



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

VALESKA FERREIRA LIMA CLEMENTINO

**A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA COM ÁREA DE
APROFUNDAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: APROXIMAÇÃO ENTRE
TEORIA E PRÁTICA**

JOÃO PESSOA

2019

VALESKA FERREIRA LIMA CLEMENTINO

**A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA COM ÁREA DE
APROFUNDAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: APROXIMAÇÃO ENTRE
TEORIA E PRÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, em cumprimento as exigências para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Ricardo Costa.

JOÃO PESSOA

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C626r Clementino, Valeska Ferreira Lima.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
CURSO DE PEDAGOGIA COM ÁREA DE APROFUNDAMENTO NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO: APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA /
Valeska Ferreira Lima Clementino. - João Pessoa, 2019.
54 f.

Orientação: Ricardo de Carvalho Costa.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Educação do Campo. 2. Formação Docente. 3.
Residência Pedagógica. I. Costa, Ricardo de Carvalho.
II. Título.

UFPB/BC

VALESKA FERREIRA LIMA CLEMENTINO

**A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA COM ÁREA DE
APROFUNDAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: APROXIMAÇÃO ENTRE
TEORIA E PRÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo, em cumprimento as exigências para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Ricardo de Carvalho Costa.

RESULTADO: Aprovado NOTA: 10,0
João Pessoa, 09 de Junho de 2019.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Me. Ricardo de Carvalho Costa
Orientador

Prof. Dr. Rodrigo Silva Rosal De Araújo
Examinador

Profa. Dra. Francisca Alexandre De Lima
Examinadora

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Francinaldo, pelo apoio durante toda a graduação. Foi essencial para minha caminhada tê-lo presente, incentivando e acreditando na minha capacidade de evoluir profissionalmente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, que esteve ao meu lado em cada dificuldade e avanço do meu aprendizado. Eu me lembro dos dias em que estava indo para o trabalho, e, quando o ônibus parava em frente a esta instituição, eu questionava se um dia seria eu que desceria naquela parada também, se algum dia entraria neste mundo gigante que conhecemos como UFPB. Nesse momento meu diálogo era com Deus. Nele sempre depus minhas esperanças, meus sonhos, minha fé e minha vida.

A minha família, em especial a minha mãe que mesmo de longe nunca deixou de orar por mim. Valeu a pena mãe! A senhora agora tem sua primeira filha formada numa instituição pública. Aos meus irmãos, que se enchem de orgulho por eu ter conseguido. Vocês são essenciais na minha constituição enquanto ser humano e nossas relações fazem ainda mais sentido depois da minha formação. Amo vocês!

A minha sogra Maria Luiza e ao meu sogro Francisco, que contribuíram em todos os momentos que eu precisei. Essa conquista é nossa!

Aos meus sobrinhos. Neles encontrei ainda mais sentido na teoria estudada. São minha inspiração, minha esperança e minha alegria.

Meu coração transborda gratidão a minha amiga Alana, que desde nossa juventude acredita em tudo que me proponho a fazer. Torce e vibra por cada passo meu. Costumo dizer que você é um anjo na minha vida e tenho certeza que a sua função é tornar minha caminhada mais divertida. Obrigada por tudo. Essa vitória não faz o menor sentido, se não for compartilhada com você.

À extensão da família que são os amigos, e com eles construímos elos valiosos e essenciais para seguir em frente. Não posso deixar de agradecer a Rouse, Raphael, Roberta e Tatiana por ter dividido generosamente essa fase da vida comigo. Obrigada por todas as risadas, elogios, encrencas e momentos importantes durante os últimos cinco anos.

Destaco a importância de Hamilton Matos Cardoso Júnior, que se disponibilizou a contribuir com o meu trabalho e meu emocional, principalmente quando eu pensei em desistir de tudo. Não há palavras para descrever minha gratidão.

Aos professores que contribuíram na minha formação, especialmente ao professor Ricardo Carvalho pela orientação, pela disponibilidade, pela atenção, por escutar e por sempre acreditar na minha capacidade de desenvolver este trabalho, contribuindo com as sugestões necessárias e incentivando a conquista do resultado final.

Gostaria de citar todos que contribuíram nesse espaço pelos seus respectivos nomes, mas para não correr o risco de injustiça ao não conseguir dá conta dessa dimensão, deixo aqui o registro e carinho para cada um, que direta ou indiretamente me ajudou a seguir em frente.

"A experiência é o que nos passa, ou que nos acontece, ou que nos toca. Não o que passa, o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe [...]. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

...

É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere."

Larrosa (2004).

RESUMO

Este trabalho tem como foco a abordagem da aproximação entre teoria e prática no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) no processo de formação de professores com área de aprofundamento na área de Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. O Estudo traz como objetivo geral identificar como o Programa Residência Pedagógica tem contribuído na formação de professores na educação do campo numa perspectiva de aproximação entre teoria e prática. Para contribuir com a construção deste trabalho, a divisão ocorreu em duas etapas: a primeira teve a finalidade de situar a produção e as implicações do seu tema, baseado em Arroyo (2007), Alencar (2010), Caldart (2009) que contribuem para a discussão da educação do campo, Freire (2016) que é uma referência teórica indispensável no curso de pedagogia, que discute a educação do campo, Saviani (1996), Molina e Jesus (2004), Libâneo (2003) que colaboram no âmbito de formação de professores, Silva e Cruz (2018) que discutem a residência pedagógica atual e os seus projetos em situações específicas, Minayo (1994) consulta indispensável para a metodologia escolhida, além de documentos que permeiam a educação no Brasil; e na segunda etapa realizou-se uma pesquisa empírica com os sujeitos, residentes do programa. Após a realização das entrevistas com os residentes, ocorreu a transcrição das entrevistas para leitura e releitura do material, para posteriormente a organização dos dados de acordo com as categorias possibilitadas. Os resultados do trabalho apontam para uma experiência significativa nos aspectos técnicos, mas que repete as inquietações vivenciadas nos estágios, porque não potencializa a discussão das especificidades, advindas das comunidades nas quais as escolas participantes no programa estão inseridas. Portanto, por consequência do que foi apontado neste estudo, é essencialmente importante refletir sobre a necessidade constante de discutir a experiências vivenciadas pelos residentes para a construção de uma educação dialógica e que assegure os direitos de valorização da identidade das comunidades do campo.

