária de oito horas semanais.

Nas primeiras observações realizadas na escola, tive a oportunidade de conhecer a estrutura física e toda a infraestrutura que a escola possui para o atendimento aos/as estudantes, como: salas de aula, biblioteca, auditório, quadra poliesportiva, refeitório e o espaço de convivência. A escola conta com elementos básicos importantes, dentre eles, água filtrada, alimentação no recreio (merenda) e jogos interativos de lazer durante o intervalo, que são: tênis de mesa e jogos de dominó. O uniforme é indispensável, devendo, os/as estudantes, utilizarem pelo menos uma peça com o símbolo da escola e camisetas brancas. Existe um serviço de segurança desse espaço, com disposição de câmeras de vigilância que controlam e organizam a entrada e saída de todos/as.

Essa escola funciona em tempo integral, com capacidade para atender em torno de mil estudantes matriculados/as. Por estar localizada em um bairro nobre da região central do município de Florianópolis, atende crianças e jovens com diferentes faixas de renda familiar,

²⁹ Eram três turmas de Ensino Médio no turno matutino.

desse modo, encontramos alunos de diferentes camadas sociais que residem nas comunidades do entorno da escola e alguns que se deslocam de bairros mais distantes. Assim, contamos com diversas realidades em um mesmo espaço, sendo essa uma característica singular da escola que se reflete no modo de aprendizagem, pois cada estudante assimila os conceitos apresentados de acordo com suas vivências culturais, estruturais e oportunidades.

Assim, com relação às características percebidas nos terceiros anos do Ensino Médio onde realizei o estágio no Programa de Residência Pedagógica, destaco que eram três turmas, 301, 302 e 303, no período matutino, dispostas em salas distintas, sendo que os/as professores/as precisavam transitar e dirigir-se para as salas de aula de acordo com a grade horária.

Cada turma era composta por estudantes de diferentes classes e grupos sociais. Começo, então, este relato, pela turma 301, constituída por cerca de 40 estudantes, porém, durante o ano letivo, compareciam às aulas apenas um pouco mais da metade dos/as matriculados/as. Contava com aproximadamente doze estudantes do sexo masculino e doze do sexo feminino. Na minha percepção, era uma turma tranquila, em termos de comportamento, em relação às outras. Os meninos interagiam um pouco mais durante as aulas, já as meninas falavam pouco e se mostravam bastante observadoras.

A turma 302 apresentava a mesma questão da primeira, muitos/as estudantes matriculados/as, porém, nem todos/as frequentavam as aulas. Contava com cerca de vinte e oito presentes, sendo a maioria estudantes do sexo feminino. Nessa classe, de maneira geral, os/as estudantes demonstravam bastante interesse e força de vontade na realização das atividades propostas. Ainda assim, como é natural, havia estudantes menos participativos/as e um pouco mais tímidos/as.

E, por fim, a turma 303, constituída por um pouco mais de trinta estudantes, bem distribuída entre o sexo feminino e masculino. Por ser mais numerosa, pude observar que estavam sempre mais agitados/as, se mostravam muito astutos/as e perspicazes, o que facilitava as aulas, pois gostavam de participar, fazer perguntas, questionar e dialogar sobre os diferentes conteúdos trabalhados.

Importante ressaltar que não havia estudantes com deficiência. A maioria dos/as estudantes dessas turmas morava nas comunidades ao redor da escola e viviam, em sua maioria, com núcleos familiares como pai, mãe ou avós.

Concomitante às reuniões de planejamento e estudo, no LEPEGEO³⁰, definimos que minha intervenção seria realizada por meio de uma oficina, que será apresentada nos próximos parágrafos e com maior detalhamento na próxima seção deste texto. Levando em consideração o que diz Castrogiovanni (2013), nos encontramos diante de estudantes pós-modernos/as, lúdicos/as, criativos/as, concreto/as, que preferem imagens, sons, mídias, com menos tempo de concentração, mais insegurança, menos gosto pela leitura de livros. O que não significa necessariamente um fator para o lamento docente, mas um desafio para as novas configurações curriculares, planejamentos, práticas, concepções de aprendizagem etc.

Dessa maneira, é importante contextualizar um pouco sobre como surgiu a definição da temática da intervenção realizada. Após uma conversa com o professor regente das turmas dos terceiros anos, decidimos que era necessário pensarmos em formas e metodologias para estimular a aprendizagem dos/as estudantes e envolvê-los/as nas atividades a serem realizadas. Decidimos que, após trabalharmos com a turma o conteúdo sobre climas no estado de Santa Catarina, abordaríamos as principais características da vegetação desse estado e as correlacionaríamos com a temática dos climas abordada pelo professor anteriormente.

Para atender às sugestões do professor, e às demandas, particularidades e especificidades da turma, levando em consideração a singularidade de cada estudante e suas potencialidades, tivemos a ideia de começar a intervenção com uma oficina. Assim, de maneira descontraída, focando na construção do conhecimento através da interação entre eles/as e com os conceitos abordados, foi iniciada a intervenção da maneira planejada e negociada com o professor.

Na primeira parte da intervenção, as turmas foram divididas em cinco grupos. Dando início à atividade, apresentei algumas representações de elementos da vegetação do estado catarinense³¹ e cada grupo ficou responsável por um elemento. Assim, sem nenhuma explicação prévia, cada grupo precisaria analisar o elemento e colocá-lo no mapa do Brasil,

³⁰ Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia – LEPEGEO do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC, localizado em Florianópolis/SC. Espaço destinado ao uso, pelos/as estudantes, para atividades de ensino, pesquisa e extensão.

³¹ Floresta tropical Atlântica: esse tipo de vegetação é encontrado nas planícies costeiras, além de encostas e serras, e se constitui por árvores de grande porte. Utilizou-se como elemento a representação de árvores de grande porte feitas com EVA. Vegetação litorânea: composta em sua maioria por mangues. Utilizou-se como elemento conchas e areia de praia para a sua representação. Floresta Subtropical: formada a partir de vegetação rasteira, com perdas de folhas no inverno. Utilizou-se como elemento galhos secos para a sua representação. Floresta de Araucária: constituída por pinheiros em maior número, no entanto, existem, ainda, canelais, araucárias, cedro e outros. Utilizou-se como elemento semente de araucária (pinhão) para sua representação. Campos: basicamente formada por gramíneas. Utilizou-se como elemento grama feita de EVA e isopor para sua representação.

que foi exposto para toda a turma, explicando o porquê da escolha e o que remete esse elemento a determinada região. Em seguida, foi instalado o projetor, com slides que tinham como objetivo contextualizar aspectos físicos e naturais, dando ênfase nas representações climáticas e geológicas de cada região do estado de Santa Catarina.

Após esse momento de apresentação, foi colocado novamente o mapa para toda a turma e cada grupo pôde (re)colocar as representações dos elementos em seus devidos lugares. A ideia de não haver nenhuma explicação inicial relacionada ao conteúdo foi para podermos identificar os conhecimentos prévios, que já haviam sido trabalhados durante o ano letivo com os/as estudantes, bem como, os conhecimentos oriundos de suas experiências e de seus lugares de vivência para que pudessem dialogar, recordar e aprimorar questões da paisagem observada no dia a dia.

Um dos maiores desafios da educação, e para mim, como futura professora, foi acreditar que a aprendizagem é um processo construído por meio da troca de experiências, mediação e superação para que os/as estudantes possam ter acesso ao conhecimento do que é planejado em sala de aula para a compreensão dos conteúdos e conceitos do ensino de Geografia. Por isso, acredito que é fundamental planejar a aula com objetivos definidos e claros. De acordo com Veiga (2008, p. 267), “[...] a aula é um ‘lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – preparado e organizado pelo professor e seus alunos’”. Assim, planejei a aula de acordo com o tempo, a turma, o contexto escolar e o conteúdo que seria abordado.

Para colocar em prática o planejamento, me propus a observar não somente os/as estudantes, mas também a escola, levando em consideração a seguinte pergunta: Para que observar? Assim, pude entender que tão importante quanto a observação dos/das estudantes e seu processo de aprendizagem, é tentar conhecer a realidade da escola em sua complexidade e analisar a realidade cultural e social em que está inserida.

