

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

The pedagogical residence program and initial training of Geography teachers

El programa residencia pedagógica y la formación inicial de profesores de Geografía



Francisco Ariel dos Santos SILVA – Graduação e mestrado em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Especialização em Ensino de Geografia pela Universidade Candido Mendes (UCAM). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1570-1374>. CURRICULUM LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2961409942380588>
EMAIL: ariel_santos_s@hotmail.com

Glauciana Alves TELES – Graduação, mestrado e doutorado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da graduação e do mestrado em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6952-8837>. CURRICULUM LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8384644066218099>
EMAIL: glauciana@hotmail.com

José Raymundo Figueiredo Lins JÚNIOR – Graduação em Letras-Ingês pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e Professor da graduação em Letras-Ingês da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0556-4468>. CURRICULUM LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2424603359780717>
EMAIL: linsjr2000@hotmail.com

Histórico do artigo

Recebido: 29 novembro, 2020
Aceito: 14 agosto, 2020
Publicado: 29 dezembro, 2020

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica, enquanto Política Nacional de Formação de Professores à Educação Básica no Brasil, é um programa da CAPES, que visa inserir os licenciandos no ambiente escolar na metade do processo formativo, de modo a contribuir com a experiência da prática docente dos futuros professores. Este trabalho tem como objetivo investigar como se deu a atuação e a experiência dos residentes do subprojeto de Geografia, em sua primeira edição, da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em três escolas-campo dos municípios cearenses de Sobral e Massapê. A pesquisa, de natureza descritivo-interpretativista, e de abordagem quali-quantitativa, tomou como instrumento de pesquisa um formulário respondido pelos residentes que passaram pela experiência do programa e, cujas respostas mostram como o mesmo contribuiu com a formação profissional dos professores em formação.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Formação de Professores; Residência Pedagógica.

ABSTRACT

The Pedagogical Residency Program, as a National Policy for the Training of Teachers in Basic Education in Brazil, is a CAPES program that aims to insert graduates into the school environment in the final years of graduation, in order to contribute to the experience and teaching practice of future teachers. This work aims to investigate how the performance and experience of the residents of Geography of the State University Vale do Acaraú (UVA) in the field schools of the cities of Sobral and Massapê. The survey, of a descriptive-interpretivist nature, and qualitative quantitative approach, took as a research instrument a form answered by the residents who have been through the experience of the program and whose answers show how it contributed to the professional training of teachers in training.

Keywords: Geography Teaching; Teacher Training; Pedagogical Residence.

RESUMEN

El Programa de Residencia Pedagógica, como Política Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica en el Brasil, es un programa del CAPES, que tiene por objeto insertar a los graduados en el entorno escolar en los últimos años de la graduación, a fin de contribuir a la experiencia y la práctica docente de los futuros profesores. Este trabajo tiene como objetivo investigar cómo el desempeño y la experiencia de los residentes de Geografía, de la Universidad Estatal Vale do Acaraú (UVA), en las escuelas de campo de las ciudades de Sobral y Massapê. La investigación, de carácter descriptivo-interpretativa, y enfoque cuantitativo cualitativo, tomó como instrumento de investigación una forma contestada por los residentes que han pasado por la experiencia del programa y cuyas respuestas muestran cómo contribuyó a la formación profesional de los profesores en formación.

Palabras-clave: Educación en Geografía; Formación de Profesores; Residencia Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais vêm ganhando visibilidade e aplicabilidade em diversos países nas últimas décadas em virtude do importante papel de efetivar uma educação de qualidade a todos, e por objetivar um desenvolvimento social, político e econômico desejável de uma nação. Para que isso se concretize, os governos precisam repensar os seus sistemas educacionais, o projeto de escola e, principalmente, a formação e valorização do profissional da educação: o professor.

Como benefícios dessas políticas podemos citar o desenvolvimento de pesquisas (fomento à ciência e tecnologia em todas as áreas do conhecimento), novas metodologias de ensino que contribuam com os processos de ensino e aprendizagem; a formação de profissionais capacitados e cidadãos reflexivos e críticos, capazes de participar, contribuir e intervir nas decisões de suas localidades e de seu país.

O Brasil apresenta políticas específicas para a formação docente, que, embora ainda recentes – e cada vez menos valorizadas, se pensarmos nos cortes dos últimos três anos –, tem o objetivo de formar professores para o exercício na educação básica, tanto na

formação inicial como durante o exercício profissional. Esses programas, vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), surgiram nas duas últimas décadas, com o objetivo de fortalecer as licenciaturas das universidades públicas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica¹ (PIBID) e, mais recentemente, o Programa Residência Pedagógica (RP)², e com o objetivo de capacitar os profissionais que já atuam na docência, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)³ e o extinto Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 2010, e voltado para a formação de professores para as escolas do campo, garantindo uma educação de qualidade e respeito à identidade dos estudantes da zona rural e de assentamentos.

