



Comunicação de
Pesquisa

Estrabão

Vol. (4): 699 - 708

© Autores

DOI: 10.53455/re.v4i1.170



Recebido em: 05/08/2023

Publicado em: 31/12/2023

Considerações acerca dos desafios e resultados alcançados com o programa residência pedagógica na formação inicial de professores de Geografia no CEF 01 de Brasília

Considerations about the challenges and results achieved with the pedagogical residency program in the initial training of Geography teachers at CEF 01 in Brasília

Marcelo Ramyris Pereira Homem^{1A}, Luan do Carmo da Silva

Resumo

Contexto: O Programa de Residência Pedagógica (PRP) proporciona aos estudantes de licenciatura uma maior imersão no ambiente escolar, estabelecendo uma conexão entre a Universidade e a Educação Básica. Este trabalho tem como objetivo analisar as experiências do sub-núcleo de Geografia, localizado no Centro de Ensino Fundamental 01 de Brasília, durante o primeiro semestre de 2023. Os dados coletados são compostos por artigos relacionados ao PRP e relatos dos bolsistas. O texto aborda os desafios de integração decorrentes de vários acontecimentos, bem como os avanços alcançados na escola-campo. Além disso, demonstra o entusiasmo e a esperança em relação aos resultados que podem ser obtidos nas próximas etapas do programa. **Metodologia:** O presente estudo utiliza como base de dados artigos sobre o PRP e relatos dos bolsistas. Foram desenvolvidas atividades pertinentes ao Programa de Residência Pedagógica no Centro de Ensino Fundamental 01 de Brasília durante o primeiro semestre de 2023. **Considerações:** O trabalho apresenta os desafios enfrentados na integração entre teoria e prática, bem como os avanços alcançados na escola-campo. Destaca-se o entusiasmo e a esperança em relação aos resultados futuros que podem ser alcançados ao longo das próximas etapas do programa.

Palavras-Chave: Residência Pedagógica em Geografia, Relato de Experiência, Desafios, Avanços

Abstract

Context: The Pedagogical Residency Program (PRP) provides undergraduate students with a greater immersion in the school environment, establishing a connection between the University and Basic Education. This work aims to analyze the experiences of the Geography sub-nucleus, located at the Centro de Ensino Fundamental 01 in Brasília, during the first semester of 2023. The collected data consists of articles related to PRP and reports from the scholarship holders. The text addresses the integration challenges resulting from various events, as well as the advances achieved in the school field. Additionally, it demonstrates the enthusiasm and hope regarding the results that can be obtained in the next stages of the program. **Methodology:** The present study uses articles on PRP and reports from the scholarship holders as the database. Pertinent activities were developed within the Pedagogical Residency Program at the Centro de Ensino Fundamental 01 in Brasília during the first semester of 2023. **Considerations:** The work presents the challenges faced in the integration of theory and practice, as well as the advances achieved in the school field. The enthusiasm and hope regarding the future results that can be achieved throughout the next stages of the program are highlighted.

Keywords: Pedagogical Residency in Geography, Experience Report, Challenges, Advances

1 - Licenciando em Geografia pelo IFB e bolsista residente no Programa de Residência Pedagógica da CAPES/IFB

A - Contato principal: marcelorpkt@gmail.com

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), conforme instrumento normativo (CAPES, 2018), oferece aos estudantes de licenciaturas de instituições públicas ou privadas, que já tenham concluído 50% ou mais do curso, a possibilidade de imergir no ambiente escolar que vai muito além dos estágios supervisionados. O PRP visa a efetiva aproximação dos licenciandos com as escolas da educação básica, criando uma ponte entre aqueles que estão se profissionalizando e seu local de trabalho, ou seja, a sala de aula. Ou conforme apontam Silva et all. (2020, p. 162) o Programa de Residência Pedagógica está no bojo de políticas públicas que têm buscado “repensar os [...] sistemas educacionais, o projeto de escola e principalmente a formação e a valorização do profissional da educação: o professor”.

No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), o Programa conta com diversos núcleos, inclusive a licenciatura em Geografia, sediada no campus Riacho Fundo, que conta com um total de quinze residentes, distribuídos igualmente em três escola-campo, cada uma com um professor-preceptor e um orientador do núcleo. Todas as escolas envolvidas no núcleo mencionado são de Ensino Fundamental e integram a rede de ensino básico do Distrito Federal, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). A seleção das escolas e dos bolsistas ocorre por meio de edital público o qual traz os requisitos que cada ator deve atender para ser inserido no Programa (Freitas, et all., 2020).