Foi importante entender as necessidades da instituição escolar, de forma geral, a rotina dos horários, atividades pedagógicas, recepção das crianças ao chegar à sala de aula, horário da merenda e recreio, relação com os/as colegas e com professores/as e servidores/as, o bairro em que a escola está situada, o ritmo diário das atividades e principalmente a estrutura física da escola. Para Alves (2003, p. 65):

Estudar o cotidiano escolar é estudar a escola em sua realidade como ela é, sem julgamentos a priori de valorizar e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos.

Levando todas essas questões em consideração, foi importante conhecer e estudar sobre as múltiplas interações entre a sociedade e o meio, pois percebi a necessidade de compreender essa realidade espacial, natural e humana, não de uma forma fragmentada, mas como parte da totalidade, que é dotada de dinâmica e fluidez, para poder organizar uma proposta de intervenção pedagógica de acordo com a realidade da turma.

A experiência: geografia e vegetação de Santa Catarina

A Educação Geográfica deve fazer emergir um conhecimento que resulte do diálogo entre conhecimentos sistematizados e as experiências dos/as estudantes (GIROTTI, 2015), além das diferentes linguagens e dos produtos culturais tão caros aos espaços escolares e acadêmicos, como mapas, músicas, audiovisuais, poesias, literatura, exposições artísticas, grafites, peças teatrais etc. Na escolarização, se os conteúdos programáticos tiverem centralidade, ao invés da contextualização de seu processo de significação, de sua relevância para os estudantes e a relação dos sujeitos com o processo de construção conceitual, a reprodução é inevitável, em detrimento dos processos criativos (MAURICIO, 2019).

Assim, para iniciar o relato da intervenção pedagógica realizada com maior detalhamento, começo pela caracterização das salas que comportavam, em média, 30 estudantes. Eram organizadas com cadeiras e mesas, quadro branco e dois ventiladores, um em cada polo da sala. Algumas situações presentes no cotidiano das aulas tinham seus efeitos relacionados ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos/das estudantes, como, por exemplo, os ventiladores, que faziam barulho alto e incômodo. Em dias muito quentes, apenas um deles poderia ser ligado para que os/as estudantes não sentissem muito calor e pudessem ouvir a aula. As cadeiras não estavam em suas melhores condições, por isso, era mais adequado manter a sala de aula com posicionamentos padronizados: cadeiras enfileiradas, mesmo tendo planejado uma organização e disposição material diferente. As salas, em sua totalidade, comportavam cerca de trinta alunos, mais do que isso, seria desconfortável e inviável para um espaço pedagógico.

Através dessas breves observações e registros, pontuo a importância da gestão escolar, da estrutura física, da disponibilidade de equipamentos, de materiais, móveis etc. O que só é possível com investimento e valorização adequados às necessidades das escolas públicas. Quando nos deparamos com uma boa estrutura física, disposição de materiais e instrumentos em boas condições, bem como, uma gestão eficiente e consciente, a escola torna-se potencializadora, em todos os sentidos, do processo educacional.

A prática pedagógica foi organizada a partir de três momentos diferentes. Inicialmente, alguns objetos serviram de base para a realização da atividade que será descrita nos próximos parágrafos. Em grupos, sem uma explicação teórica sobre o conteúdo (vegetação do Estado de Santa Catarina), os/as estudantes deveriam distribuir elementos de vegetação pelo mapa do estado, relacionando a localização com os aspectos naturais. Depois disso, fiz uma breve exposição sobre os tipos de vegetação encontrados em Santa Catarina para que os/as estudantes pudessem corrigir eventuais equívocos e perceber as razões pelas quais cada vegetação se localiza em uma porção do território catarinense. Por último, foi realizada uma avaliação sobre o conteúdo, com alguns exercícios de pesquisa para relacionar a atividade com outros aspectos das sub-regiões do estado (economia, por exemplo).

No primeiro momento da prática, antes de começar a abordagem sobre as questões físicas da geografia relacionadas à vegetação do estado de Santa Catarina, mostrei alguns objetos, sendo eles: semente de araucária, areia de praia/conchas e sedimentos, uma representação de uma árvore de tronco longo feita com EVA, entre outros.

Cada elemento representava um tipo de vegetação encontrada no estado catarinense, sendo assim relacionadas:

- Mata Atlântica = Floresta ombrófila densa / Elemento: representação de árvore de tronco longo feita de EVA.
- Mangue, dunas, restinga, áreas de vegetação de praia = Vegetação litorânea / Elemento: areia de praia/conchas.
- Mata Subtropical = Mata de transição/Elemento: galhos secos, representando uma vegetação decidual (perda de folhas no inverno).
- Mata de Araucária = Floresta ombrófila mista/Elemento: semente de araucária (pinhão).
- Campos = Pampas/Elemento: representação de plantas rasteiras, como as gramíneas, feita de EVA e isopor.

A seguir, nas imagens 01, 02 e 03, expomos alguns dos registros das representações elaboradas para o desenvolvimento da oficina.

**Imagem 01 - Mata Atlântica - Floresta ombrófila densa/
Elemento: representação de árvore de tronco longo feita de EVA.**



Fonte: Registro das autoras (2019).

**Imagem 02 - Mangue, dunas, restinga, áreas de vegetação de praia - Vegetação
litorânea/Elemento: areia de praia/conchas**



Fonte: Registro das autoras (2019).

**Imagem 03 - Campos - Pampas/Elemento: representação de plantas rasteiras, como as
gramíneas, feita de EVA e isopor**



Fonte: Registro das autoras (2019).

No segundo momento, as turmas foram divididas em cinco grupos, cada um sendo responsável por um dos objetos distribuídos aleatoriamente entre eles. Sem nenhuma explicação teórica, apenas com os conhecimentos prévios, o grupo teria que colocar o elemento no mapa retirado do Atlas Geográfico de Santa Catarina (2016), explicando o porquê da escolha e por qual motivo o elemento remeteria àquela determinada região.

O objetivo dessa etapa era que cada grupo pudesse dialogar e analisar onde o objeto se encaixaria no mapa da vegetação do Estado de Santa Catarina, a partir de suas concepções geográficas de todo um ano letivo e, assim, correlacionar com o dia a dia, no local onde cada um está inserido, além da importância de trazer mapas de uso e formas variadas para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Harley:

Os mapas nunca são imagens isentas de juízo de valor, e salvo no sentido euclidiano mais estrito, eles não são por eles mesmos nem verdadeiros nem falsos. Pela seletividade de seu conteúdo e por seus símbolos e estilos de representação, os mapas são um meio de imaginar, articular e estruturar o mundo dos homens (2009, p. 2).

Em seguida, projetei alguns slides com todas as características geográficas, apresentando a diversidade da natureza no estado, como as paisagens da serra e do litoral, por exemplo, e suas mudanças no relevo, vegetação, clima e abordagens geológicas e hidrográficas. Dessa maneira, por meio dos slides, buscamos apresentar informações do micro (como localização, latitude e longitude) ao macro (estrutura dos geossistemas e geofacies, método criado pelo geógrafo francês Georges Bertrand), partindo da mudança de paisagens até os diferentes tipos de vegetação no estado.

Após a apresentação da parte de cunho teórico e exposição do conteúdo, com o auxílio de mapas e imagens constante no Atlas e em fontes digitais, os grupos tiveram a oportunidade de rever o local correto dos elementos. Isso permitiu aos/as estudantes compreender o porquê de cada elemento em cada região e correlacioná-los com a realidade do espaço geográfico.

Por fim, foi entregue uma atividade avaliativa, com quatro questões. Na primeira, havia o mapa do Estado de Santa Catarina e lacunas a serem respondidas com o nome de cada tipo de vegetação. Apesar de parecer uma atividade simples, foi importante para mim, enquanto professora, verificar se os/as estudantes conseguiram compreender as atividades apresentadas e trabalhadas na intervenção e se isso contribuiu para a aprendizagem dos conteúdos/conceitos abordados. Na segunda questão, cada estudante deveria escrever com suas palavras as principais características dos tipos de vegetação; na terceira questão, deveriam pesquisar as principais atividades econômicas de cada região. Por fim, na última

questão, cada estudante deveria pesquisar e explicar o que são Unidades de Conservação e citar, pelo menos, três delas existentes em Florianópolis.