PALAVRAS-CHAVES: Educação do Campo. Formação Docente. Residência Pedagógica.

ABSTRACT

This work focuses on the approach of the theory and practice approach in the Pedagogical Residence Program (PRP) in the process of teacher training with a deepening area in the Field Education area offered by the Federal University of Paraíba (UFPB). The objective of the Study is to identify how the Pedagogical Residence Program has contributed to the training of teachers in the education of the field in a perspective of approaching theory and practice. In order to contribute to the construction of this work, the division took place in two stages: the first was to locate the production and the implications of its theme, based on Arroyo (2007), Alencar (2010) and Caldart (2009). the discussion of rural education, Freire (2016), which is an indispensable theoretical reference in the course of pedagogy, which discusses the field education, Saviani (1996), Molina and Jesus (2004), Libâneo (2003) collaborating in the field of teacher training, Silva and Cruz (2018) discussing the current pedagogical residency and its projects in specific situations, Minayo (1994), an indispensable consultation for the methodology chosen, as well as documents that permeate education in Brazil; and in the second stage an empirical research was carried out with the subjects, residents of the program. After the interviews with the residents, the interviews were transcribed for reading and re-reading the material, and later the organization of the data according to the categories allowed. The results of the study point to a significant experience in the technical aspects, but it repeats the anxieties experienced in the stages, because it does not potentiate the discussion of the specificities, coming from the communities in which the schools participating in the program are inserted. Therefore, as a consequence of what was pointed out in this study, it is essentially important to reflect on the constant need to discuss the experiences lived by the residents for the construction of a dialogical education and that assures the rights of valorization of the identity of the communities of the field.

KEY-WORDS: Field Education. Pedagogical Residence. Teacher's Training.

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	16
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	21
2.3 A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA PROGRESSISTA: COMPREENSÃO INDISPENSÁVEL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	26
2.4 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	29
2.5 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PEDAGOGIA DO CAMPO.....	33
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	35
3.1 A EXPERIÊNCIA COM A SALA DE AULA	36
3.2 APROXIMAÇÕES ENTRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO.....	38
3.3 AS EXPECTATIVAS E CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	39
3.4 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ARTICULADA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	42
3.5 REFLEXÕES DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS: ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICES	53

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a aproximação teoria e prática do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação de professores com área de aprofundamento na área de Educação do Campo, oferecido pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Busca-se identificar, por meio da realização de entrevistas, a percepção dos residentes do Programa, alunos do curso, com relação à capacidade do projeto em permitir/ampliar a teoria estudada durante a graduação com a prática de fato no futuro ambiente de atuação profissional: a escola.

Podem participar do Programa alunos que estejam cursando a segunda metade dos cursos de licenciatura. A Residência Pedagógica faz parte das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, com o objetivo de propiciar aos estudantes experiências com regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora (CAPES, 2019).

Nas disciplinas de estágio supervisionado obrigatório, os estudantes em formação tem a oportunidade do contato com a sala de aula, a rotina e gestão escolar. Há também a possibilidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que com o lançamento do PRP passa a ser oferecido para a primeira metade do curso, com a intenção de promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar.

O foco deste trabalho é compreender a articulação da teoria e prática na formação inicial dos alunos, a partir das reflexões, das primeiras impressões dos residentes, com base nos aspectos estruturais e organizacionais desenvolvidos no programa, analisando a contribuição na formação docente. Assim, pretende-se compreender o seguinte problema de pesquisa: Qual a contribuição para a formação docente dos residentes no âmbito da relação teoria e prática?

Para contribuir com o objetivo, procurou-se analisar as experiências dos residentes na prática docente com as experiências que antecederam a participação no programa, como os estágios, e durante sua experiência com o programa, discutindo aspectos em que a Residência Pedagógica contribuiu para o

desenvolvimento da articulação teoria e prática, e, por fim refletindo como a área de aprofundamento do curso tem se articulado aos objetivos do programa.

A concepção de Educação do Campo é sustentada no respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia. O trabalho surgiu a partir da necessidade da mudança do tema do trabalho de conclusão do curso, inicialmente pensada a partir da realização dos estágios supervisionados na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Jose Albino Pimentel, localizada no Sitio Gurugi, SN, Zona Rural, município do Conde – PB.

Nesta experiência tive contato com uma turma do 5º ano, e no primeiro contato conversei com a terceira¹ professora regente da turma para apresentação do plano de estágio. No meu retorno para o desenvolvimento da proposta, encontrei a quarta professora em regência e pude perceber o desgaste motivacional da turma. Assim, a inquietação era entender os reflexos da rotatividade no processo de ensino aprendizagem.

No percurso da minha formação, quando realizei os estágios na escola Albino Pimentel, identifiquei o problema da rotatividade de professores e pensei em discutir as circunstâncias deste processo, mas com a minha participação atualmente no Programa como residente, e desenvolvendo as atividades na mesma escola, fui encorajada a estudar o Programa no âmbito do curso.

No percurso do curso de pedagogia – educação do campo, discute-se em sala de aula os desafios históricos, culturais e socialmente, sobre a constituição da educação do campo. Dentre os destaques, a formação de professores sempre ressaltada na importância de uma instrução que compreenda a luta, os desafios e as especificidades que norteiam as populações do campo.