A inserção das escolas e dos bolsistas (estudantes e professores-preceptores) demanda o reconhecimento do projeto previamente aprovado pela Capes e a criação de planos de ação bimestrais que dialoguem com as expectativas previamente estipuladas. Dentre tais expectativas constam: a efetivação da identidade profissional docente, o reconhecimento da relevância social da componente curricular Geografia e a identificação de qual a contribuição desta área do conhecimento na compreensão das dinâmicas cotidianas vivenciadas pelos alunos da educação básica.

Desse modo, o trabalho apresentado tem por objetivo analisar os resultados alcançados com o decorrer do Programa nesta primeira etapa de vigência do mesmo, bem como, as expectativas dos participantes com o avançar das atividades.

Metodologia

Para o desenvolvimento metodológico da pesquisa optou-se pelo levantamento bibliográfico de artigos e outros trabalhos que versem sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e sua implementação/execução nas escolas-campos e os impactos deste na formação de professores e no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Além de estudo de material, foram aplicados questionários aos residentes, professora-preceptora e docente orientador acerca do desenvolvimento do Programa na escola-campo e as repercussões na formação inicial e continuada dos envolvidos.

O questionário foi executado por meio de formulário online, na plataforma Google Formulários, aplicado entre 25 de julho e 31 de julho do ano corrente, todos os bolsistas (docentes e discentes) envolvidos no PRP e que estão inseridos na escola-campo (CEF 01 de Brasília) responderam às perguntas apresentadas, o que garantiu a possibilidade de aprofundar a discussão. A opção pelo uso do formulário eletrônico deve-se ao fato de tanto a escola-campo quanto a instituição de ensino superior (IES) estarem em recesso das atividades acadêmicas/escolares no período, o que dificultou a realização de encontro presencial entre as partes e a possível adoção de outra metodologia para a coleta dos relatos. Além disso, com base no estudo de André (2010), entende-se que o registro autoral escrito é uma fonte relevante e pertinente de ser aplicada no contexto das pesquisas acerca da formação docente.

Para a realização do levantamento dos dados, foram realizadas cinco perguntas abertas para os bolsistas residentes e quatro perguntas abertas para os bolsistas docentes, que contemplavam desde aspectos pessoais sobre o Programa até a visão geral do grupo. Dos questionários aplicados, um residente deixou de responder a duas questões e outro deixou de responder uma pergunta, dois residentes responderam além das perguntas direcionadas a eles, às perguntas que eram direcionadas aos docentes. Tal configuração está dentro da margem esperada e constitui novos elementos para pensar o desenrolar das atividades futuramente. Os dados coletados, estão analisados à luz da bibliografia de referência no item a seguir.

Resultados e Discussão

A ideia de vivência do espaço escolar por meio do PRP, é que esta se realize na totalidade, permitindo com que os residentes sejam lidos como parte do cotidiano escolar (Leajanski, et all, 2021), promovendo, dessa maneira, maior aproximação entre as instituições de ensino superior (IES) e as escolas públicas, bem como maior integração entre teoria e prática, ou como assinala o trabalho de Freitas et al. (2018, p. 8) “a Residência Pedagógica apresenta-se como um elo da formação inicial e conseqüentemente, na formação continuada para os preceptores”.

O início do PRP no IFB - Campus Riacho Fundo, aprovado por meio do Edital 24/2022 (CAPES, 2022), se deu em novembro de 2022, porém, a ambientação dos residentes na escola-campo objeto deste trabalho – o Centro de Ensino Fundamental 01 de Brasília (CEF 01 de Brasília) –, ocorreu somente no mês de abril de 2023, depois da necessidade de realocação dos residentes em uma nova escola, devido ao desligamento de outra escola do Programa. Na oportunidade, além da mudança de escola-campo, outros residentes foram incorporados ao PRP, tendo permanecido apenas um bolsista da escola anterior. Esse fato, permitiu o desenvolvimento de propostas amplamente dialogadas entre os residentes e a preceptora, bem como demandou maior período de adaptação desses novos sujeitos às especificidades do PRP.