Reflexões sobre a intervenção realizada

A título de considerações finais, esta última parte do texto pretende discutir resumidamente sobre alguns aspectos relacionados ao ensino de Geografia no Ensino Médio e refletir sobre os principais resultados da intervenção realizada durante o período de imersão numa Escola Básica pública da cidade de Florianópolis/SC por meio do Programa de Residência Pedagógica Geografia ocorrido em 2019.

O ensino de Geografia no Ensino Médio, etapa de finalização da Educação Básica, permite e demanda práticas pedagógicas elaboradas, com o envolvimento de conceitos geográficos mais complexos que relacionem conteúdos estudados e incorporem no processo de ensino-aprendizagem conhecimentos provenientes das experiências dos/as estudantes ocorridas em seus lugares de vivência.

A intervenção teve como temática central a vegetação do estado de Santa Catarina. A partir de uma atividade diagnóstica inicial, foi possível despertar a curiosidade dos/as estudantes com relação aos aspectos das diferentes vegetações das porções do espaço estudado. Assim, após uma explanação breve, e com o auxílio de um mapa do estado, foi dada continuidade à proposta, que consistiu na utilização de diferentes materiais que se relacionassem com as características pertencentes às respectivas vegetações.

Por meio do desenvolvimento da prática, foi possível perceber a importância do uso de mapas nas aulas de Geografia, sobretudo quando se trata de conteúdos referentes aos aspectos físicos e naturais do espaço geográfico. Também se observou a relevância de atividades práticas que envolvam os/as estudantes com diferentes ferramentas e materiais que possam remeter aos elementos geográficos e espaciais, potencializando o processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar a forma como os/as estudantes associaram os elementos e sua localização, foi possível perceber as questões cotidianas colocadas no desenvolvimento de seus diálogos e explicações, bem como, na construção dos conhecimentos, como, por exemplo, na fala de um estudante: *“fazemos entreveiro em casa, nos dias frios, logo o pinhão vem do oeste, por estar localizado em uma região mais fria”*.

Assim, pudemos verificar a contribuição de Programas, como o Residência Pedagógica, que aproximam futuros/as professores/as com as salas de aula da Educação Básica. A importância de, enquanto acadêmica, poder estar no ambiente escolar participando

do cotidiano da sala de aula contribuiu para uma relação orgânica entre a Universidade e a Escola.

Com relação ao ensino de Geografia, observar a paisagem e compreendê-la como parte do processo de transformação permanente, e poder entender a importância do ser humano como agente transformador do espaço é etapa fundamental no pensamento geográfico e espacial no terceiro ano do Ensino Médio. Para Callai (2011, p. 129), a Geografia escolar contribui para “[...] compreender o mundo e, às pessoas a se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais”.

É importante ressaltar que a prática pedagógica apresentada representa uma entre tantas possibilidades de se trabalhar o conteúdo supracitado. Nós, como futuros/as professores e professoras, precisamos estar atentos/as às potencialidades das tecnologias nas salas de aula e nos reinventarmos regularmente, procurando sempre observar a singularidade de cada estudante, turma e escola, e buscar não somente despertar o interesse e a vontade com o estudo da Geografia, mas, também, suas contribuições para a vida dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Referências

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar e os conteúdos da geografia. **Revista Virtual Geografia, Cultura y Educación –ANEKUMENE**, n. 01, p. 128-139, 2011. ISSN 2248 - 5376.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Campinas, **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2020.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Movimentos à necessária inquietude do saber geográfico - novos desafios. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Movimentos no ensinar geografia**. 1. ed. v. 1. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p. 35-48.

COZER, Renata de Cassia. **A visão da escola sobre a interação com as famílias dos alunos: os cenários em primeiras series do ensino fundamental**. 2003. 323f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Carlos. São Carlos em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2531/DissRCZ.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 24 out. 2020.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Formando leitores de mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 5, n. 2, p. 231-247, 2015.

HARLEY, Brian. Mapas, saber e poder. Tradução de Mônica Balestrin Nunes. **Confins, Revista Franco-brasileira de Geografia**, n. 5, jan./jun. 2009.

MAURICIO, Suelen Santos. Antologia poética e inovação curricular: um diálogo entre a educação geográfica e a língua portuguesa. In: VI SEMINÁRIO WEB CURRÍCULO: EDUCAÇÃO E HUMANISMO. **Anais...** p. 575-582. 2019. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/webcurriculo/downloads/ANAIS-VI-SEMINARIO-WEB-CURRICULO-EDUCACAO-E-HUMANISMO.pdf?_ga=2.248200066._463511636.1585772801-1054470712.1583587901>. Acesso em: 24 out. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado do Planejamento. **Atlas Geográfico de Santa Catarina: diversidade da natureza** - Fascículo 2. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2016.

A REALIDADE DA SALA DE AULA E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Kaoanne Ismália Barbosa
Scheila Santana
Stefani Verônica Zanetti
Shaiene dos Santos Goulart
Karina Rousseng Dal Pont

Introdução

A Residência Pedagógica é um Programa integrado ao Programa Nacional de Formação de Professores (CAPES, 2018) e promove a imersão dos/as estudantes dos cursos de licenciaturas em escolas da Educação Básica. Nós fizemos parte do primeiro grupo de estudantes do curso de Pedagogia da UDESC a participar desse Programa, iniciando em agosto de 2018 e finalizando em janeiro de 2020. A proposta da Residência Pedagógica é a imersão das/os bolsistas nas escolas acompanhando as atividades da docência, as relações das crianças com as aprendizagens e outras demandas do trabalho pedagógico. O Programa de Residência Pedagógica (PRP) possui duração de um ano e meio, justamente para permitir às futuras professoras e aos professores o conhecimento da escola como um todo. Possibilita, assim, com a ampliação do tempo de permanência nas escolas, maior integração com os processos pedagógicos e o cotidiano escolar.

A escola na qual participamos do Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi a Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira, pertencente à Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, localizada no Bairro Trindade, em Florianópolis/SC. A escola atende a estudantes que derivam do próprio bairro onde está localizada, porém, a maioria deles/as reside nas comunidades do Morro da Penitenciária e Morro do Horácio localizados nos arredores da escola.

Trabalhamos durante o período de 2018/2 com as turmas do 4º ano dos Anos Iniciais, uma dupla acompanhou a turma da manhã, a outra acompanhou a turma da tarde. Nesse primeiro período, observamos e acompanhamos as atividades da professora regente e as relações com os/as estudantes. No ano de 2019, continuamos acompanhando essas turmas, que passaram para o 5º ano. Nesse novo período, organizamos, planejamos e executamos os projetos de docência. A professora preceptora que nos acolheu do início ao fim da jornada na escola foi Luciane Baretta, que hoje é diretora da escola, eleita democraticamente em 2019.

Por não trabalharmos com as mesmas turmas, decidimos abordar, neste texto, questões que foram comuns às duas turmas.

Desde que iniciamos a Residência Pedagógica, uma das situações que mais nos chamou atenção foi que as crianças do 4º ano ainda estavam passando pelo processo de alfabetização. Após um semestre de observação e constatação dos diferentes níveis de alfabetização dos/as estudantes, procuramos pensar em projetos que estimulassem a leitura e a escrita utilizando diversos gêneros textuais. Segundo Bakhtin (2010 p. 302), “[...] se os gêneros textuais não existissem e nós não tivéssemos seu domínio e se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo de fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria impossível”. Pensado nessas “trocas verbais”, buscamos, em nossos projetos, alternativas, dentro dos campos de interesse dos/as estudantes que a observação nos permitiu conhecer, para ampliar o domínio deles/as sobre a escrita e a leitura.

Segundo dados do IBGE (2015), no Brasil, a cada 100 estudantes que ingressam na escola, 86 concluem o Ensino Fundamental Anos Iniciais, 76 concluem o Ensino Fundamental Anos Finais e apenas 59 chegam ao fim do Ensino Médio. Considerando esses números, e as observações dos grupos, optamos por construir projetos articulados ao componente curricular de Língua Portuguesa, no anseio de que, com o desenvolvimento dessas atividades, os/as estudantes do 5º ano pudessem ingressar nos Anos Finais do Ensino Fundamental com a capacidade de ler textos mais longos e realizar as produções escritas solicitadas.