Com as mudanças na sociedade, as demandas de uma prática docente que não se limite a função meramente reprodutora, exige dos professores uma experiência cada vez mais reflexiva, para construir, junto com a comunidade escolar, um trabalho que promova a educação transformadora e que permita aos sujeitos envolvidos perceberem-se como sujeitos igualmente da história, compreendendo

¹ No ano de 2017, a turma do 5º ano da referida escola, foi afetada com o processo de rotatividade de professores. No mesmo ano, a turma recebeu quatro professoras, ocasionando reflexos na relação do ensino-aprendizagem.

que não estão constituídos para se adaptar ao mundo, mas para mudá-lo, conforme indica Freire (2016, p.75).

Este estudo é de natureza básica, considerando que os seus resultados contribuirão para ampliação do conhecimento teórico e sua abordagem é qualitativa, sustentado em Minayo (1994, p.16) que assevera “Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis.” Portanto, como ponto de partida, buscaram-se referenciais teóricos, para o suporte de informações que se julgou necessário a apresentação da proposta discutida neste trabalho. Com o tema definido, a construção da abordagem foi sendo conduzida para atender à necessidade da compreensão parcial proposta nesta discussão, pois nenhuma teoria dá conta de explicar todos os fenômenos como assegura Minayo (1994), mas cumprem funções importantes:

- a) Colaboram para esclarecer melhor o objeto de investigação;
- b) Ajudam a levantar as questões, o problema, as perguntas e/ou as hipóteses com mais propriedade;
- c) Permitem maior clareza na organização dos dados;
- d) E também iluminam a análise dos dados organizados, embora não possam direcionar totalmente essa atividade, sob pena de anulação da originalidade da pergunta inicial. (Minayo, 1994, p.18)

Ainda situada na autora acima citada, é relevante apontar a função da pesquisa qualitativa e como ela colabora numa pesquisa científica:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p.21)

A pesquisa foi divulgada por e-mail, através dos endereços eletrônicos dos residentes e a entrevista foi realizada na UFPB, em duas noites consecutivas, com os residentes que se prontificaram a contribuir.

Portanto, para contribuir com o trabalho, optou-se pela entrevista semiestruturada, que é uma articulação, segundo Minayo (1994), entre a entrevista estruturada e não estruturada, que possibilita trabalhar simultaneamente, o tema proposto livremente com o informante a partir de perguntas previamente formuladas. Além disto, é importante ressaltar a função da entrevista para o trabalho:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. (MINAYO, 1994, p. 57)

Assim, ficou decidido que fosse aplicado a entrevista semiestruturada, com os residentes do programa, para que o sujeito participante pudesse ter a liberdade de colaborar e acrescentar na estudo de acordo com suas reflexões e interpretações, valorizando a fala, já que as entrevistas foram gravadas através de aparelho celular, no entanto, dentro de uma perspectiva previamente definida e como o TCLE, que foi entregue antes da entrevista devidamente assinado pelas entrevistadas.

Depois de realizar as entrevistas, estas, foram transcritas na íntegra, para serem analisadas e compreendidas, assim, chega-se a etapa mais delicada do trabalho. Apesar da organização estrutural do trabalho fazer essa divisão, sabe-se que a análise ocorre simultaneamente com a realização das entrevistas e exige o momento de reflexão no dado momento da análise propriamente dita. Assim, compartilhando com o posicionamento de Gomes (1994), a análise e a interpretação estão contidas no movimento de olhar atentamente para os dados da pesquisa. Deste modo, adota-se a análise de conteúdo indicada por Gomes (1994), que sugere uma divisão cronológica dessa etapa nas seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Sendo realizada na primeira, a organização do material a ser analisado; a segunda, considerada mais longa, por haver a necessidade de possível repetição de leituras e a terceira fase, onde se deve considerar as questões quantitativas, mas tenta-se desvendar o conteúdo subjetivo no material analisado.

O Trabalho de Conclusão de Curso está obedecendo a seguinte estrutura: Introdução, para situar o leitor da abordagem do trabalho, apontando os aspectos gerais do objeto de pesquisa, objetivos, justificativa e metodologias; Fundamentação Teórica; Resultados e Discussões e Considerações Finais.

Já na fundamentação teórica, dividida em quatro subtítulos, sendo o primeiro um breve histórico dos objetivos da política educacional, a concepção e os princípios da modalidade, a identidade da escola e a formação e valorização dos professores da educação do campo, baseado nas resoluções 1/2002 e 2/2008 e no Decreto 7.352/2010. Também é realizada a discussão do perfil dos docentes, dos desafios

da formação e docência da educação do campo, fundamentada nos estudos já realizados e selecionados para conduzir este trabalho. O terceiro ponto destacado são as contribuições do professor, no processo de aprendizagem dos educandos, da educação do campo, na perspectiva da Pedagogia Progressista. E para finalizar o capítulo, a Programa Residência Pedagógica, discutido a partir dos projetos de leis e de experiências isoladas, até implementação da versão atual, analisada a partir do edital da CAPES, 2018.

Nos resultados e discussões, são apontados os dados coletados, com análise dos resultados obtidos e reflexões dos processos que circundam a Residência Pedagógica para a formação de professores no curso de Pedagogia – Educação do Campo: Aproximação teoria e prática, a partir das falas das entrevistadas.

Concluo o trabalho com as considerações finais, sobretudo com intenção de responder o problema deste trabalho. Faço o apontamento das contribuições do programa para a formação dos residentes, como também, das inquietações refletidas nas experiências vivenciadas até o momento.