Esse processo favoreceu o entendimento de ambas as partes (residentes e preceptora) do funcionamento do Programa e a criação de estratégias para inserção dos residentes no cotidiano da escola e da sala de aula de modo efetivo e profícuo. Tal formato de planejamento e diálogo coaduna com os ensinamentos de André (2010, p. 175), para quem:

ao [se] recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos.

No mês seguinte ao início das atividades – após a construção de planejamento e apresentação dos residentes às rotinas da escola-campo – houve a necessidade de readequação das atividades que estavam previstas em decorrência da deflagração de movimento paredista junto aos servidores da rede de educação pública do Distrito Federal, transcorrida ao longo do mês de maio de 2023.

Atividades como a caracterização físico-normativa da escola, a observação do cotidiano escolar e das práticas de ensino desenvolvidas na escola-campo, foram suspensas no decorrer do período de greve, para que em seu lugar, pudessem ser realizadas atividades como leitura e discussão de textos, análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e do Currículo em Movimento do Distrito Federal (SEEDF, 2018), discutindo como estes documentos dialogam com a proposta pedagógica da escola-campo, estabelecida no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, bem como, entender as motivações da Greve, com a participação em assembleias e plenárias regionais da categoria.

A compreensão de que a Greve dos profissionais da educação também pode ser um elemento formativo encontra respaldo nas reflexões de Castellar (2019, p. 7) ao afirmar que:

[...] a baixa apreciação dos professores acarreta em contínuo desrespeito e desqualificação destes profissionais por diferentes atores sociais. Essa desvalorização que afeta a autoestima dos professores vai além do desempenho individual, mas perpassa por toda a categoria docente, principalmente da Educação Básica.

Fomentar tal discussão trouxe olhares diferenciados para os residentes no que diz respeito às estratégias do coletivo de professores e de qual o papel dos estudantes da educação básica e dos licenciandos no contexto de um movimento paredista. O entendimento de que a formação docente é também formação política coaduna com a defesa de Nóvoa (2007) para quem a escola (e as ações ali realizadas) precisam focar nas aprendizagens e para tanto, faz-se necessário a consideração de uma série de elementos fundamentais que garantam o desenvolvimento destas aprendizagens – tais como valorização docente, condições dignas de trabalho, equipes

multidisciplinares, e outras pautas constituintes do escopo reivindicativo da greve.

A ambientação e integração efetiva dos residentes na escola se deu depois da greve, em escalas previamente definidas, de forma a facilitar os trabalhos a serem executados. Nesse momento foram iniciados o acompanhamento e observação das aulas ministradas pela professora preceptora ao passo que na IES, seguia-se sendo realizadas orientações e discussões sobre temáticas relativas à formação inicial de professores e sobre o ambiente escolar. Além da presença nos horários estipulados, ressalta-se a participação dos residentes bolsistas em atividades de planejamento junto à professora-preceptora, e atividades de orientação e estudos junto ao professor-orientador. Por sua vez, os docentes têm mantido reuniões de alinhamento que ocorrem mensalmente.

A integração estabelecida entre o grupo de pessoas envolvidas no PRP permite com que a escola seja tensionada enquanto espaço tanto de atuação quanto de formação docente. Nas palavras de Pereira e Oliveira (2020, p. 108):

Ter a escola como espaço de referência para a reflexão sobre a constituição docente nos cursos de formação de professores, possibilita o questionamento do espaço de atuação do futuro professor, problematizando assim, essa realidade, seja na perspectiva do entendimento da escola a partir da sociedade atual, seja a de problematizar o ensino com base nos conhecimentos e habilidades que almejamos alcançar em torno de uma dada componente curricular em sala de aula.

Dentre as atividades realizadas nesses primeiros meses de Programa no CEF 01 de Brasília, destacam-se as observações do cotidiano escolar e das aulas de geografia, auxílio e monitoria no desenvolvimento dos trabalhos bimestrais, confecção dos murais de exposição dos alunos e, no caso dos licenciandos que estavam no 7º semestre do curso, a regência da sala de aula, elaboração de resumos e atividades, elaboração de planos de aula e aplicação de jogo de cartas para revisão de conteúdo para a prova bimestral. Tais atividades partem do pressuposto de que a PRP:

[...] pode ser caracterizada como um imenso laboratório, onde se ensaia e experimenta a 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 (Silva, et all., 2020, p. 175).