Neste artigo, refletiremos a partir das vivências e experiências em sala de aula durante o PRP, e sobre os processos de aprimoramento da alfabetização dos/as estudantes pela utilização de diversos gêneros textuais. Buscamos, ao longo do desenvolvimento das atividades, contribuir para o aprimoramento dos processos de escrita e de leitura, visando articular essas práticas ao anseio de permanência e continuidade dos/as estudantes na Educação Básica.

Os desafios do cotidiano educativo

De acordo com as Diretrizes Nacionais e outros documentos que regem a educação brasileira, sabemos que o ideal é que os/as estudantes estejam alfabetizados/as até finalizar o 3º ano do Ensino Fundamental. No período do PRP, constatamos que dentro da escola existem vários desafios que fazem com que esse objetivo muitas vezes não seja atingido por todos/as os/as estudantes.

A interpretação de texto está diretamente associada ao nível de aquisição da linguagem escrita e seus signos e significados. Dentre as atividades desenvolvidas junto aos grupos, foi possível observar que, em todas as aulas, ao propor a leitura de alguns textos, a professora inicialmente pedia para os/as estudantes fazerem uma breve leitura individual e, logo após, era feita uma leitura coletiva, em voz alta. Era dessa forma que a professora conseguia analisar o desenvolvimento de cada estudante e acompanhar quem ainda apresentava dificuldades com a leitura. Quando o texto era pequeno, era lido mais de uma vez, para que todos/as pudessem ler ao menos uma estrofe. Porém, ainda notávamos que muitas crianças gaguejavam, liam bem baixinho, confundiam pronúncias de algumas letras e, principalmente, não faziam a leitura dos pontos e vírgulas. Os/As que conseguiam, em sua maioria, faziam uma leitura corrida, sem dar a pausa necessária para a compreensão do texto.

A leitura é a base para o processo de alfabetização, e importante também para o desenvolvimento social. Na sala, a professora dispunha de uma estante repleta de livros que os/as estudantes podiam pegar para ler sempre que quisessem, levar para casa e devolver assim que concluíssem a leitura. Havia livros de vários temas e tamanhos, como forma de inspiração e com o intuito de formar efetivos/as leitores/as. Apesar dos esforços da professora em realizar leituras e propor esse espaço para livros, a maioria dos/as estudantes não o utilizava, poucos pegavam esses livros, ainda assim, privilegiando os gibis, não havendo uma garantia do desenvolvimento homogêneo da turma em relação à alfabetização.

Quando falamos em alfabetização, não podemos esquecer da construção social que se desenvolve diante desse processo de aprendizagem, que é pensar o uso da leitura e da escrita na prática, o que conhecemos por letramento e que é pauta na construção do documento do Pacto.

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Um fator que chamou a atenção ao analisarmos os/as estudantes com mais dificuldade na leitura e escrita foi que não demonstravam interesse pela maioria das atividades propostas por nós, bolsistas, quando se tratava de produzir conteúdos escritos extensos ou quando precisavam ler para os/as colegas. Exemplo disso foram os jogos propostos ao final das aulas, quando cada estudante deveria pegar uma carta e ler o enunciado para que seu grupo respondesse. Era uma atividade de revisão dos conceitos abordados até então. Os/As

estudantes com mais dificuldades na leitura nem tentavam participar, ou levantar a mão ou mesmo responder oralmente.

Muitas falas como, “mas eu já fiz duas linhas”, “eu não sei”, “não quero terminar”, “eu faço em casa” eram constantes quando a proposta era de atividade escrita. O copiar do quadro também era custoso para eles/as. Excluindo fatores como conversas paralelas e falta de atenção, a ação da escrita era o foco da dificuldade.

Por isso, buscamos estratégias, dentro dos nossos projetos, tentando trabalhar com assuntos do interesse dos/as estudantes e com diversos gêneros textuais, procurando estímulos que fossem do interesse da maior parte da turma e fizessem os/as estudantes participarem das aulas.

Os PCN's (BRASIL, 1997, p. 49) trazem os gêneros textuais como base para trabalhos com textos orais e escritos, salientando que

[...] formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos em sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas.

Assim, incluímos em nossos planejamentos diversos gêneros textuais, como: reportagem, texto teatral, notícias e textos de revistas.

Experiências com o 5º ano matutino

A alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora, somente ajustada pelo/a educador/a. (FREIRE, 1979).

O período em que ficamos em sala observando, para nós Shaiene e Stefani, foi muito importante para que conseguíssemos entender as maiores dificuldades e interesses daqueles/as estudantes. Através dos nossos registros, levamos para as nossas aulas projetos pensados a partir dos interesses dos/as estudantes e que contribuíssem para a aquisição de conhecimentos, tendo como objetivo trabalhar com suas principais dificuldades. Ao lembrar de nossas manhãs de observação, pensamos em Madalena Freire (1992, p. 14), ao dizer que “[...] observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela”. Não estávamos colocadas naquele espaço como observadoras para julgar o trabalho que estava sendo feito, mas para pensar como faríamos nossas contribuições para o aprendizado daqueles/as estudantes.

Como salientado, após a observação, refletimos e identificamos que a dificuldade maior da turma estava na questão da leitura e da escrita, por isso, buscamos colocar produções textuais em todos os projetos que foram realizados. Decidimos seguir durante a docência com os conteúdos previstos para o currículo do 5º ano, usando os conteúdos programáticos dos livros didáticos, mas aplicando projetos que observamos chamar mais a atenção dos/as estudantes. Foi o caso da história local e regional, nos quais contextualizamos todo o processo social e histórico de formação do estado de Santa Catarina. Em seguida, trabalhamos o projeto “Identidade”, buscando relações com o passado dos familiares dos/as estudantes, como chegaram em Florianópolis e origem dos nomes. Além disso, tratamos com os/as estudantes sobre questões sociais, de gênero, culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras que os/as representavam, pois 50% deles/as eram negros/as e/ou de descendência indígena.

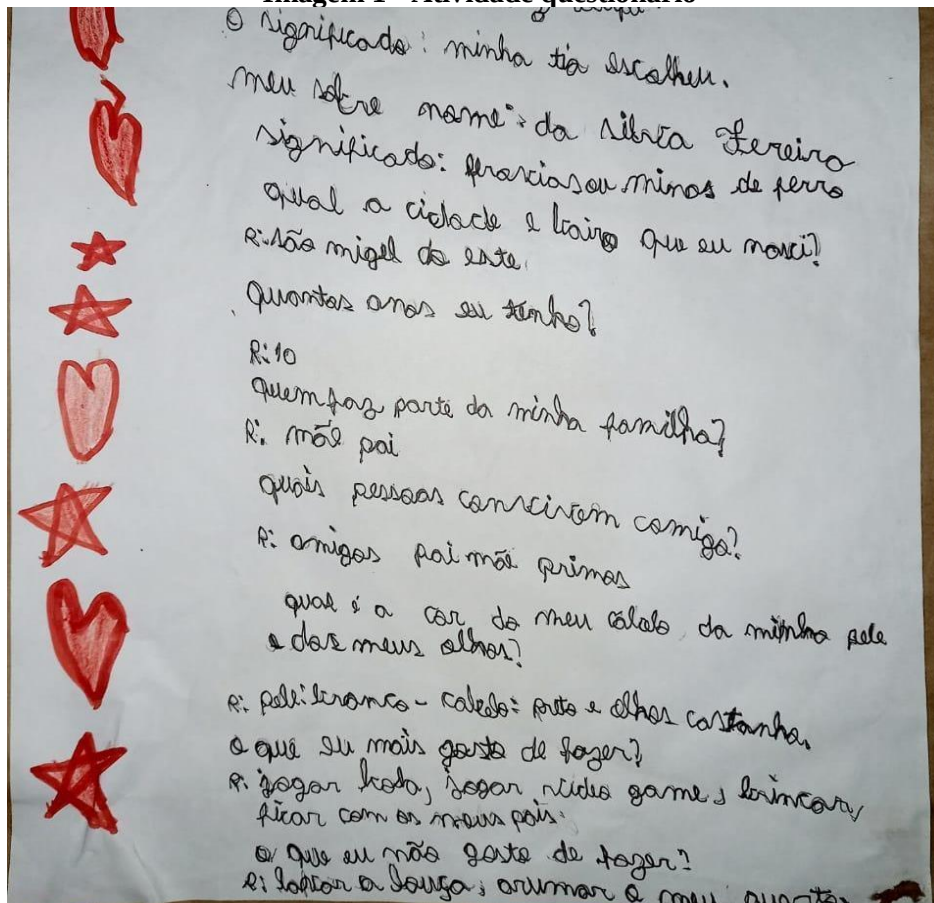
Como observado, muitos/as estudantes ainda enfrentavam dificuldades com a produção textual e a leitura. Apresentamos propostas de produção de cartazes, vídeos, músicas, gêneros textuais - como entrevista, notícia, roteiro de uma peça - e aplicamos um questionário para a construção de um “mural de suas identidades”.