Deste modo, a primeira etapa da pesquisa teve a finalidade de situar o pesquisador com a produção e as implicações do seu tema, baseado em Arroyo (2007), Alencar (2010), Caldart (2009) que contribuem para a discussão da educação do campo, Freire (2016) que é uma referência teórica indispensável no curso de pedagogia, que discute principalmente a educação do campo, Saviani (1996), Molina e Jesus (2004), Libâneo (2003) que colabora no âmbito de formação de professores, Silva e Cruz (2018) que discute a residência pedagógica atual e os seus projetos em situações específicas, Minayo (1994) consulta indispensável para a metodologia escolhida, além de documentos que permeiam a educação no Brasil; e na segunda etapa realizou-se uma pesquisa empírica com sujeitos participantes do grupo pioneiro de residentes pedagógicos, do curso de pedagogia – com área de aprofundamento na Educação do Campo, da UFPB. Com 30 participantes no programa, foram discutidas seis entrevistas, garantido uma amostragem de 20% dos integrantes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O verbo construir é muito utilizado no campo da educação, e a partir dele é possível fazer uma analogia na compreensão do processo educacional do país, com base na Constituição Federal de 1988. Se para construir uma casa, é necessário um alicerce, no Brasil, a educação é o primeiro direito social citado no art.6º da Constituição, portanto é neste documento que se encontra a base legal do direito a educação e é responsabilidade do Poder Público a garantia de implementação da mesma. (BRASIL, 1988, p. 23)

Depois da base, é hora de erguer as paredes, mas na educação o ritmo da obra destoa do ritmo da construção da casa, e para relacionar em linha cronológica as paredes ao documento de destaque que este trabalho inclinou-se, é apenas em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases, que institui-se as diretrizes e bases da educação nacional, que define o alcance da educação, os seus princípios e fins, o direito e dever de educar, sua organização, os níveis e modalidades de educação e ensino, os profissionais da educação, os recursos financeiros, além das disposições gerais e transitórias. (BRASIL, 2017)

Com as paredes levantadas, é hora de pensar no teto da casa e seguindo a linha que tem conduzido este trabalho, o próximo documento selecionado é o Plano Nacional de Educação, de Lei 10.172 de 2001. Este documento aborda o histórico, objetivos e prioridades, níveis de ensino, modalidades, com os seguintes tópicos: Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância, Educação Tecnologia e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena. Refere-se também ao magistério da educação básica, o financiamento e gestão, acompanhamento e a avaliação do Plano. Vale ressaltar que o PNE vigente é o aprovado em junho de 2014, terá validade 10 anos e estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação (MEC, 2014).

O trabalho de acabamento da casa vem em sequência e como referência na educação a Base Nacional Comum Curricular é o documento escolhido para fechar o ciclo introdutório deste capítulo. Aprovada e homologada em dezembro de 2017, culmina na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - que institui e

orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, tornando-se a norma nacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (MEC, 2017, p. 7)

Nesse processo de construção, tanto da educação como na casa, o resultado esperado pode divergir do esperado. Na casa, por exemplo o morador depois de instalado, observa que é preciso aumentar o tamanho do portão para a entrada de um carro que acabou de comprar, ou que precisa aumentar o número de quartos porque chegará um novo integrante na família. A educação, sendo pensada num processo de construção e numa sociedade que se movimenta, também passa por processos de reformas, devido as demandas dos sujeitos que nela estão envolvidos. Principalmente porque do ponto de vista de políticas públicas como sugere Arroyo:

Nosso pensamento e nossa prática supõem que as políticas devam ser universalistas ou generalistas, válidas para todos, sem distinção. Nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe (ARROYO, 2007, p. 160)

Assim como o morador da casa decide fazer acrescentar cores ou cômodos no imóvel com sua personalidade ou necessidade, o fio condutor deste trabalho incute a discussão da especificidade da Educação do Campo, a partir da seleção de alguns documentos que a partir de tensões sociais, surgem para atender reivindicações de coletivos que organizaram socialmente, visto que, apesar do avanço do sentido geral de educação, o reconhecimento das especificidades de coletivos não avançaram no mesmo ritmo,

Assumir a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado significou um avanço. As políticas públicas e os ordenamentos legais passaram a ser inspirados nessa concepção de direitos. Entretanto, isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de

políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural (ARROYO, 2007, p.160).

Não é difícil discutir os desafios da educação no país, seja por órgãos responsáveis ou pela sociedade civil, mas em ambos os casos por muitos anos, essa discussão esteve pautada num viés urbanocêntrico. O olhar voltado para a educação do campo exige pautas específicas como ampliação de acesso e permanência à uma escola pública de qualidade no e do campo, que respeite o conhecimento, a crença e a cultura do povo da comunidade, para a educação não ser orientada por uma visão generalista, Arroyo (2007, p. 161).

É em 1998, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), que os conferencistas assumem os compromissos e desafios de: Vincular as práticas com a Educação do Campo com um processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional; Propor e viver nos valores culturais; Valorizar as culturas do campo; Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo; Lutar para que todo povo tenha acesso à alfabetização; **Formar Educadoras e Educadores do Campo**; Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo; Envolver as comunidades neste processo; Apostar na capacidade de construir o novo e implementar as propostas de ação da conferência. A pontuação dos dez itens que foram assumidos na Conferência é para justificar o discurso da não utilização de ideias urbanas engessadas para a educação do campo, já que esta tem desafios e demandas específicas, para atender as necessidades dos seus sujeitos e conforme os compromissos citados, percebe-se a necessidade de uma modalidade de ensino peculiar.

6. Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural, e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação da nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção de pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz. (UNESCO, 1998, p. 7).

O conhecimento dos documentos que regulamentam a educação do campo, traça uma visão da construção desta modalidade e para conduzir este trabalho, observou-se os que seguem em destaque nos próximos tópicos.

Neste sentido, vale ressaltar o cenário de luta e resistência dos povos do campo, e o novo olhar que é exigido por eles, contrapondo o contexto rural que é associado até 1998, conforme sugere Alencar (2006) “A Educação do campo, como um novo paradigma, surge em contraposição a essa realidade.” A partir desta perspectiva, é relevante destacar o papel dos movimentos sociais, que não apenas lutam por benefícios, mas reivindicam o direito de serem agentes históricos e construtores dos seus direitos (ARROYO, 2007).