A caracterização físico-normativa e as observações do cotidiano escolar são atividades ímpares no processo de reconhecimento do futuro espaço de trabalho dos graduandos (Carvalho, 2017). Considerando que dois dos cinco residentes já haviam realizado trabalhos semelhantes, na ocasião atuaram como tutores dos demais bolsistas os quais estavam tendo o primeiro contato com esse formato de diagnóstico, possibilitando assim a sistematização horizontalizada e dialogada entre os que têm experiência sobre determinado assunto e aqueles que estão vivenciando-o pela primeira vez.

Os documentos produzidos nestas etapas consideraram, para além dos atributos presentes dentro da escola, as nuances geográficas evidenciadas no entorno do prédio e nas trajetórias e práticas socioespaciais desenvolvidas pelos estudantes. Visto que “o olhar geográfico possibilita analisar a diferença entre as coisas, enfocando na produção da heterogeneidade a partir da dimensão locacional” (Castellar, 2019, p. 11), isto é, ao se buscar compreender a organização socioespacial das coisas que compõem os diversos recortes espaciais, descortina-se a naturalização dos processos de produção e reprodução do espaço, afastando da leitura geográfica a casualidade e o desinteresse.

Destaca-se, por exemplo, que mesmo estando presente na área *core* do Distrito Federal, o CEF 01 de Brasília recebe estudantes de diversas localidades (regiões administrativas) desta unidade da federação e de municípios do entorno do DF (PPP, 2022), o que complexifica a realidade evidenciada no dia a dia da escola. A escolha pelo deslocamento cotidiano para estudo decorre da pouca idade da maior parte dos estudantes e da consequente escolha dos responsáveis, que, por trabalharem “na vizinhança [da escola] preferem trazer os seus filhos para estudarem próximo ao trabalho deles” (PPP, 2022, p. 17).

A elaboração dos planos de aula, para a regência de sala, foi realizada de maneira conjunta entre os dois residentes regularmente matriculados no 7º semestre do curso de Geografia. A meta era a de trabalhar a

produção do espaço geográfico e as especificidades dos recortes urbanos e rurais, discutir os setores da economia e como as diferentes atividades humanas estão intrinsecamente interligadas, bem como explorar como foi, e tem sido, a produção do espaço geográfico por povos originários. A premissa utilizada na construção dos planos de aula foi de que “o ensino é um processo, ou seja, algo dinâmico e não estático, que está acontecendo e transformando-se, conforme as necessidades que surgem durante as aulas” (Leajanski, et all., 2021, p. 156).

Após traçar os objetivos e abordagem metodológica das aulas, a dupla de residentes prosseguiu com a elaboração de resumos sobre os conteúdos e a proposição de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula como forma de fixação e verificação da aprendizagem. Neste contexto, a preceptora participou ativamente no processo de revisão dos materiais a serem apresentados, bem como, solicitação de impressão de materiais complementares para o setor de mecanografia da escola. A integração da preceptora, com seus saberes experienciais, à proposta protagonizada pelos residentes permitiu “a estruturação da prática pedagógica, como resultado da amálgama de muitos saberes que conformam e embasam a profissão de professor” (Leajanski, et all., 2021, p. 156).

Durante o processo de regência de sala, os residentes puderam aplicar as estratégias previamente definidas, transcrevendo os resumos no quadro para que os alunos copiassem no caderno e aplicando as atividades elaboradas e pensadas para cada aula. A professora preceptora, no acompanhamento dos residentes durante a aula, realizou intervenções nos momentos oportunos, contribuindo com o assunto exposto, tendo atuado, portanto, como mediadora tanto durante o processo de planejamento das aulas quanto durante a realização da regência pelos residentes, garantindo assim, a possibilidade de trabalho cooperativo entre residentes e preceptora e de aprendizado significativo para os estudantes. Favorecer a inserção total dos estudantes de licenciatura na atividade de regência monitorada proporciona a compreensão por parte dos residentes de que:

[...] a responsabilidade que uma professora e um professor carregam ultrapassam o de passar conteúdos na sala de aula. Para exercer a profissão docente é necessário um acúmulo de habilidades que sejam capazes de propiciar o sucesso educacional. É neste sentido que a experiência como residente põe essas habilidades em destaque, tornando-se base para a carreira [docente] (Santos, 2022, p. 50).