Importante salientar que todos esses programas visam diminuir as evasões nos cursos de licenciaturas, impulsionar o desenvolvimento de novas didáticas e metodologias ao ensino, fortalecer identificação à docência, promover a ambientação dos (futuros) professores na realidade escolar e construir uma identidade profissional docente. Com base nesses objetivos, este estudo vai discutir as contribuições da RP aos licenciandos do curso de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) que participaram da 1ª edição do programa (2018), nas três escolas estaduais de ensino médio: Ministro Jarbas Passarinho (Sobral/CE), Professor Luís Felipe (Sobral/CE) e Wilebaldo Aguiar (Massapê/CE)⁴.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo, de natureza descritivo-interpretativa, e de abordagem quali-quantitativa, teve como objetivo descrever uma realidade ou objeto de estudo de modo imparcial, confrontando a problemática levantada, e utilizando técnicas de coletas de dados para obter respostas, depois, a análise dessas informações (LAKATOS e MARCONI, 2008),

¹ Este programa, criado em 2007, insere o aluno dos anos iniciais da licenciatura na realidade do ambiente escolar, possibilitando-os propor e criar novas metodologias de ensino na disciplina de sua formação.

² Este programa, surge em 2017, como uma proposta de proporcionar aos alunos dos anos finais da licenciatura, uma prática docente mais crítico-reflexiva, pois, além de incentivar a utilização de novas metodologias de ensino, leva-os a refletir, de maneira mais elaborada sobre a dicotomia teoria versus prática na formação docente.

³ Este programa, criado em 2009, é voltado a formação de professores que já atuam em sala de aula e, apresenta três modalidades: a Primeira Licenciatura, voltada aos professores que não tem formação docente, a Segunda Licenciatura, voltada aos professores que têm formação docente, mas, em área diferente da que atuam, e a Formação Pedagógica, aos professores que têm ensino superior, mas não são licenciados.

⁴ As referidas escolas autorizaram, via documento escrito, a publicação de dados e informações institucionais para fins acadêmicos e de pesquisa.

e se constituiu pelas seguintes etapas: (1) a compreensão teórica dos principais conceitos e abordagens, que auxiliaram na compreensão de questões da formação inicial de professores (NÓVOA, 2000), o ensino e a formação de professores de Geografia no Brasil (KIMURA, 2008) e a implantação do Programa Residência Pedagógica (SILVA, 2018); (2) a confecção de material cartográfico no software de geoprocessamento (QGIS), com o intuito de localizar espaço territorial que compõe o corpus da pesquisa; (3) a elaboração do instrumento de coleta de dados no aplicativo Google Forms⁵; e (4) a análise dos dados, que geraram três categorias de análise, identificadas na discussão dos resultados.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

A Geografia se estabelece como ciência durante o século XIX, chegando como disciplina escolar, inicialmente, em países europeus, como a Alemanha e a França, este último de quem o Brasil copiou o modelo de instrução escolar, consolidando-se como disciplina do currículo nacional até a atualidade. Santos (2006) reforça a importância da disciplina na educação básica como uma oportunidade de analisar as relações entre o homem e o meio em que vive, e, conseqüentemente os efeitos dessa relação.

O ensino da Geografia passou por muitas mudanças ao longo do tempo, característica de uma ciência que estuda as metamorfoses da sociedade e natureza, e isso reflete na formação do professor de Geografia, que necessita se apropriar de formulações teóricas e transformá-las em objeto do conhecimento escolar (transposição didática).

Assim como acontece em muitos países o ensino da geografia no Brasil vive uma fase decisiva, um momento de redefinições impostas tanto pela sociedade em geral – pelo avançar da Terceira Revolução Industrial e da globalização, pela necessidade de (re)construir um sistema escolar que contribua para a formação de cidadãos conscientes e ativos – como também pelas modificações que ocorrem na ciência geográfica (VESENTINI, 2004, p. 220).

⁵ A escolha por esse modelo de coleta de dados se deu em virtude da distância geográfica do autor com os participantes, pois, devido ao isolamento social imposto pelo COVID-19, tornou-se impossível o descolamento intermunicipal, haja vista que o Ceará ocupa o 2º lugar no ranking das Unidades Federativas (UF) mais infectadas no país.

No Brasil, a ciência geográfica teve a influência dos princípios da escola francesa lablachiana, que se configurava como um ensino pautado na memorização e repetição de informações nacionais básicas (MORAIS, 1987). Em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) cria o primeiro curso de Geografia do país, tornando-se a pioneira no desenvolvimento da ciência e na formação de professores de Geografia⁶, pois até então, quem lecionava eram profissionais de outras áreas, como advogados, engenheiros, médicos e seminaristas (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

A Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) é marcada por um retrocesso na educação brasileira e, mais especificamente, na formação de professores – basta ver a pouca contribuição das duas primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1961 e 1971). Durante o governo militar, houve a reformulação no currículo escolar pela Lei 5.692/71, que estabelece os Estudos Sociais e a Educação Moral e Cívica de forma superficial, com a intenção de extinguir, aos poucos, as disciplinas de Geografia e a História, ou, ao menos, torná-las em menos críticas (CONTI, 1976).