Quando chegamos ao projeto final, com o “mural da identidade”, havíamos trabalhado das mais diversas maneiras com produção textual, ainda assim, sabíamos que alguns/umas estudantes não haviam melhorado a escrita da forma como gostaríamos, o que nos exigiu replanejamento de nossas ações. Madalena Freire fala sobre o processo de observação como “[...] o ato de observar [que] envolve todos os outros instrumentos: a reflexão, a avaliação, e o planejamento, pois todos se inter cruzam no processo dialético de pensar a realidade” (FREIRE, 1992, p. 11).

A partir das observações, refletimos acerca das dificuldades de alguns/umas estudantes em escrever um texto mais extenso sobre si, então, decidimos que responderiam a um questionário, cujas respostas seriam mais objetivas. O “mural da identidade” contou com diversas atividades, como: a confecção de um autorretrato, para o qual deveriam encontrar, nos lápis de cores disponíveis, a cor que mais se aproximasse da sua cor de pele, cor dos olhos e dos cabelos. Convidamos, também, um fotógrafo para registros fotográficos dos/as estudantes. Os/As estudantes foram responsáveis por decorar o mural, que foi confeccionado em papel pardo, e cada um/a tinha o próprio espaço onde, mais tarde, foram colocadas as fotos, o autorretrato e o questionário. No geral, a turma se envolveu em todas as atividades, que foram realizadas em etapas, e foi perceptível a satisfação com cada trabalho que era colocado em exposição no mural.

Como a última proposta foi o questionário, e os/as estudantes estavam ansiosos/as para ver o mural pronto, a maior parte da turma se preocupou em escrever as perguntas com muito capricho, já pensando que o mural seria exposto nas paredes da sala. Contudo, mesmo sendo uma atividade significativa para eles/as, observamos que alguns/umas encontraram dificuldades em responder perguntas de forma completa, justificando a resposta, como é possível ver no exemplo a seguir:

Imagem 1 - Atividade questionário



Fonte: Arquivo das Autoras (2019).

Mesmo avaliando a necessidade de realizar uma atividade mais simplificada, e buscando trabalhar com um assunto que partiu do interesse daqueles/as estudantes, identificamos várias dificuldades, tanto na interpretação das perguntas quanto em responder o questionário de forma mais elaborada. Antes de finalizar a atividade, ainda conversamos com eles/as, exemplificamos como gostaríamos que as respostas fossem estruturadas, assim, alguns/umas conseguiram melhorar a escrita. Outros, porém, não conseguiram evoluir para uma resposta mais completa como esperávamos ao elaborar um questionário que tratava de

seus gostos pessoais. Essa atividade foi a última que fizemos em formato de projeto, depois, propusemos outras, sempre buscando ressaltar a questão da interpretação de texto e da escrita.

No fim do ano, ao nos despedirmos dos/as estudantes, solicitamos que escrevessem um pequeno texto falando sobre o que acharam das nossas aulas, o que gostaram e o que poderia melhorar. Tivemos respostas maravilhosas e emocionantes. A grande maioria evoluiu muito desde que conhecemos aquelas turmas até o encerramento da nossa participação na Residência Pedagógica. Todavia, para os/as poucos/as que ainda apresentavam importantes dificuldades, ficou a preocupação sobre o modo como estudantes e professores/as lidariam com esse desafio em uma turma de 6º ano.

Experiência com o 5º ano vespertino

A partir das observações que tivemos ao longo de seis meses, nós, Kaoanne e Scheila, decidimos fazer todos os projetos de docência interdisciplinares, de forma que conseguíssemos incluir todas as componentes curriculares e, ao mesmo tempo, focarmos nas principais dificuldades dos/as estudantes. Buscamos, para isso, estimular o processo de leitura e de escrita e a oralidade. No início dos projetos, realizamos, com os/as estudantes, uma “chuva de ideias”, momentos nos quais conversávamos sobre o que ensinaríamos e eles/as diziam o que achavam da proposta, tiravam dúvidas, faziam comentários e relatavam se já sabiam algo sobre o tema para, assim, desenvolvermos maior interesse por parte deles/as sobre o assunto. Desse modo, pudemos tornar as propostas mais integradas às necessidades da turma, e os/as estudantes tiveram liberdade para expor suas opiniões e perspectivas sobre os temas ao interagir conosco e com os/as colegas.

Nosso primeiro projeto foi “Descobrimos e vivemos o universo dos jornais”, desenvolvido a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tinha como centralidade o estudo de alguns gêneros textuais presentes nos textos jornalísticos. Nesse projeto, conseguimos realizar com os/as estudantes um trabalho escrito que consistiu na elaboração de um jornal impresso e um telejornal. Em outras palavras, após a escrita do jornal impresso, os/as estudantes o readaptaram para o telejornal, atividade que também serviu para o desenvolvimento da oralidade e apresentação na frente de outros/as colegas de um jeito mais leve. Salientamos que eles/as também foram autores/as de todo o roteiro e gravação, pois nossa intenção era a de promover sua autonomia e criatividade.

O projeto foi desenvolvido ao longo de cinco dias de 5 horas/aula distribuídos em três semanas. Nesse período, fizemos trabalhos em grupo com 3 ou 4 estudantes cada um, de forma que se sentissem mais seguros/as e conseguissem desenvolver uma escrita coletiva.

Contudo, não foi o que aconteceu. A partir das explicações sobre os conceitos de gênero em geral, e os tipos de gêneros que iríamos focar, os/as próprios/as estudantes escolheram o tema sobre o qual seu grupo escreveria. Para isso, solicitamos que trouxessem para a sala de aula assuntos que julgassem necessário expor ou explicar para pessoas próximas a eles/as, fosse na comunidade onde viviam, fosse na comunidade escolar. Os temas apresentados eram bastante pertinentes, como a reforma da escola, assuntos abordados no PROERD³², poluição em Florianópolis etc. Após a escolha dos temas, nos deparamos com a maior dificuldade deles/as, a elaboração da parte escrita de um texto com mais de um parágrafo ou a abordagem do tema. Infelizmente, na maioria dos grupos, apenas um/a estudante escrevia ou dava a ideia para a escrita. A ideia original da formação dos grupos acabou se tornando uma escrita individual para quem já havia concretizado o processo de alfabetização. Quando questionados/as ou quando solicitávamos que cada integrante do grupo escrevesse um pouco, geralmente tínhamos como resposta que não sabiam ou que o/a colega que estava escrevendo era o/a melhor para essa função.

Conseguimos, com alguns esforços, fazer com que todos/as participassem, uns/umas mais, outros/as menos. Na apresentação do telejornal, que foi uma das atividades do projeto, tivemos participação de quase 100% dos/as estudantes. Percebemos que a maioria manteve interesse e se empenhou para que o projeto tivesse êxito. O fato de proporcionarmos atividades com materiais e propostas diferentes e deixá-los/as responsáveis por toda a gravação das ações foi um dos motivos que uniu os grupos. Foi perceptível que mesmo aqueles/as mais tímidos/as participaram e desempenharam papel importante no trabalho, pois todos/as se sentiram incluídos/as. Assim, aos poucos, conseguíamos fazer com que se interessassem mais por outras aulas e atividades.