Na revisão dos conteúdos para a prova, optou-se por “gamificar” os conteúdos estudados ao longo do segundo bimestre, o que foi executado a partir da construção e aplicação de um jogo de cartas em estilo de perguntas e respostas e um sistema de pontuação. Tal opção teve como referencial o pressuposto trazido por Pereira e Oliveira (2020, p. 120) para quem:

Atualmente, a reflexão sobre o ensino, formação de professores e educação em geral, não pode desconsiderar a aprendizagem. Aprendizagem no sentido mais amplo do termo. Pois não é apenas a sociedade que se modificou, mas, sobretudo, os alunos também. Eles são outros sujeitos e vivem em busca de outros processos, portanto precisam de uma escola que atenda não somente a formação geral, mas a formação específica da ciência geográfica, a compreensão dos problemas sociais que devem ser discutidos na sala de aula à luz das teorias sociais.

Desse modo, a turma foi dividida em dois grupos e o grupo que ao final obteve maior pontuação ganhou uma “premiação”. Em geral os alunos tiveram bom desempenho no jogo, porém, o mesmo fato não ficou constatado nas provas bimestrais, visto que, segundo a preceptora, os alunos não obtiveram boas médias nas provas, algo que pode ser justificado na diferença entre a linguagem empregada nas provas e a utilizada na sala de aula, fato que precisa de maior e mais aprofundada investigação.

Pelo exposto, pode-se entender que, de maneira geral, desenvolver as atividades do PRP congrega um conjunto de desafios que merecem ser considerados durante a vigência do Programa – dentre eles pode-se mencionar: os diferentes níveis de formação dos residentes; algumas práticas consolidadas na dinâmica do professor-regente; reduzida abertura para as propostas trazidas pelo projeto, dentre outras. O equacionamento desses desafios leva algum tempo e isso acaba repercutindo no desenrolar dos trabalhos individuais e coletivos dos residentes na escola e na IES, haja vista a dificuldade de organização e distribuição de papéis na execução

de trabalhos em grupos, como relatado pelo “residente E”:

Alguns momentos ruins, principalmente em relação a fazer os trabalhos exigidos pelo coordenador do programa. O engajamento dos residentes se torna fraco e na maioria das vezes fica o trabalho quase todo para ser feito por um ou dois discentes, sendo que todos deveriam realizar.

Ou como, relatado pelo “residente C”, ao mencionar a dificuldade de interação do grupo de residentes:

A configuração da divisão dos grupos de residência de uma mesma escola, com atividades que mais frequentemente compelem o agrupamento do que favorecem a autonomia dos grupos.

Algo parecido com o mencionado pelo “residente A”:

Destaco, no caso do CEF 01, uma falta maior de comprometimento de alguns colegas residentes.

À luz da discussão proposta por Oliveira e Oliveira (2019), entende-se que esses pontos, se numa primeira aproximação, podem parecer negativos, precisam ser lidos considerando o tempo de alocamento na escola e do próprio coletivo de residentes enquanto grupo de trabalho. Outros pontos como o avançar do calendário letivo, a casualidade da greve dos professores e os residentes serem de semestres diferentes no curso, também podem ter contribuído para o baixo entrosamento, que poderá ser melhorado no decorrer dos meses subsequentes. Acerca das atividades desenvolvidas junto ao coordenador, demarca-se a necessidade de compreensão do Programa na condição de articulador da teoria e da prática, o qual, por sua vez, demanda estudo, debate, planejamento e outras atividades inerentes à futura ação docente (Silva et. all., 2020).

A despeito dos pontos assinalados, os residentes têm mostrado motivação e empenho para o desenvolvimento do Programa, como expresso pelos seguintes relatos:

Tem sido bastante proveitoso, pois, tenho tido a oportunidade de poder de fato entender e estabelecer métodos de ensino na área de geografia, além de desenvolver habilidades como o relacionamento interpessoal com os demais e poder trabalhar em equipe (Residente A).

Vejo que a experiência será vital para minha formação acadêmica e determinante para minha continuidade de forma produtiva e significativa para os alunos (Residente B).

Enriquecedora, em especial pelo favorecimento de uma observação completa da sala de aula e de diversas formas de abordagem no ensino (Residente C).