Após várias críticas referentes a não tão significativa importância fornecida ao pensamento crítico e a pouca utilidade do ensino de Estudos Sociais, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) ressaltam que muitos licenciados em Geografia acabavam por se reaproximar das universidades, juntamente com a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), com o objetivo de propor a extinção dos Estudos Sociais e o retorno das disciplinas específicas, o que só aconteceu nos anos 1990, após a nova Constituição Federal, elaborada com o fim do período ditatorial.

A promulgação da LDB/9.394/96 trouxe mudanças significativas para a educação brasileira e para a formação do professor de Geografia. Foi a primeira das três leis da educação nacional que se preocupou com a democratização da educação pública do país, explicitando o acesso, a permanência, a regulamentação e a qualidade do ensino básico e superior. Como consequência, houve um forte movimento sindicalista da classe docente por melhorias de condições de trabalho e valorização do trabalho, reformulação dos currículos escolares e das licenciaturas, como o movimento de renovação da Geografia escolar diante aos desafios impostos para o século XXI.

⁶ Vale ressaltar que a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL/USP trouxe dois ganhos para nossa área: a separação da formação de licenciados e bacharéis, e, mais tarde, a separação da formação específica em Geografia e em História (1957).

O movimento de renovação do ensino da Geografia nas escolas fez parte do chamado movimento de renovação curricular dos anos 80, cujos esforços estavam centrados na melhoria da qualidade do ensino, a qual, necessariamente, passava por uma revisão dos conteúdos e das formas de ensinar e aprender as diferentes disciplinas dos currículos da escola básica (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 68).

Ou seja, até os anos de 1980, os estados e municípios brasileiros eram responsáveis pela elaboração de seus próprios currículos, ditando dessa forma, os conteúdos a serem ministrados (KIMURA, 2008), o que se considerava como uma questão problema, pois tornava mais sólida a valorização das desigualdades econômicas, considerando a desigualdade econômica, social e educacional nas regiões e a própria qualidade dos manuais didáticos.

As duas décadas posteriores, fortalecidas pela última LDB, promoveram mudanças significativas nos currículos escolares, na profissão docente e principalmente na formação de professores, através de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada. Os currículos e as modalidades de ensino⁷ tiveram visibilidade nesse contexto, possibilitando a construção de metodologias que considerassem a realidade desses públicos.

Entretanto, com a reconfiguração do currículo escolar nacional, proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), algumas questões sobre formação docente e estrutura curricular voltaram a fazer parte do cenário das pesquisas em educação. Para Souza (2018), a BNCC constitui-se como um documento que padroniza os conteúdos, homogeneizando o currículo, o que, diante a um país multicultural como o nosso, acaba por invisibilizar alguns conhecimentos e saberes regionais, gerando exclusão ou preconceito a alguns grupos sociais. A ideia deste documento não é nova, e, como ressalta Macedo (2012), expressa uma tradição técnica, pois, a base não propõe como desenvolver e praticar esses conhecimentos, apenas aponta as habilidades e objetivos de aprendizagens que se deve aprender sobre determinados conteúdos, ou seja, trata-se, na verdade, de um manual de objetivos que o professor deve aplicar nas salas de aula do país. Uma das propostas da BNCC é que os programas de formação inicial e continuada de professores e os currículos das licenciaturas e das escolas vão ter que se adequar aos princípios do documento.

⁷ As modalidades de ensinamentos presentes no Brasil são: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola.

4 O PROGRAMA “RP” NO CURSO DE GEOGRAFIA NA UVA: CRIAÇÃO E EXPECTATIVAS

A primeira experiência e construção de uma “residência pedagógica” no Brasil ocorreu em meados dos anos de 2009, no curso de Pedagogia no campus Guarulhos da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), tais práticas experimentais impulsionaram conduzir a institucionalização de um programa de residência aos cursos de licenciaturas do país. O Programa Residência Pedagógica tem como proposta principal proporcionar formação/aperfeiçoamento de professores na sua formação inicial (para o residente, aluno da graduação) e na continuada (para o preceptor, professor graduado, da educação básica).

Implementado durante o governo interino de Michel Temer (2016-2019), o programa nasceu trazendo polêmicas e discussões entre educadores e a sociedade civil, pois acreditava-se que seria uma tentativa de substituir ou extinguir o PIBID, o que não aconteceu. Como fortalecimento do trabalho já desenvolvido pelo PIBID, a RP foi pensada para a formação do licenciando que estivesse na metade final do curso, deixando o PIBID com os alunos da primeira metade da licenciatura.