Com esse projeto, pudemos ver como a escolha de diferentes recursos em uma mesma atividade fez com que mesmo crianças que não demonstravam interesse anteriormente quisessem participar. O projeto também nos fez pensar como seria difícil organizarmos e, de fato, colocarmos em prática projetos grandes e, ainda, prestarmos atenção individual, como conseguimos fazer, se estivéssemos sozinhas. Entendemos que as ações propostas só foram possíveis por estarmos, em todas as aulas, em dupla e contarmos com o apoio da professora regente.

³² PROERD é o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência e tem como fundamento a tríade família-escola-polícia que, juntas, devem atuar coordenadamente no enfrentamento às questões DEFINIÇÃO coordenadamente no enfrentamento às questões relativas às drogas e à violência.

Por fim, podemos dizer que foi um lindo trabalho, e que, com o apoio da professora regente, conseguimos entender a dificuldade de cada estudante e moldar os planejamentos para a inclusão de todos/as. O resultado do projeto foi um Jornal escrito e um lindo e autêntico Telejornal que foi apresentado aos pais na Feira de Ciências.

Considerações finais

Quando levantamos as dificuldades e problemas encontrados na escola, na sala de aula, podemos pensar sobre as práticas de letramento, aqui usando a definição de Heath (1982), salientando que as práticas de letramento familiar, quando feitas, facilitam a inserção nas práticas realizadas na escola e influenciam no desempenho do/as estudantes ao longo do período escolar. O recorte social e econômico também deve ser feito nesta análise, pois as crianças que não tiveram acesso, e não costumam ter esse estímulo fora da escola, apresentam mais dificuldades. A escola acaba sendo uma “agência de letramento” e, muitas vezes, a única, não conseguindo dar conta de atender às necessidades de todos/as.

Durante o tempo em que estivemos em sala de aula, no período de observação, muitas vezes tivemos oportunidade de ajudar individualmente os/as estudantes que apresentavam mais dificuldades. Era perceptível a vontade de aprender e a diferença que um tratamento mais atencioso fazia para que conseguissem concluir as atividades, e obviamente, a professora sozinha, com 30 alunos/as na mesma sala, fica impossibilitada de cumprir seu cronograma e prestar atendimento individual por mais tempo a cada criança.

No desenvolvimento dos projetos de docência, percebemos que ajudou muito na aprendizagem dos/as estudantes a abordagem de conteúdos relacionados aos seus interesses e de formas diferentes do que tradicionalmente estavam acostumados/as. Utilizamos muitos recursos de vídeos, jogos e expressões artísticas que os/as ajudavam a se apropriar do conhecimento para, depois, escrever sobre o que apreenderam por meio de outras linguagens. Assim, a cada produção textual realizada, era-nos possível perceber a evolução de cada um/a.

O objetivo do Programa de Residência Pedagógica é, segundo o MEC, aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura. Podemos dizer que o objetivo da Residência Pedagógica foi concluído, pois o tempo que passamos na escola foi fundamental para a nossa constituição enquanto professoras em formação. Exercitamos a observação, a atenção e a escuta às demandas daquelas crianças. Através de toda a carga teórica que angariávamos na Universidade, e com olhar sensível e atencioso, foi possível, ao nos aproximarmos das situações cotidianas da escola, buscarmos mecanismos para contribuir com os/as estudantes na superação de suas dificuldades em relação à alfabetização. Compreendemos, também, que

os documentos e normas nunca darão conta das especificidades dos sujeitos que compõem a escola em sua diversidade econômica, cultural e de formas e tempos de aprendizagens. Finalizamos a residência entendendo melhor a realidade da escola de Educação Básica e com muita vontade de atuar nesses espaços educativos.

Referências

- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 47-68, mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000100047&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 set. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>>. Acesso em: 23 set. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2017.
- FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.
- HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.). **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel, 2001 [1982].
- PEREIRA, Jair Joaquim. Manifestações discursivas do professor pós-formação em avaliações sobre o PNAIC: efeitos de sentido. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 05, n. 02, p. 161-181, jul./dez. 2016.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 set. 2020.
- WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

BIOGRAFIA DOS/AS AUTORES/AS

Adriély Lopes: Mestranda em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: leely.lopes@hotmail.com

Agatha da Rosa dos Santos: Graduanda em Geografia Licenciatura pela FAED/UDESC e bolsista do LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia. agatharosasantos@gmail.com

Alba Regina Battisti de Souza: Professora Doutora Associada do Departamento de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UDESC. E-mail: alba.faed@gmail.com

Amábili Fraga: Graduada em Geografia Licenciatura pela UDESC/FAED. Graduanda em Geografia Bacharelado pela UDESC/FAED. Bolsista de Iniciação Científica (PROVIC) do LEPEGEO. Bolsista do Programa de Monitoria de Ensino de Graduação. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica. E-mail: amabilifragaa@gmail.com

Cacilda Rosa Martins: Graduada em Pedagogia, Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Pós-Graduada em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio pela FACVEST (Faculdades Integradas) e professora na Educação Básica. E-mail: cacildarosa.martins@gmail.com

Carolina Araújo Michielin: Graduada em Geografia Licenciatura pela UDESC/FAED e Graduanda em Geografia Bacharelado pela UDESC/FAED. Bolsista de Iniciação Científica do LEPEGEO. Bolsista Voluntária do Programa de Residência Pedagógica. E-mail: Carolinaa.michielin@gmail.com

Clara Inês de Campos Lopes: Graduanda em Geografia Licenciatura na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista no Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO). E-mail: claragrb20@gmail.com

Débora Sabatini-Marques: Graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduanda em Psicologia na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). E-mail: deborasabatinimarques@gmail.com

Dyeovana Ramos dos Santos: Graduanda do Curso de Pedagogia da FAED/UDESC. Bolsista de Extensão do Programa de Formação Continuada de Professores/as para Educação Básica e do Laboratório de Educação e Infância – LABOREI da FAED/UDESC. E-mail: dyeovanarsantos@gmail.com

Gabrielle Luana Rosinski: Graduanda em Geografia Licenciatura na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista de Iniciação Científica do LEPEGEO. Voluntária do Programa de Residência Pedagógica. E-mail: Gabiluana@hotmail.com

Graziela Gomes da Silva: Graduanda do Curso de Pedagogia – FAED/UDESC. Formada em Biblioteconomia pela UFSC. E-mail: grazielags02@gmail.com

Guilherme Cardoso Estevão: Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista no Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO). E-mail: guiestevão97@gmail.com

Júlia Comerlatto Emmendorfer: Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: juucomerlatto@gmail.com

Kaoanne Ismália Barbosa: Graduanda em Pedagogia na FAED/UDESC. E-mail: kaoannebarbosa@gmail.com

Karina Rousseng Dal Pont: Professora do Departamento de Pedagogia da UDESC e do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR. Doutora em Educação. Mestre em Geografia. Licenciada em Geografia. E-mail: karinardalpont@gmail.com.

Larissa Corrêa Firmino: Graduada em Geografia (2012) pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Mestra em Educação (2014) e Doutora em Geografia (2020) pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Suas áreas de pesquisa, atuação, interesse e escrita são: Educação Geográfica, Ensino de Geografia, Formação de Professoras/es, Estudos de Gênero, Geografias Feministas, Metodologia de Ensino e Epistemologia da Geografia. E-mail: laracorreeaf@gmail.com

Lourival José Martins Filho: Presidente da Associação Brasileira de Alfabetização. Professor no Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação. Coordenador de Pós-Graduação e Coordenador Institucional do Programa de Residência Pedagógica na Universidade do Estado de Santa Catarina. Representante catarinense no FORPIBID/RP. Estágio pós-doutoral na Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. lourivalfaed@gmail.com

Luciane Baretta: Graduada em Pedagogia (Séries Iniciais) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Pós-Graduada em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio pela FACVEST (Faculdades Integradas). Professora dos Anos Iniciais da Educação Básica. E-mail: Lubaretta22@gmail.com

Luiz Martins Junior: Licenciado em Geografia pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e em Pedagogia pela UNINTER. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). E-mail: luizmartins.jr@hotmail.com

Manuella Sampaio Alves: Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas pela Faculdade SENAC/Florianópolis. Graduada em Comunicação Social (Habilitação em Jornalismo) pela Universidade Estácio de Sá. Graduanda do Curso de Pedagogia da FAED/UDESC. Membro do Grupo de Pesquisa NAPE – Didática e Formação Docente da FAED/UDESC. Bolsista de Extensão do Programa Brinquedos e Brincadeiras: um caleidoscópio de ideias e vivências, do Laboratório de Vivências e Alternativas Lúdicas – LALU, da FAED/UDESC. E-mail: manuellasampaiocesc@gmail.com

Maria Luiza de Miranda: Graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: marialuizademiranda@gmail.com

Matheus Valmir Sagaz: Graduado em Geografia (licenciatura) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: matheusvsagaz@gmail.com.