Para dialogar com a construção e a ampliação do direito a educação do campo, destaca-se a resolução CNE/CEB n.1, 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e formalmente legitima a voz do campo, notadamente no seu Art. 5º:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

É nesta discussão de respeito a diversidade, que a Educação do Campo está pautada e para assegurar um projeto de educação que atenda esta exigência, os sistemas de ensino deverão atender os princípios e as diretrizes que orientam a Educação Básica no país além de normatizar o processo complementar da formação de professores para exercício da docências nas escolas do campo, conforme o Art. 13.

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002)

Com estes breves destaques da referida resolução, nota-se a relevância de uma educação que considere a diversidade do campo em todos os seus aspectos e quem deverá construir esta educação, deve realizar uma integração da realidade as demais demandas da sociedade.

Normatizar os direitos subjetivos advindos da população do campo é uma conquista muito importante para quem historicamente esteve em desvantagem em relação a área urbana.

O decreto 7.352/2010, institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, e traz no artigo 3º a compreensão dos Povos e Comunidades Tradicionais:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

O principal objetivo é promover o desenvolvimento sustentável, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições.

A implementação deste decreto, é fundamental na contribuição de uma educação que defende, valoriza e reconhece a importância do campo.

O decreto define no seu primeiro artigo a quem destina-se a política de educação do campo, ou seja, quem faz parte da população do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural e a escola que é caracterizada escola do campo, sendo classificada por sua localização geográfica ou que atenda populações do campo, mesmo situada numa zona urbana. (MEC, 2012, p. 1).

É também neste documento que os princípios da educação do campo serão definidos com mais clareza, portanto, além do respeito à diversidade do campo, é premissa desta modalidade o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, o desenvolvimento de políticas

de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos e o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (MEC, 2012, p. 1).

Os artigos 3º e 4º, apontam para a responsabilidade da União. No Art. 5º encontramos a indicação da formação docente, sustentada no Decreto nº6.755, de 29 de janeiro de 2009 e suas possibilidades de adequação. Na continuação o Decreto remete as questões de recursos didáticos, alimentação e atribuições do MEC. Optou-se, neste trabalho por não discutir as políticas do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que o mesmo decreto delinea. (MEC, 2012, p. 2).

Assim, é significativo entender, com base na construção e ampliação de direitos na educação do campo, o espaço que esta ocupa e se sustenta a partir dos documentos aqui citados, e, por conseguinte é reconhecida por suas especificidades,

O campo deixa de ser uma sombra da área urbana, sem visibilidade, sem direito, sem reconhecimento e passa a exigir uma educação que reconheça as especificidades, diversidades, diferenças, culturas, memórias, lutas, histórias, vidas e produção do campo. Há demanda de professores com conhecimentos, encaminhamentos didáticos e interesses sobre as necessidades de aprendizagem e de produção de conhecimento do povo do campo (ALENCAR, 2010, p.211).

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na compreensão que o sistema educacional brasileiro está sustentando nas políticas públicas e que disso deriva suas ramificações para atender as especificidades, é, na LDB, no artigo 62, que dispõe sobre a formação docente para a educação básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

O fio que conduzirá esse diálogo se sustenta nas políticas públicas que orientam a formação específica da docência de educadores do campo. A figura do docente é uma peça importante na construção de um projeto que almeja uma educação que respeita especificidades e para uma formação adequada na educação do campo, mas conforme observa Marques

As políticas de formação de educadores do campo não tiveram lugar de destaque na história da educação brasileira, pois se acreditava que “a evolução natural da sociedade capitalista levaria à extinção do rural”, ou seja, “acaba-se o rural e acabam-se juntos os problemas da educação rural” (Marques, p. 3, apud DAMASCENO; BESERRA, 2004, p.77).

Superando a invisibilidade histórica, com o parecer 36/2001 que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no art. 13, os componentes no processo de normatização da docência se destacam em:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
 II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2001, p.25).

Com sustentação numa abordagem valorativa de cultura, diversidade, qualidade de vida, gestão democrática e interação do campo, como sugere o artigo 13, do parecer acima citado, é preciso entender a complexidade destes sentidos para garantir a implementação desses direitos.

Se nos orientamos por uma visão abstrata de direitos, de cidadania, de educação e de políticas, a resposta é simples: não tem sentido. Formularemos políticas generalistas, normas generalistas, formaremos profissionais com saberes e competências universais sem especificidades, esperando que o direito de todo cidadão seja garantido (ARROYO, 2007, p. 161).

As indicações das políticas públicas que traçam o caminho da educação são avanços importantes na construção deste processo. Na resolução CNE/CEB, nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, o artigo 40 é um conhecimento indispensável para prática docente da educação do campo.

O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a

utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

Mas, não é nos documentos as normas e políticas que está a garantia dos direitos nas diferentes formas de viver. Portanto, cabe discutir o papel do movimentos sociais nos avanços da educação do campo, que é destaque pela relevante influência nas conquistas dos espaços que possibilitam os sujeitos do campo serem protagonistas na construção de seus direitos (ARROYO, 2007).

Os movimentos do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) tentam quebrar essa visão genérica de docente e educador e, dessa maneira, superar as desastrosas consequências para a afirmação da educação do campo. Esses movimentos se afirmam não como reivindicadores de mais escolas e de mais profissionais, mas como sujeitos coletivos de políticas de formação de docentes-educadores. Deles e de suas lutas por terra, território, agricultura camponesa e Reforma Agrária parte a defesa de cursos de Pedagogia da Terra e de formação de professores do campo (ARROYO, 2012, p. 362)

É inegável que ocorreu uma mudança de concepção da educação do campo, que ultrapassa a perspectiva de nomenclatura quando deixa de ser nomeada de educação rural e se situa em suas dimensões específicas.

O campo deixa de ser uma sombra da área urbana, sem visibilidade, sem direito, sem reconhecimento e passa a exigir uma educação que reconheça as especificidades, diversidades, diferenças, culturas, memórias, lutas, histórias, vidas e produção do campo. (ALENCAR, 2010, p. 211).