Como todo programa do governo federal é aberto um edital público para o credenciamento e submissão dos projetos pelas instituições de ensino superior. Uma vez aprovado, o coordenador institucional (responsável por todos os subprojetos da IES) elabora e publica um edital na instituição, com a quantidade de vagas ofertadas para cada subprojeto (proposto por cada curso de licenciatura selecionado), que deve apresentar, pelo menos, um docente orientador (professor lotado no curso da IES), que estabelece as residências ou escolas-campo (escolas da educação básica pública). Uma vez selecionadas as escolas-campo, a depender do número de residentes (licenciandos), oferta-se o número de vagas para os preceptores (professores da educação básica, licenciados na área do subprojeto).

Cabe ao docente orientador de cada subprojeto mediar as atividades entre os residentes e seus preceptores, estes últimos responsáveis por acompanhar, orientar e promover a ambientação dos residentes na escola-campo – aqui se dá a articulação da formação continuada da RP: o retorno do professor já formado com os saberes desenvolvidos nos cursos de licenciatura.

Ao residente, cabe a obrigação do cumprimento de suas atividades no programa durante o período de 18 meses⁸, perfazendo uma carga horária de 400 horas, assim distribuídas: 60 horas de formação (reuniões, colóquios, minicursos, oficinas e seminários); 100 horas (momentos de regências); 220 horas (ambientação, atividades e planejamento na escola-campo); 20 horas (elaboração do relatório final) e 40 horas (momentos de socialização e culminância de trocas de experiências). Durante esse período, o programa RP objetiva:

- 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 diagnósticos 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;
- 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 (BRASIL, 2018, Art. 2º).

O modelo do programa RP se assemelha ao modelo de uma residência médica, não apenas nos termos utilizados (residente e preceptor), mas também na oportunidade de inserir o licenciando na realidade escolar, a fim de compreender os processos políticos (a gestão) e os processos educativos. Como salienta Nóvoa (2009), a formação docente não deve ocorrer de maneira estática e tão somente voltada aos estudos educacionais à teoria, haja vista a importância da prática para o desenvolvimento de conhecimentos relativos à educação e à docência (didática geral), e as aprendizagens de metodologias significativas que contribuam ao ensino nas disciplinas específicas (didáticas específicas).

Com o intuito de tentar preencher as lacunas causadas pela dicotomia estabelecida entre a teoria e a prática nas licenciaturas, a RP proporciona ao futuro professor vivenciar à docência e o cotidiano escolar numa perspectiva crítico-reflexiva (SILVA, 2018), apropriando-se de diferentes conhecimentos que vão se constituindo durante toda sua

⁸ Período que pode ser acelerado pelo residente, por motivos de forças maiores.

trajetória profissional. Para Tardif (2010), trata-se de saberes docentes⁹, essenciais ao desenvolvimento e à práxis profissional docente. Mas, entendamos que nem tudo fica limitado à questão educacional, uma vez que há outros fatores a serem considerados, por exemplo,

a melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento (IMBERNÓN, 2000, p. 44).

A UVA, fundada em 1968, está localizada e sediada na cidade de Sobral, região norte do Ceará, e é responsável pelo ensino superior a mais de 50 municípios do estado. Responsável pela formação do maior número de professores da região, contribui com a educação básica e com a formação inicial e continuada de professores, com seus 12 cursos de licenciaturas (em relação aos 8 cursos de bacharelado).