Ao evidenciar as respostas dos residentes e como estes têm se integrado ao Programa e às atividades pertinentes, fica perceptível que apesar das dificuldades relatadas, estes mostram envolvimento e disposição para vivenciar as diversas nuances do PRP. Os relatos dialogam com o entendimento de Pereira e Oliveira acerca da atuação docente, uma vez que para as autoras “é fundamental, portanto, que o professor domine os conteúdos específicos de sua área, além de ter clareza de como esses conteúdos transformam-se em objetos de ensino” (Pereira & Oliveira, 2020, p. 109). A transformação a que se referem as autoras diz respeito à compreensão da sala de aula em sua concretude e do entendimento dos estudantes como sujeitos históricos. É a partir dessas considerações, as quais têm sido vivenciadas pelos residentes na escola-campo, que se pode potencializar a formação inicial docente.

Outro ponto de destaque refere-se ao relato do residente D, expresso abaixo. A fala do residente aponta

que é encontrado no Programa a necessária aproximação entre as realidades da vivência de sala de aula na educação básica e o processo reflexivo desenvolvido na IES. Essa fala também remete à aproximação de teoria e prática e pesquisa e ensino ensinados pelo Programa Residência Pedagógica.

[...] fazemos o que a professora nos orienta, e sempre aprendendo com ela, na prática, creio que abria as portas no futuro. Temos boas discussões no texto, que eu [...], acho muito bom, tendo uma boa abertura na minha mente (Residente D).

As aproximações evidenciadas reafirmam a importância da inserção planejada dos residentes na escola-campo e a orientação e desnudamento das práticas observadas por meio da compreensão das teorias que alicerçam o ensino de Geografia. Há ainda um evidente entusiasmo dos residentes quanto ao que foi executado e expectativas para com o futuro no Programa – “Até o momento, uma ótima experiência. Estou adorando a escola, a preceptora e os alunos da turma que estou lecionando” (Residente E). Essa motivação na execução das atividades propostas, bem como, a expectativa esboçada indicam fissuras positivas no decorrer da formação inicial que contribuem com a construção da identidade profissional docente e o consequente reconhecimento profissional deste campo de atuação.

Por meio do Programa, espera-se, ainda, que os residentes possam, ao desenvolver novas atividades e realizar a autoavaliação formativa acerca de sua inserção nestas no ambiente da escola-campo “rever as práticas iniciais, (re)pensar as possibilidades de estratégias de ensino e usar metodologias significativas [...] como experiência para que os futuros professores assumam salas de aula com maior confiança” (Silva et. al., 2020, p. 174).

Quanto aos professores (preceptor e orientador), a ideia é fomentar a formação continuada destes e o estreitamento das práticas e reflexões, bem como a sistematização das atividades ante os pressupostos da investigação científica. A preceptora do PRP na escola-campo, possui o papel de orientar e acompanhar os residentes na prática docente cotidiana, diante dessas demandas observa que o grupo de residentes que atua na escola, mostra interesse e são bem participativos nas atividades, conforme expresso em seu relato:

Estão bastante participativos e interessados, tem um bom relacionamento com professor e alunos (Docente preceptora).

E ao expressar a sua surpresa e expectativa com o Programa e propostas para a escola, a docente afirma o seguinte:

Estou surpresa com a experiência pois tem sido muito positiva e já há algum tempo não recebia alunos em estágio. Estamos ainda no começo do processo da residência pedagógica e espero que possamos ter mais ganhos e interação entre todos os envolvidos (Docente preceptora).

Os relatos da preceptora na escola mostram envolvimento com o desenvolvimento do Programa e a interação com os residentes com a escola, haja visto que a mesma não tinha conhecimento da existência deste antes de estar inserida no PRP. Essa motivação de ambos os lados permite que sejam propostas atividades e ações mais engajadas, favorecendo que os residentes possam experimentar propostas e atuar sob orientação e acompanhamento constantes.

Em relação às atividades realizadas na escola, a preceptora destaca, algumas das atividades executadas pelos residentes, como expressa a seguir:

Ministraram aula para turmas de 6º anos e foram muito bem e prepararam uma revisão de conteúdos bimestrais por meio de jogos e os alunos gostaram demais (Docente preceptora).

Pelo exposto, ratifica-se o envolvimento dos residentes no cotidiano da escola, bem como o entendimento das dinâmicas escolares e o desenvolvimento e execução de aulas. Em síntese, os relatos da preceptora reconhecem que “a vivência mais prolongada na residência favorece uma fixação do residente no ambiente

escolar e a agregação de conhecimento [...] porque ele se torna cooperador do preceptor em sala de aula, tornando-se responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos” (Silva, et. al., 2020, p. 175).