E mesmo na superação da nomenclatura, é relevante que compreenda-se essa nova identidade de educação, que aponta para um protagonismo de quem luta e constrói uma proposta que valoriza seus sujeitos nesse processo de luta por visibilidade como afirma Caldart (2009):

Na sua origem, o 'do' da Educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é 'para' e nem mesmo 'com': é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido... Um 'do' que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade (CALDART, 2009, p. 41)

Não se pode pensar num educador com uma visão generalista, sem posicionamento e que desconheça os princípios que norteiam a educação do campo. Ensinar exige o reconhecimento de identidade cultural como sugere Freire (2016), na obra "Pedagogia da autonomia", e essa exigência não é exclusiva do

docente que atua na modalidade da educação do campo, mas é indispensável para sua prática educativa.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2016, p. 42).

Quando Saviani(1996) discute a formação do educador, antes de pontuar os saberes implicados no fenômeno do ato educativo, faz destaque para a relação de interação do homem com valores, símbolos, hábitos e habilidades que necessitam para se constituírem humanos, já que esse processo não ocorre de forma natural e isto está diretamente implicado na construção do saber docente.

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele próprio produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1996, p. 147)

Nesse sentido, antes de discutir o perfil, as condições de trabalho e os desafios do educador do campo, é necessário entender quais as habilidades que o educador deve dominar e integrar na sua formação, que Saviani (1996) classifica em cinco pontos, tratados a seguir.

O saber atitudinal, que está relacionado às atitudes e características relacionados ao educador e ocorre espontaneamente ou sistematizado; o saber crítico-contextual, que está pautado na compreensão do contexto social e nas exigências, que os educandos estejam inseridos, atento para o presente e numa perspectiva de futuro, para dar sentido ao ato educativo que se propõe a desenvolver; os saberes específicos, o autor reforça que o conhecimento que é produzido socialmente, não limita-se em si mesmo mas em elementos educativos, que considera o saber dos educandos; o saber pedagógico que é a síntese dos conhecimentos produzidos pelas ciências, que busca articular os fundamentos educacionais com as demandas oriundas do trabalho educativo; e, por fim, o saber didático-curricular traduzido na relação dos conhecimentos de organização e realização da atividade que resultam nos procedimentos desenvolvidos nos espaços

e tempos pedagógicos, com intenções sistemáticas de alcançar objetivos (SAVIANI, 1996).

É relevante a compreensão desses saberes, que exigem do educador a clareza do ato educativo e suas responsabilidades antes da discussão que seguirá no desenvolvimento deste trabalho, para que não se perca dentro do contexto da formação docente, já que este domínio é indissociável das especificidades do educador do campo, que se estabelece com o saber educar e o saber aprender.

Para discutir a formação de educadores do campo, é necessário compreender as tensões que norteiam essa questão. Assim, Arroyo (2007) sugere que esta é uma das marcas de especificidade da formação:

Esta seria uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação (ARROYO, 2007, p. 163).

Educação no Campo não é um conceito acabado, pois constrói e se reconstrói através das demandas dos movimentos sociais, pautadas numa linha emancipatória e que exige dos envolvidos um olhar para as questões de exclusão social, moradia, fome e renda por exemplo. Assim a educação deve auxiliar no desenvolvimento cultural de seus sujeitos e não numa perspectiva de inserção social, como aponta Molina e Jesus (2004):

Ao invés de uma educação como meio de desenvolvimento da razão para a inserção do indivíduo na vida social, uma educação como meio de desenvolvimento cultural que se constrói entre diferentes sujeitos que se produzem entre os símbolos, os ritos, as narrativas, a técnica, a ciência, os saberes da tradição, ao mesmo tempo que produz e gera novos valores sociais. (Molina; Jesus, 2004, p. 64).

Na intenção de desenvolver uma formação humana, a educação no e do campo trava uma batalha com o capitalismo que é constantemente alimentado por justificativas aportadas no sistema dominante. Um sistema que nega os direitos e saberes dos sujeitos historicamente marginalizados, para sobrepor interesses do mercado e manutenção de hierarquias.

Desta forma, é necessário do professor da educação do campo, um olhar que enceta no micro, ou seja na comunidade, na cultura e nos sujeitos, mas contextualiza suas características com o macro, ou seja, com a política, economia e

interesses do Estado, por exemplo, tornando possível o desenvolvimento de competências necessárias à intenção pedagógica desta modalidade de educação:

É o sentimento de pertença à terra, a uma comunidade, a uma cultura que cria o mundo para que os sujeitos possam existir. É este sentimento que dá forma às nossas percepções para que possamos existir, como também nos oferece os locais onde podemos desenvolver nossas competências. (Molina; Jesus, 2004, p. 68).

A consequência de uma prática docente no processo de ensino-aprendizagem, que é norteada por esse entendimento, provavelmente atingirá as necessidades reivindicadas pelos movimentos sociais, relacionando os saberes e dialogando de forma paradigmática.

Neste sentido, a Educação do Campo se formata por um novo paradigma porque ela só acontece com a abrangência e profundidade que estamos discutindo, se partir de grandes eixos norteadores que transversalizam toda a prática educativa e a vida dos sujeitos, tais como a terra, o cosmo; a democracia; a resistência e renovação das lutas e dos espaços físicos; assim como as questões ambientais, políticas, de poder, ciência, tecnológicas, sociais, culturais, econômicas. (Molina; Jesus, 2004, p. 72).

Na investigação de formação de professores da educação do campo é perceptível uma conexão de ideias que apontam para o protagonismo dos sujeitos do campo, suas culturas e especificidades. O desafio se constitui exatamente na condição de superar a invisibilidade histórica e socialmente que as comunidades do campo, quilombolas, indígenas, entre outras estiveram submetidas. Desta forma, foi fundamental refletir e compreender o papel dos movimentos sociais, como estes se organizam para propiciar a valorização dos saberes, das tradições, ritos e narrativas que se articulam e possibilitam novos conhecimentos.