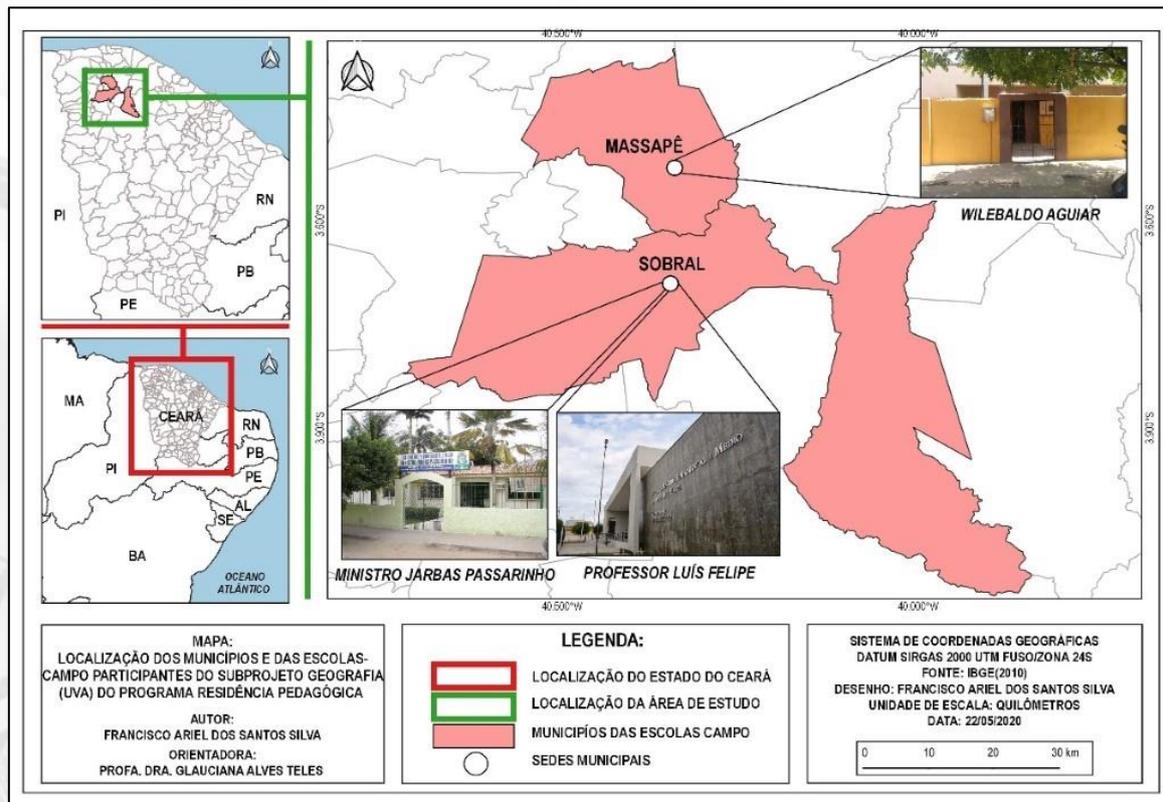
Os cursos de licenciaturas da UVA aprovados no primeiro edital da RP foram: Ciências Biológicas; Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Português, Matemática, Pedagogia e Química. As únicas licenciaturas que não participaram foram Ciências Sociais, devido ao baixo número de alunos inscritos, e Letras-Inglês, que não chegou a apresentar proposta na abertura do edital.

O subprojeto Geografia preencheu as 24 vagas ofertadas, distribuídas em três escolas estaduais regulares de ensino médio, duas na cidade de Sobral (Escola de Ensino Médio Professor Luís Felipe e Escola de Ensino Médio Ministro Jarbas Passarinho); e uma na cidade de Massapê (Escola de Ensino Médio Wilebaldo Aguiar), conforme indica a (Figura 01).

No tocante às expectativas da RP para formação inicial, elas se consolidam intensificando as práticas profissionais nas licenciaturas, sobretudo, auxiliando na atuação dos estágios supervisionados.

⁹ Os saberes docentes apontados por Tardif são aqueles conhecimentos que o professor vai desenvolvendo desde sua formação inicial e são definidos como: disciplinares (relativos à sua área de formação específica de cada licenciatura); curriculares (métodos e técnicas para transpor didaticamente, o conhecimento científico em conhecimento escolar), profissionais (relativos a sua própria profissão, a educação, a identidade e a atuação docente) e os experienciais (uma complementariedade dos conhecimentos já desenvolvidos, a partir de suas práticas cotidianas).

Figura 01 – Localização dos municípios e escolas-campo do subprojeto Geografia.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Assim, a 1ª edição da RP, na UVA, propunha: (1) ao residente o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades de ensino no ambiente escolar, (2) aos preceptores a atualização de experiências, uma vez que deve orientar e auxiliar o residente no processo de ensino-aprendizagem, e (3) às residências a oportunidade de diálogo entre as atividades acadêmicas e a realidade escolar.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O corpus analisado constitui-se das respostas dos residentes que participaram da 1ª edição do subprojeto de RP em Geografia da UVA. Todos os participantes foram localizados através de uma rede social (WhatsApp) e informados sobre a pesquisa. Em seguida, disponibilizou-se o link do formulário com maior detalhamento, termo de consentimento e período para resposta. Todos os 24 residentes participaram, garantindo, portanto, a representatividade total do número esperado de respondentes. Para manter o sigilo dos mesmos, optamos por identificá-los como R1, R2, R3 até R24, e para as escolas, as siglas Wilebaldo Aguiar (WA), Min. Jarbas Passarinho (MJB) e Prof. Luís Felipe (PLF).

O instrumento de coleta, contendo 20 questões, gerou três categorias de análise que compõem essa discussão, a saber, Categoria 1: Perfil, abordando gênero, idade e local de atuação do residente, Categoria 2: Formação Profissional, versando sobre a formação profissional e atividade docente atual e Categoria 3: As Contribuições da RP para a Formação Inicial do Licenciando, que buscou entender a relação do residente com a gestão escolar e com o preceptor, a assiduidade na residência e as experiências adquiridas.