Maira Riroca da Silva e Silva: Graduada em Comunicação Social (habilitação em Publicidade e Propaganda) pelo Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium e Pedagoga pela Universidade do Estado de Santa Catarina - FAED/UDESC. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UDESC e membro do Grupo de Pesquisa NAPE – Didática e Formação Docente da FAED/UDESC. E-mail: moira.faed@hotmail.com

Nídia Almeida Tavares Dornelles: Graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Especialização em Gerontologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: natdornelles@gmail.com

Raphaela Serra Grossmann: Graduanda do Curso de Pedagogia – FAED/UDESC. E-mail: raphaserra08@gmail.com

Raquel Pereira Ribeiro de Ávila: Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua na rede básica estadual de ensino nos segmentos Fundamental II, Médio e Técnico - Magistério. Área de atuação: Geografia, Ensino de Geografia, Educação. E-mail: paraaraquel@gmail.com

Renata de Cássia Ferreira de Oliveira: Graduanda no curso de Geografia Licenciatura no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC. E-mail: renatinhacfo@gmail.com

Renata Soares Sampaio dos Santos: Graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: renatassds@gmail.com

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins: Doutora em Geografia; Mestre em Educação; Professora do Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina - FAED/UDESC; Professora do PPGE da FAED/UDESC; Coordenadora do LEPEGEO; Coordenadora do grupo de pesquisa CNPQ – Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens. E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com

Rubens Abílio Laureano: Professor Substituto na Rede Municipal de Florianópolis. Graduado em Pedagogia pela FAED/UDESC. E-mail: rubensfloripa28@gmail.com

Scheila Santana: Graduanda em Pedagogia na FAED/UDESC. E-mail: scheilasantana12@gmail.com

Shaiene dos Santos Goulart: Graduanda em Pedagogia na FAED/UDESC e Professora Auxiliar de Educação Especial na Prefeitura de Florianópolis. E-mail: shaienegoulart@gmail.com

Shirley Alessandra Luz: Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED - UDESC). Especialista em Metodologias de Atendimento à Crianças e Adolescentes em Situação de Risco pela mesma instituição e professora dos Anos Iniciais na rede municipal de ensino de Florianópolis. E-mail: shirleyluzpmf@gmail.com

Simone de Lima Nogueira: Graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC) e Graduanda no curso de Estatística da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE)/RJ. E-mail: simone794@gmail.com

Stefani Verônica Zanetti: Graduanda em Pedagogia na FAED/UDESC. Professora auxiliar na Educação Infantil da rede privada de ensino de Florianópolis. E-mail: stefaniveronica.z@gmail.com

Suedy Maria Alves Cordeiro: Graduada em Pedagogia, Habilitação em Magistério das Series Iniciais e Educação Infantil pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e professora dos Anos Iniciais na rede municipal de ensino de Florianópolis. E-mail: suedy.sofia@gmail.com

Suelen Santos Mauricio: Professora substituta no Departamento de Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC. Graduada em Geografia Licenciatura e Mestre em Educação pela UDESC. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UDESC, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação Docente. E-mail: suelensmauricio@hotmail.com

Wagner Ferreira Angelo: Licenciado em Letras Inglês pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Federal Catarinense de Camboriú – IFC-Camboriú. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. E-mail: w.angelo@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acadêmico, 28, 34, 40, 46, 82, 87, 88, 89, 90, 91, 111, 126, 146
 Alfabetização, 11, 28, 55, 102, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 121, 122, 152, 153, 170, 175, 176, 177, 192, 193, 194, 198, 200
 Alfabetizar, 28, 170, 176
 Alunos, 29, 33, 36, 37, 56, 61, 64, 65, 77, 86, 87, 92, 107, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 162, 181, 183, 184, 189, 199
 Aprendizagem, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 23, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 40, 46, 48, 50, 53, 54, 55, 56, 61, 62, 64, 65, 67, 69, 74, 75, 77, 80, 86, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 121, 124, 126, 129, 130, 135, 137, 141, 143, 144, 150, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 161, 162, 170, 171, 172, 174, 175, 177, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 193, 199
 Arte, 74
 Aulas, 18, 21, 33, 36, 38, 47, 48, 49, 50, 51, 62, 67, 71, 74, 76, 78, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 101, 102, 103, 104, 107, 115, 116, 117, 118, 124, 130, 134, 145, 147, 150, 153, 154, 155, 156, 161, 162, 163, 164, 167, 172, 173, 175, 180, 181, 184, 188, 193, 194, 197, 198, 199
 Avaliação, 10, 14, 17, 21, 22, 32, 34, 36, 38, 39, 50, 56, 60, 62, 75, 81, 95, 103, 125, 146, 148, 169, 185, 195

B

Base Nacional Comum Curricular, 26, 61, 74, 124, 133, 197
 Biblioteca, 71, 79, 83, 84, 97, 171, 180
 Bolsistas, 8, 9, 11, 19, 20, 21, 25, 28, 34, 35, 40, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 74, 75, 77, 79, 91, 93, 134, 148, 149, 150, 151, 157, 161, 163, 191, 193
 Brincadeira, 52, 53, 55

C

Carreira, 14, 23, 28, 40, 64, 87, 137, 146, 153
 Ciências, 8, 13, 17, 20, 25, 26, 29, 43, 61, 69, 74, 79, 82, 85, 87, 95, 98, 103, 109, 124, 130, 134, 148, 159, 160, 169, 180, 182, 199, 201, 203, 204
 Culturais, 50, 79, 84, 92, 141, 163, 181, 184
 Curriculares, 14, 18, 34, 35, 56, 68, 74, 82, 97, 103, 104, 113, 138, 154, 160, 182, 197
 Currículo, 20, 29, 35, 45, 74, 75, 111, 114, 123, 130, 137, 174, 195

D

Deficiência, 171, 181

Desenvolvimento, 16, 22, 23, 26, 27, 30, 33, 34, 38, 39, 54, 61, 65, 68, 69, 72, 73, 74, 81, 101, 107, 109, 110, 111, 113, 114, 119, 121, 124, 126, 137, 139, 140, 141, 143, 145, 146, 149, 153, 154, 161, 165, 168, 173, 176, 177, 179, 184, 185, 188, 192, 193, 197, 199
 Diversidade, 36, 45, 47, 50, 51, 57, 61, 112, 121, 128, 187, 190, 200
 Docência, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 46, 50, 54, 56, 57, 59, 60, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 85, 88, 91, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 113, 116, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 139, 145, 146, 151, 154, 155, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 169, 171, 175, 191, 192, 195, 197, 199
 Docente, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 50, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 121, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 136, 137, 138, 145, 146, 148, 149, 151, 152, 158, 160, 161, 162, 163, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 178, 182

E

Educação Básica, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 23, 26, 27, 28, 32, 34, 35, 40, 43, 45, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 91, 96, 101, 102, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 116, 121, 122, 126, 136, 138, 148, 159, 160, 161, 166, 167, 171, 179, 188, 189, 191, 192, 200, 201, 202
 Educação Física, 74, 125, 148, 154
 Ensino, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 35, 37, 41, 51, 53, 55, 59, 60, 61, 62, 69, 77, 83, 85, 86, 87, 89, 91, 93, 97, 100, 103, 104, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 133, 135, 137, 138, 139, 144, 145, 146, 150, 151, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 168, 170, 171, 174, 175, 182, 183, 187, 188, 189, 190, 203, 204
 Ensino Médio, 11, 31, 85, 87, 90, 96, 163, 179, 180, 181, 188, 189, 192
 Ensino Religioso, 74, 157
 Escolar, 9, 17, 19, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 55, 61, 62, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 106, 109, 111, 112, 113, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 137, 146, 149, 150, 151, 153, 155, 159, 160, 161, 163, 166, 167, 169, 174, 175, 183, 184, 189, 191, 198, 199
 Escolas, 8, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 44, 59, 60, 61, 63, 67, 69, 79, 85, 88, 91, 92, 93, 95, 100, 101, 104, 105, 106,