O orientador do PRP na IES, por sua vez, tem um papel de grande importância no desenvolvimento do Programa, procurando sempre estar atento às necessidades de adequação ou remanejamento de datas e atividades. Este avalia de forma positiva a participação dos residentes, apesar das intempéries que ocorrem ocasionalmente, como descrito por ele:

Verifico que, no conjunto da obra, há dedicação e empenho dos residentes na realização das atividades. De todo modo, de maneira individual, nota-se algumas práticas que, por vezes, não estão próximas dos combinados previamente estabelecidos (Docente Orientador).

Novamente pelo relato apresentado, verifica-se a necessidade de alguns ajustes no que diz respeito aos combinados e aos papéis que cada ator deve desenvolver em sua participação no Programa, algo igualmente evidenciado no trabalho de Oliveira e Oliveira (2019). De todo modo, o orientador prosseguiu em sua argumentação apontando que:

Os residentes encontram-se quinzenalmente junto com o orientador para atividades de estudos (leitura e discussão de textos atinentes às demandas dos sub-núcleos e do núcleo de Geografia de maneira geral). Nessas reuniões são relatadas as experiências e atividades desenvolvidas na quinzena e planejados os passos seguintes a serem realizados. Já houve situação em que esse encontro foi destinado à realização de atividades em formato de oficina e visita técnica, o que, avalio como extremamente positivo na formação inicial dos residentes e na formação continuada dos docentes que integram o núcleo de Geografia do IFB (Docente orientador).

Ainda que existam dificuldades no processo, o orientador tem avaliado sua participação no Programa de forma positiva, apesar das falhas que podem ocorrer eventualmente devido à outras demandas, como destacado por ele,

Avalio positivamente a minha participação no Programa. Com a vazão que a proposta apresenta, consigo, na condição de orientador, propor atividades, leituras e textos e discussões que numa componente curricular não seria viável. Realizando uma autoavaliação, entendo ser pertinente visitar mais as escolas, mas isso esbarra em outros fatores como a agenda de atividades coletivas em cada sub-núcleo (Docente orientador).

O envolvimento do orientador no desenvolvimento das atividades do PRP é fundamental haja visto que este é responsável por orientar o caminhar das atividades no decorrer do desenvolvimento do Programa, bem como, orientar sobre as demandas que devem ser cumpridas, a fim de buscar uma maior qualidade das ações realizadas.

Os papéis de orientador na IES e preceptor na escola-campo possuem grande importância no que concerne à efetivação das atividades do PRP, sendo que a participação de ambos “se destacam no quesito de ensinamentos e direcionamentos a partir das suas experiências e vivências nos ambientes escolares mais diversos” (Costa, no prelo, f. 5), trazendo assim contribuições de grande valia aos residentes, pois, estes podem compartilhar seus erros e acertos no desenvolver da atividade docente, contribuindo assim com a formação inicial dos residentes.

Verifica-se, no conjunto dos relatos, alguns desafios a serem enfrentados pelo coletivo de professores e estudantes, no entanto, ressalta-se que as atividades até então desenvolvida têm promovido positivamente a formação inicial e continuada dos envolvidos e garantido aos estudantes da escola-campo perspectivas diferenciadas acerca do processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Ressalta-se, por fim, a importância das múltiplas visões acerca dos processos e de como estas visões enriquecem a dinâmica formativa dos residentes e dos docentes participantes do PRP.

Conclusões

O PRP mostra grandes possibilidades e avanços ao permitir a imersão dos licenciandos no universo escolar e também ao realizar uma ponte entre a universidade e a escola, “ressaltando a importância e a necessidade de políticas dessa natureza, demonstrando, assim, considerável convergência em torno de uma formação docente mais articulada e colaborativa entre as IES e os sistemas de ensino” (Souza; Martins Filho; Martins, 2020, p. 147).

O desenvolvimento das atividades na escola tem sido de grande importância para a formação inicial dos residentes como professores, pois, estes têm tido a oportunidade de vivenciar os processos educativos e escolares com maior proximidade que nos estágios supervisionados, com bons resultados das práticas desempenhadas até o momento e com esperança de melhores e maiores resultados no decorrer do programa.