No que diz respeito ao perfil dos residentes, em relação ao gênero, o grupo foi homogêneo, pois havia 12 homens e 12 mulheres, sendo que 80% se encontrava entre os 18-24 anos de idade, o que mostra que são jovens e, concluindo sua primeira formação acadêmica. Para Gatti e Barreto (2009), os cursos de licenciaturas historicamente nunca estiveram entre os mais concorridos nas universidades, gerando certo desinteresse à docência que foi, por muito tempo considerada uma profissão feminina. Ainda hoje, os ingressos nas licenciaturas são alunos oriundos de escolas públicas e pertencentes às classes sociais de menor poder aquisitivo (CRUZ; ESTEVES; ASCENÇÃO, 2017), refletindo, claramente, a desvalorização e precarização da profissão docente e segregação socioeconômica e acadêmica entre cursos.

Nos últimos anos ocorreu, no Brasil, uma expansão do ensino superior, cujos impactos resultaram na formação profissional de vários jovens – muitos deles, sendo os primeiros em suas famílias a adquirirem um diploma de nível superior. Os programas e políticas de democratização (socioeconômico e étnico-racial) na educação redesenharam o novo perfil de universitários brasileiros, contudo, no caso dos cursos de licenciaturas, podemos constatar que muitos jovens ingressaram nessa modalidade de curso logo após a conclusão do ensino médio, tornando-se professores muito jovens para atuar na educação básica.

No que tange à formação e atuação profissional, depois do encerramento do programa (2020), 67% desses residentes já colaram grau e 33% estão finalizando a graduação, o que representa, praticamente, que apenas 1/3 dos ex-residentes ainda não estão licenciados para ensinar Geografia. Entretanto, apenas 5 deles 21% estão em sala de aula, atuando em escolas municipais de seus próprios municípios nos anos finais do ensino fundamental.

Os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁰ do ano de 2017 apontam que havia 75.476

¹⁰ Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>>. Acesso em: 06 de jul. 2020.

professores com licenciatura em Geografia atuando na educação básica no Brasil, distribuídos percentualmente pelas regiões brasileiras: 38% no Sudeste; 31% no Nordeste; 14% no Sul; 9% no Norte e 8% no Centro-Oeste. Regiões distintas em todos os sentidos, o Sudeste e o Nordeste concentram o maior índice de profissionais da área em virtude de serem as regiões mais populosas e, onde surgiram os primeiros cursos de Geografia no Brasil. Já em relação à rede de ensino onde esses professores lecionavam 47% em instituições de ensino estaduais; 37% em redes municipais; 15% em redes privadas e 1% em rede federal federais. A maior concentração nas escolas estaduais e municipais deve-se ao fato de a Geografia ser uma disciplina obrigatória nos currículos do ensino fundamental e médio, sendo as esferas municipais e estaduais e obrigatoriamente responsáveis por essas etapas de ensino.

Sobre as contribuições da RP para formação profissional dos residentes, pensamos a relação com a gestão, com o preceptor e com a própria experiência do magistério. Porém, de modo geral, foi relatado por todos os participantes que o programa possibilitou a obtenção de experiências, de conhecimentos, e de habilidades ao magistério, resultando no aprimoramento profissional, como podemos perceber na fala deste participante:

“A Residência Pedagógica, me trouxe uma aproximação com a escola, que, antes, era muito "romântica". Quando acadêmico de licenciatura, nós falávamos sobre a escola, falávamos sobre alunos, falávamos sobre Geografia, de uma maneira muito "vamos lá, mudar o mundo". Na residência, algumas coisas, hoje, considero de EXTREMA NECESSIDADE, para ser o profissional que sou hoje, coisas básicas como, diário, tempo de aula, organização de aula, tipos de alunos, como funciona uma escola, como os alunos veem a Geografia. Enfim, no momento que vivenciei a escola, foi o momento que meus trabalhos acadêmicos tiveram mais qualidade, onde mergulhei em algumas disciplinas. Sobre minha atuação, acredito, que estava aberto a todas as oportunidades, por isso a experiência tenha sido fundamental. Ações, como, ir contra turno, organizar dinâmicas, pensar em aulas mais ricas, quando poderia ter feito somente o que o professor propunha” (R6, em 22/05/2020).

O nome de “residência” pedagógica é bastante sugestivo, pois de fato, os residentes começam a permanecer nas escolas-campo, com uma frequência maior do que a possibilitada pelos estágios. Isso fica evidente, quando percebemos que 66,7% frequentavam a escola cerca de três dias por semana e 33,3% frequentavam a semana toda, em diferentes turnos, para a realização das atividades.

Uma dessas atividades consistia em participar dos planejamentos de Geografia, que ocorriam nas quartas-feiras, momento em que os residentes se reuniam com seu

preceptor, para as devidas orientações para as regências, para a elaboração de planos de aulas, discussões sobre a criação/experimentação de novas metodologias e devolutivas sobre o desenvolvimento do residente na RP.

Embora os estágios supervisionados se estendam por dois anos, a própria proposta de ementas semestrais fornece alguma limitação ao licenciando a um certo número de horas de regência, e num período curto. Diferentemente, a RP é uma experiência que dura 18 semestres consecutivos, fortalecendo trocas de conhecimentos e criando vínculos mais fortes com os diferentes sujeitos do ambiente escolar. Esta longa duração na residência fortalece a identidade do residente com a profissão docente, através dos elos estabelecidos com outros profissionais e alunos dentro do cotidiano escolar.