2.3 A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA PROGRESSISTA: COMPREENSÃO INDISPENSÁVEL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação conforme já discutida neste trabalho se dá por meio das garantias de políticas públicas, em especial a educação do campo que visa atender as reivindicações dos movimentos sociais. Portanto, conforme assevera Piaget “A educação, é por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural” (PIAGET, 1975, p. 39).

Não é intenção deste trabalho responsabilizar o professor pelo contexto generalizado do resultado no aprendizado, pois compreende-se que as influências pessoais, emocionais e sociais, além de estruturais e organizacionais próprias da escola e do Estado, também fazem parte da responsabilidade de desenvolver a construção do aprendizado nos educandos, mas situar a prática docente dentro de uma proposta que contribua numa direção progressista é essencial, pois

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 260).

Nesse sentido, é necessário apontar o papel da escola na tendência progressista crítico-social dos conteúdos, que assinala para um trabalho de conteúdos concretos e inseparáveis das realidades sociais, contribuindo para uma transformação social a partir das condições existentes, em que o educando, através da sua participação ativa consegue passar de uma visão fracionada para uma concisa. Desse modo, os conteúdos culturais universais, trabalhados na educação do campo não são reinventados, mas reavaliado pela realidade social, ligados à sua significação humana e social. (LIBANEO, 2003, p.29).

O método de ensino trata-se da relação direta com a experiência do aluno, que deve incentivar a constatação de uma prática real, seguida de uma conscientização do conteúdo proposto, ou seja, uma relação entre a prática e a teoria que permita o alcance da síntese, admitindo a reavaliação do conteúdo, por meio da qual o professor pode ser pensado como uma ponte que liga o conteúdo ao aluno, mas ao mesmo tempo que permite uma análise com novos elementos a partir da compreensão deste aluno, tornado possível a ruptura de uma ideologia dominante e a emancipação entre o saber e a postura política.

Mas esse esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e do aluno. Não se contentará entretanto, em satisfazer apenas as necessidades e carências; buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar

os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação ativa. (LIBANEO, 2003, p.32).

A relação professor-aluno exige do professor um envolvimento com o estilo de vida do aluno, considerando os contrastes entre sua cultura e a do aluno. O professor deve orientá-lo, possibilitando novas perspectivas dos conteúdos, mobilizando-o para uma participação ativa. Portanto, só o amor não será suficiente para despertar o desejo de estudar mais nos alunos.

O professor deve intervir para fazê-lo acreditar no seu potencial e extrapolar suas perspectivas, fazendo exercício de reflexão crítica sobre as pratica, como sugere Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia*: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2016, p.40).

Libâneo assevera que os pressupostos da aprendizagem consideram o esforço próprio do aluno, que permite uma associação dos conteúdos apresentados pelo professor com a sua própria experiência. A estimativa da aprendizagem sofre influências tanto pela disposição do aluno quanto do professor. Nesse contexto, aprender é o desenvolvimento da capacidade de compreensão das informações lidando com estímulos que organizam os dados da experiência.

Nesse processo de aprendizagem, onde o professor precisa compreender o que o aluno traz de conhecimento e o aluno precisa entender o que o professor tenta dizer-lhe, o objetivo é alcançado quando o aluno constrói a síntese, ou seja, absorve uma ideia clara e sistematizada do conteúdo (LIBANEO, 2003, p.33), onde o professor reconhece o processo de ensinar

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espere-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 261).

Portanto para concluir essa tendência de ensino, entende-se que as manifestações na prática escolar propõe modelos de ensino que avancem na articulação político e pedagógico interagindo os conteúdos as realidades sociais, onde a educação esteja a serviço da transformação das relações de produção.

Libâneo e Pimenta (1999) apontam que a profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais, “a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ele ter passado pela formação “teórica”, tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro.” Assim, considerando a importância de articular a formação docente do educador que atuará na educação do campo numa prática que possibilite o alcance das demandas advindas das especificidades que norteiam esta modalidade, procura-se compreender como o Programa Residência Pedagógica tem proporcionado experiências, que contribui na formação dos residentes.

2.4 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Antes de discutir o modelo atual do PRP, é importante fazer uma linha cronológica das discussões iniciais desta proposta. Nesse sentido, vale destacar como o programa se constituiu.

A partir de Silva e Cruz (2018, p. 230) a primeira discussão de residência na área educacional, realizada pelo Senador Marco Maciel (DEM/PE), no ano de 2007, através do PLS 227/07, é apontada como um avanço na formação de professores e é inspirada na residência médica.

A “residência médica” inspira o presente projeto de lei. Sabemos da importância na formação dos médicos os dois, ou mais anos, de residência, ou seja, do período imediatamente seguinte ao da diplomação, de intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência. (PLS 227/07)

O projeto para formação de professores, Residência Educacional, conforme já indicado, é inspirado na área de saúde e traz uma concepção de trabalho ulterior à formação inicial, sendo regulamentada nos aspectos pedagógicos pelos Conselhos de Educação, e nos administrativos e financeiros contando a colaboração dos

sistemas de ensino e da União. Projeto aponta dados de reprovação no ensino fundamental e o analfabetismo absolutos e funcionais, culpabilizando o cerne dessas questões a incapacidade dos alfabetizadores: “Sem dúvida alguma, a falta de preparo dos professores está na raiz da questão” (PLS 227/07).

O termo Residência Pedagógica é lançado em 2012, pelo senador Blairo Maggi (PR-MT) pelo PLS de nº 284/12, que é uma adaptação do PLS 227/07, mantendo a ideia original, conforme o texto:

Da mesma forma, permanece original a ideia: instituir uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na forma da “residência”, remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas. (PLS 284/12).