Por parte dos residentes, nota-se que algumas atividades, metas e objetivos do Programa não foram suficientemente internalizados, o que demanda dos docentes reorganização de determinadas práticas e fomento para compreensão do PRP na totalidade. Há ainda a identificação de que ocorre diálogo horizontal entre escola e IES, mas a primeira é responsável pela prática e a segunda pela teoria, ficando a cargo do estudante, correlacioná-las – trata-se de uma fragilidade que precisa ser pacificada.

Da parte dos professores em atuação, entende-se que vivenciar, junto aos residentes, as experiências de sala de aula e as discussões acerca dos processos que envolvem o exercício profissional docente, tem colaborado para se repensar práticas e ações em outras instâncias dentro e fora da sala de aula. Há ainda um percurso temporal a ser vivenciado por estes atores que compõem o sub-núcleo do CEF 01 de Brasília e, espera-se que, neste intervalo de tempo, alguns desafios possam ser superados e equações resolvidas coletiva e dialogicamente.

Agradecimentos

Agradecemos a CAPES e ao IFB pela parceria firmada neste edital que nos permitiu ingressar e atuar no Programa de Residência Pedagógica. Agradecemos também à Prof^a Me. Simone Alves e ao CEF 01 de Brasília, por nos receber na escola e nos fazer cada dia mais parte da escola e dos processos educacionais que ali ocorrem.

Créditos

Marcelo Ramyris Pereira Homem: Curadoria de dados, Redação- rascunho original e Metodologia

Luan do Carmo da Silva: Análise formal, Redação - revisão e edição

Referências

André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33(3). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>

Capex. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2018). *Portaria gab* nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>

Capex. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2022). *Chamada pública para apresentação de projetos institucionais, edital 24/2022*. Programa Residência Pedagógica. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf

Carvalho, A. M. P. (2017). *Os estágios nos cursos de licenciatura*. 1ª ed. São Paulo. Cengage Learning, 2017.

- Castellar, S. M. V. (2019). Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia. *Revista Signos Geográficos*, 1, 20. Recuperado de <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>
- Costa, T. E. C. R. da. (no prelo). *Residência Pedagógica como potencializador na formação de professores de Geografia: Relato de experiências vivenciadas*. III Jornada interdisciplinar de Pesquisa – IFB. IFB. <https://even3.blob.core.windows.net/processos/d8c46c40a1af4287a534.pdf>
- Freitas, M. C., Freitas, B. M., Almeida, D. M. (2020). *Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente*. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>
- Leajanski, A. D., Avila, I. C. L. de, Barros, A. C. de, & Pimentel, C. S. (2021). Residência Pedagógica: Ações do subprojeto de Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná - Brasil. *Revista Tocantinense de Geografia*, 10(20), 152–167. <https://doi.org/10.20873/rtg.v10n20p152-167>
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sinproesp. https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf
- Oliveira, C. D. M., & Oliveira, A. M. de. (2020). Experiência do programa residência pedagógica em geografia: rumo a equação da docência qualificada. *Revista da ANPEGE*, 15(28), 123–145. <https://doi.org/10.5418/RA2019.1528.0005>
- Pereira, C. M. R. B., & Oliveira, S. R. L. A pesquisa na formação docente em Geografia e a relação teoria e prática. (2020). In: Moraes, E. M. B. & Richter, D. (orgs.). *Formação de professores de Geografia no Brasil* (pp. 105-126), C&A Alfa Comunicação.
- PPP. *Projeto Político Pedagógico CEF 01 de Brasília - DF*, 2022. https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cef_01_de_brasilia_plano_piloto.pdf
- Santos, C. L. Vivenciando a Profissão Docente. In: Aline Auxiliadora Tireli [et al.] (orgs.). *Práticas pedagógicas: residência pedagógica no IFB* (pp. 49-57). Grupo Nova Paideia. Recuperado de: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/issue/view/18>
- Silva, F. A. dos S., Teles, G. A., & Lins Jr., J. R. F. (2020). O Programa Residência Pedagógica e a formação inicial dos professores de geografia. *Revista Geotemas*, 10(3), 161–177. Recuperado de <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/2781>
- Souza, A. R. B. de S., Martins Filho, L. J., & Martins, R. E. M. W. (2020). Programa de Residência Pedagógica: conexões entre a formação docente e a Educação Básica. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(25), 137–150. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i25.410>