A relação entre a gestão escolar e os residentes se mostrou positiva, pois nenhum chegou a considerá-la ruim ou péssima, em nenhuma das três escolas. Assim, para a metade 50% dos residentes foi considerada boa, enquanto 38% a considerou ótima e 12% regular. Nenhuma gestão das escolas-campo recebeu 100% para uma relação ótima por parte de todos os residentes e apenas 2 residentes (PLF) e 1 residente (WA) apontaram ter tido uma relação regular com a gestão das suas escolas-campo.

Uma das problemáticas que parece, são que algumas escolas tratavam os residentes como estagiários, o que demonstra que algumas escolas não estavam preparadas ou não compreendiam a RP. Essa divergência de opiniões pode ser percebida nas falas abaixo:

“Os gestores eram bem compreensivos e auxiliavam no que fosse preciso. Além disso, solicitavam participações em eventos da escola para se aproximar dos alunos e de todos os colaboradores da escola” (R22, em 22/05/2020).

“Apoio zero. Você se senti (sic) num mero estágio, isso fica evidente na hora em que o quadro de professores seja em festas comemorativas ou eventos lhe deixa de fora de qualquer tipo de registro fotográfico [...] A relação se dava apenas para resolvermos questões burocráticas ou quanto ao uso de equipamentos da escola. No mais, não houve maiores contribuições” (R17, em 22/05/2020).

No que concerne ao relacionamento com os preceptores, 58% dos residentes alegaram que a sua experiência com o preceptor foi ótima, 29% apontaram que foi boa e, apenas 13% disseram ter sido regular (nenhum residente a considerou ruim ou péssima). Igualmente à questão da gestão, não houve nenhum preceptor que tenha recebido 100% para uma relação ótima. Em apenas uma das escolas (WA), esse número chegou a 88%,

ou seja, 7 de 8 alunos. Por fim, apenas 3 residentes da mesma escola campo (PLF) responderam que tiveram uma relação regular com seu preceptor.

Como vimos, a falta de unanimidade mostra como as experiências podem ser – e são – distintas para os agentes da educação. Para os residentes, os preceptores foram responsáveis por conduzir e “ensinar à docência”, e por formar novos professores de Geografia, utilizando assim, toda sua experiência, conhecimento e didática para proporcionar uma formação de excelência e preparando para atuar no ensino básico:

“O preceptor foi uma peça fundamental para o meu desenvolvimento enquanto residente, pois sempre deu espaço para desenvolver didáticas de ensino, sempre esteve do lado para dá apoio em momentos de dificuldades/dúvidas (tirando de perguntas maliciosas) e corrigindo quando necessário. O preceptor foi a estrada na qual me conduziu a aprendizagem e a quebra de paradigmas, sempre estingando novas formas e orientando a moldar-me de acordo com o ambiente/momento da sala de aula” (R13, em 22/05/2020).

A RP orienta que antes de iniciar as atividades de regência, o residente deve ter uma preparação (ambientação) para conhecer a dinâmica da escola-campo e as turmas, através das observações das aulas dos preceptores e de registros no seu diário de campo. Nesses momentos se afloram reflexões sobre: (1) os desafios e as possibilidades no ensino público, (2) os diferentes públicos que frequentam a escola, e sobretudo, (3) os processos de ensino e de aprendizagem nas aulas de geografia. Os preceptores, no geral, são apontados como professores que se preocupavam com a dialogicidade entre os conteúdos e a realidade cotidiana dos jovens.

“Acredito que o conteúdo expositivo seja inevitável. Porém, meu preceptor sempre buscava algo para enriquecer as aulas de Geografia. Slide, debates, atividades, produção de material, quiz...” (R7, em 22/05/2020).

“Sim, o preceptor usava bastante o método de Paulo Freire. Havia sempre exemplos do cotidiano dos alunos. Assim como também, ele dominava várias áreas do conhecimento, além da geografia” (R15, em 22/05/2020).

Como apontado nos registros analisados, o momento de regência é uma etapa crucial a formação docente, em virtude do licenciando estar diante da teoria versus práxis (trata-se, pois, de um ensaio à docência). Rever as práticas iniciais, (re)pensar as possibilidades de estratégias de ensino e usar metodologias significativas serviram como experiência para que os futuros professores assumam salas de aula com maior confiança no seu trabalho docente. A RP possibilitou que os residentes ministrassem suas 100h de

aulas de maneiras distintas: substituindo o preceptor em sala de aula, através de projetos de intervenção, em oficinas e minicursos¹¹, permitindo que o processo de aprendizagem ocorresse em espaços distintos, para além da sala de aula propriamente dita.