110, 111, 112, 124, 126, 136, 138, 139, 145, 146, 148, 155, 157, 159, 160, 184, 191

Escrita, 11, 45, 46, 47, 49, 63, 67, 71, 72, 75, 83, 84, 86, 90, 97, 98, 110, 113, 116, 121, 131, 133, 139, 159, 162, 170, 172, 174, 175, 178, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 202

Estágio, 23, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 41, 131, 133, 135, 151, 153, 155, 169, 176, 178, 181

Estudantes, 8, 11, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 85, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 102, 103, 104, 105, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 153, 154, 155, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200

Experiências, 4, 8, 9, 10, 11, 16, 19, 21, 22, 30, 33, 35, 36, 37, 40, 43, 44, 45, 47, 48, 52, 54, 58, 59, 64, 67, 68, 71, 72, 75, 76, 85, 92, 103, 109, 112, 114, 121, 125, 126, 130, 133, 136, 144, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 159, 161, 163, 168, 170, 171, 172, 174, 179, 183, 184, 188, 192

F

Formação, 4, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 81, 82, 84, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 195, 198, 199, 200

G

Geografia, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 41, 51, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 74, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 102, 103, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 121, 122, 123, 130, 134, 135, 138, 139, 144, 155, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 179, 180, 182, 183, 188, 189, 190, 201, 202, 203, 204

Graduação, 20, 38, 44, 45, 59, 62, 66, 71, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 98, 99, 100, 101, 104, 121, 138, 145, 148, 151, 153, 156, 160, 168, 169, 170

H

História, 51, 74, 85, 88, 98, 99, 101, 103, 122, 131, 138

I

Interdisciplinar, 75, 79

Interdisciplinaridade, 61, 103

Intervenções, 33, 38, 44, 63, 94, 116, 122, 161, 162, 179, 180

L

Leitores, 47, 190, 193

Licenciatura, 8, 9, 11, 13, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 36, 38, 41, 43, 44, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 69, 83, 87, 88, 89, 91, 125, 126, 136, 137, 138, 139, 145, 146, 159, 160, 161, 168, 199, 202

Licenciatura, 8, 13, 19, 43, 60, 61, 67, 84, 85, 86, 87, 90, 96, 101, 110, 113, 124, 126, 139, 148, 159, 168, 180, 201, 203, 204

Língua Portuguesa, 47, 48, 49, 74, 98, 99, 103, 131, 192, 200

Linguagens, 74, 78, 79, 203

Lúdicas, 50, 52, 53, 54, 55, 94, 115, 120

M

Mapeamento, 21, 62

Matemática, 29, 52, 53, 74, 102, 103, 130

Mediação, 17, 40, 47, 48, 55, 100, 102, 149, 157, 179, 183

N

Narrativas, 9, 21, 22, 25, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 68, 73, 82, 83, 84, 86, 87, 90, 93, 95, 96

O

Oficinas, 21, 22, 109, 110, 116, 163

Orientadora, 17, 18, 19, 33, 34, 74, 75, 76, 80, 163, 179

P

Pedagogia, 4, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 22, 24, 25, 26, 31, 32, 43, 44, 48, 53, 54, 55, 69, 71, 74, 81, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 110, 113, 122, 124, 133, 138, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 169, 170, 177, 191, 201, 202, 203, 204

Pedagógico, 29, 36, 37, 40, 51, 52, 53, 54, 76, 125, 128, 145, 158, 170, 177, 184, 189, 191

PIBID, 28, 32, 56, 64, 105, 106, 149, 155

Planejamento, 9, 14, 16, 20, 21, 28, 30, 34, 38, 50, 52, 54, 60, 62, 67, 69, 75, 78, 95, 104, 107, 130, 145, 156, 160, 161, 163, 177, 180, 182, 183, 195

Práticas, 8, 11, 13, 14, 16, 20, 21, 22, 23, 27, 32, 34, 38, 40, 45, 46, 51, 53, 54, 56, 58, 59, 61, 62, 63, 67, 68, 73, 75, 88, 92, 93, 95, 100, 101, 104, 111, 112, 114, 122, 126, 131, 137, 138, 144, 149, 152, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 167, 169, 171, 174, 175, 176, 182, 188, 192, 193, 199

Professora, 9, 18, 19, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 49, 55, 64, 69, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 91, 92, 94, 95, 96, 100, 101, 102, 103, 106, 116, 117, 125, 126, 129, 130, 132, 134, 140, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 179, 183, 187, 191, 193, 199, 201, 203, 204

Professora Regente, 44

Profissional, 14, 15, 16, 19, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 49, 54, 59, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 81, 87, 88, 94, 96, 98, 99, 101, 104, 106, 107, 108, 112, 121, 122, 123, 125, 128, 132, 137, 152, 153, 161, 166, 167, 168, 170

Programa, 4, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 54, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 72, 74, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 113, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 145, 146, 148, 149, 152, 155, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 188, 191, 198, 199, 201, 202, 203, 204

Projeto, 17, 18, 19, 28, 29, 30, 40, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 62, 79, 90, 91, 92, 102, 104, 111, 127, 130, 137, 138, 140, 145, 146, 148, 151, 153, 158, 160, 166, 195, 197, 198, 199

Propostas, 13, 21, 23, 26, 38, 46, 53, 54, 61, 62, 75, 95, 104, 109, 113, 116, 144, 156, 160, 161, 163, 164, 181, 193, 195, 197, 198

PRP, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 43, 44, 45, 46, 54, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 124, 132, 134, 137, 138, 148, 151, 155, 156, 159, 160, 162, 163, 164, 169, 170, 171, 174, 176, 191, 192

Pública, 10, 11, 14, 19, 26, 31, 32, 33, 55, 56, 60, 63, 64, 80, 91, 96, 101, 110, 112, 124, 134, 137, 138, 139, 145, 146, 153, 159, 160, 163, 164, 166, 167, 170, 171, 175, 188

Q

Qualificação, 8, 14, 29, 37, 63, 64, 65, 138, 160, 166

R

Reflexões, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 19, 25, 26, 28, 43, 71, 74, 81, 83, 106, 124, 125, 128, 139, 145, 160, 170, 173, 175

Residência Pedagógica, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 60, 61, 63, 64, 67, 68, 69, 72, 74, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 113, 116, 121, 122, 124, 125, 126, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 145, 146, 148, 149, 152, 153, 155, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 179, 180, 181, 188, 191, 192, 197, 199, 201, 202

S

Saberes, 10, 11, 14, 20, 22, 29, 30, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 59, 60, 61, 67, 81, 103, 105, 106, 107, 111, 112, 113, 121, 122, 130, 131, 133, 143, 152, 157, 162, 166, 169, 170, 171, 174, 177

Sala de aula, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 45, 47, 48, 50, 53, 54, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 77, 79, 85, 92, 93, 94, 95, 100, 101, 102, 107, 108, 111, 112, 114, 116, 117, 121, 125, 126, 128, 129, 135, 136, 138, 139, 141, 143, 144, 146, 150, 151, 153, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 164, 166, 167, 172, 174, 176, 179, 180, 183, 184, 189, 192, 194, 198, 199

T

Trajetória, 8, 11, 19, 35, 40, 46, 54, 63, 75, 87, 88, 94, 96, 98, 101, 106, 132, 151, 152, 153, 171

U

Universidade, 8, 9, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 33, 40, 43, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 80, 87, 92, 95, 96, 100, 101, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 122, 124, 131, 134, 136, 138, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 159, 160, 169, 176, 177, 178, 180, 182, 189, 190, 200, 201, 202, 203, 204

Universitário, 19, 28, 39, 87, 88