Por fim, foi percebida uma diferença entre as ações docentes desenvolvidas nos estágios supervisionados e as desenvolvidas na RP, sobretudo no que diz respeito a questão da convivência no ambiente escolar. Assim a RP pareceu ter a função de aperfeiçoar os estágios supervisionados e promover uma capacitação docente.

Existe algumas diferenças, primeiro é o tempo que estamos dentro da escola, pois o tempo é essencial para fazermos parte da escola, fazer parte das reuniões, passar mais tempo com os alunos, ficar mais próximo do núcleo gestor e o preceptor também é fundamental para que o mesmo possa corrigir nossos erros e dessa forma não cometermos mais os erros que não vemos. No estágio é um período muito pequeno que passamos na escola, as regências são poucas, as vezes não participamos de reuniões, só vemos o núcleo gestor quando levamos os papéis para eles assinarem e o planejamento observamos apenas um, ou seja, nossa experiência é fragmentada, diferente da RP, uma experiência contínua. (R6, 22/05/2020)

Nos estágios supervisionados "nunca tínhamos a confiança dos gestores e nem professores", não poderia dar mais de duas aulas seguidas e não mantínhamos uma relação com a escola. Já na residência foi diferente, tínhamos uma relação com a escola, a confiança da direção/diretor/coordenadores/demais funcionários, além da confiança do preceptor em nos conceder diversas turmas em diversos turnos. (R15, 22/05/2020)

Nessas falas, percebemos que a RP representa uma eficácia maior em relação às experiências docentes adquiridas do que as disciplinas de Estágio Supervisionado. Primeiro, porque a vivência mais prolongada na residência favorece uma fixação do residente no ambiente escolar e a agregação de conhecimentos. Segundo, porque ele se torna cooperador do preceptor na sala de aula, tornando-se responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a RP pode ser caracterizada como um imenso laboratório, onde se ensaia e experimenta à docência, identificando-se como professor, aprendendo a se (re)inventar nos diversos desafios que a profissão coloca e a produzir suas próprias metodologias adequando a realidade daquele contexto.

¹¹ Ocorreram em sala de aula, laboratórios, pátios e auditórios, tomando como base central temas como educação ambiental, urbanização, globalização e cultura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, as políticas de formação de professores vêm se consolidando e expandindo nas últimas décadas, tendo em vista a necessidade manifesta nos documentos nacionais voltados à educação para a melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O programa Residência Pedagógica, no qual se apoiou este trabalho, é um dos programas nacionais de formação inicial de professores na atualidade que possibilita a inserção do licenciando diretamente à escola, e que trouxe grandes aprendizagens e experiências marcantes aos residentes de Geografia da UVA, durante os 18 meses de vigência das atividades.

Concluimos que o programa vem fortalecer as licenciaturas, dando suporte às práticas que até então não ocorriam na universidade, favorecendo a relação entre a teoria e a prática e, conseqüentemente, a capacitação para os saberes necessários para o ensino de geografia escolar.

Ademais, espera-se que este trabalho contribua com as próximas edições do programa, no sentido de perceber as inquietudes apresentadas pelos residentes e evitar a repetição das mesmas. Por exemplo, refletir sobre as regências para além da sala, aderir os residentes em reuniões importantes na escola-campo, aproximar mais a IES das escolas-campo, sobretudo no acompanhamento das atividades dos residentes, e elucidar que os residentes não são estagiários, mas professores em formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em:

<<https://www.gov.br/capeseducacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

CONTI, J. B. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, n. 51, p. 57-74, jun. 1976.

CRUZ, D.; ESTEVES, Â.; ASCENÇÃO, V. Licenciaturas em Geografia e seus percursos curriculares: possíveis reflexões no perfil do profissional egresso. **Revista Interface**, Edição nº 13, julho de 2017 – p. 113 – 127.

SOUSA, M. A. D.; TELES, GA. Experiências do Programa Residência Pedagógica na formação de professores de Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral/ce. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, v. 13, n. 2, 12 fev. 2020.

GATTI, B. A. & BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**.

Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.716-737, set./dez. 2012.

MORAIS, A. C. R. M. Geografia: ideologia nos currículos do 1º grau. In: BARRETO, Elba Siqueira Sá (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.** São Paulo: Autores Associados: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 163-192.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia.** São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção,** 4ª Ed, São Paulo: EDUSP, 2006.

SOUZA, R. F. T. de. Os efeitos da BNCC na formação docente. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, 2018, v. 12, n. 1, p. 69-79. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

SILVA, J. L. B. da. Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP e o ensino de Geografia na formação inicial de professores para a Educação Infantil. In: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C.; SANTANA FILHO, M. M. de. (Orgs.). **Ensino de Geografia, produção do espaço e processos formativos.** Editora Consequência/FAPERJ; Rio de Janeiro, 2018. p. 83-106.

SPÓSITO, M. E. B. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa.** São Paulo: Contexto, 2002. p. 297-311.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI.** Campinas: Papyrus, 2004.