A proposta também se sustenta nos problemas de qualidade educacional, no que se refere à deficiência de alfabetização nas crianças, além de apontar a qualidade duvidosa de algumas instituições com cursos noturnos e as modificações nas estruturas de formação de professores. Assim, o PLS 284/12 sugere

Em primeiro lugar, substituímos o termo “residência educacional”, utilizado no PLS nº 227, de 2007, por “residência pedagógica”, que nos parece mais adequado para descrever o propósito da iniciativa. Além disso, não incluímos a previsão de que a residência se transforme em pré-requisito para a atuação docente nessas etapas da educação básica, com vistas a assegurar os direitos dos docentes em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa. (PLS 284/12).

Já em 2014, o projeto de lei 6/2014 do senador Ricardo Ferraço é aprovado pela Comissão Educação, Cultura e Esporte do Senado, propondo a Residência Docente (Silva e Cruz, 2018, p. 231). Desse modo, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a residência docente na educação básica, com a seguinte redação:

Art. 65-A A formação docente para a educação básica incluirá a residência docente como etapa ulterior à formação inicial, de 2.000 (duas mil) horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 1.000 (mil) horas. (PLS 6/2014)

O texto do projeto também aponta as fragilidades na formação de professores e pedagogos no Brasil, além de destacar a carga horária de 300 horas do estágio supervisionado como insuficiente na formação docente, pois correspondem a menos de 10% da carga horária mínima dos cursos de pedagogia diferente da exigência de 2.520 horas de estágio curricular, na forma de internato, para os estudantes de

medicina, equivalentes a 35% da carga horária daquele curso de graduação, fazendo comparação, mais uma vez com os cursos de medicina.

Silva e Cruz (2018, p. 231) chama atenção para a falta de clareza do projeto, que necessitava de profundidade e não deveria ser apontado como solução para os problemas da educação, culminando os pontos negativos a não efetivação do projeto. Dessa forma, as autoras apontam que:

[...] A nomenclatura utilizada nos três projetos citados: residência educacional, residência pedagógica e residência docente e a forma que são apresentados mostram o campo de fragilidade teórico-metodológico e pouco aprofundamento sobre a perspectiva do conceito. Vinculam a residência ao formato da experiência da formação médica como programa de formação continuada, sem adentrar nas especificidades da formação docente. (Silva e Cruz, 2018, p. 232).

Mesmo sem a implantação dos projetos de lei acima citados, houve experiências isoladas de residência pedagógica, divididas na discussão de Silva e Cruz (2018), em dois eixos: a) residência na formação inicial relacionada estágio comumente denominada de residência pedagógica; b) residência como formação continuada comumente denominada de residência docente, conforme destacam as autoras. Sobre o primeiro eixo, as autoras apontam, excetuando a o projeto político Pedagógico da Unifesp, que as experiências destes programas são ações emergenciais para sanar a carência de professores dos municípios.

[...] Nas demais propostas, não há clareza de um projeto da formação de professores na perspectiva de uma base comum nacional como referência e, portanto, são projetos pontuais para resolver as questões na relação teoria e prática apresentando como forma de associação e, em alguns casos, para solucionar problemas da rede municipal de carência de professores, contratando os licenciandos como estagiários remunerados. (Silva e Cruz, 2018, p. 234).

Na análise da ANPEd (2018), que se posiciona contrária ao modelo de programa de Residência Pedagógica atual, também é possível encontrar concordâncias com as autoras, indicando também exceto o programa da Unifesp, que proporcionou uma concepção reflexiva e crítica por meio de aprendizagem em situações, o modelo atual traz um formato conservador e tradicional do estágio

A denominação residência pedagógica, embora possa sugerir uma inserção de estudantes em formação na docência com a indicação de efetiva articulação entre universidades e escolas, recebeu um desenho no Programa que reproduz a lógica de ações parcelarizadas em horas, com atividades previamente definidas que apontam para uma inserção pontual do estudante na prática escolar e, ainda, consolidam uma relação

hierárquica e excludente entre “teoria e prática” e “universidade e escola” que sabemos, não estimula democracia ou solidariedade, elementos essenciais para formação e prática docentes. (ANPEd, 2018, p. 2)

Já no segundo eixo, as autoras apontam as diferenças das experiências do Colégio Visconde de Porto Seguro e a CAPES. Sendo que a primeira, tem um formato *trainee*, onde os residentes participam de seminários que orientam sobre o plano de aulas, uso das tecnologias para o ensino e avaliação. Já a experiência implementada pela CAPES em 2012, consiste numa participação dos residentes equivalente ao programa de pós-graduação, sem se limitar apenas a vivência da sala de aula, pois busca uma interação entre a pesquisa acadêmica e teoria-prática docente.

Os residentes do Colégio D. Pedro II, têm constantes encontros para dialogar e refletir sobre as suas abordagens e estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula. Além de participarem de oficinas, também elaboram e aplicam atividades pedagógicas, sobre a orientação de um professor supervisor, a partir de pressupostos vindos das atividades desenvolvidas no espaço da Residência, bem como pesquisam o ato pedagógico. (Silva e Cruz, 2018, p. 236).

Assim, esse resgate de projetos de leis propostos e pontuações de experiências isoladas que se desenvolveram em algumas instituições, corroboram para a compreensão do programa, que está sendo desenvolvido atualmente por licenciandos de vários cursos, em especial o de pedagogia com área de aprofundamento na educação do campo, que é o foco deste estudo. Nesse aspecto, segue-se a discussão do programa com base na proposta atual conforme o edital da Capes nº 6/2018.

Instituído através da **Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**, o PRP, tem a intenção de promover práticas inovadoras, na formação docente, que estimule a relação entre teoria e prática, nos cursos de licenciatura, articulando Instituições de Ensino Superior e as redes públicas de educação básica (CAPES, 2018).

Com a intenção de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura nas escolas públicas para promover a imersão dos egressos a partir da segunda metade do curso, o programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores.

Contemplando regência e intervenção pedagógica, além dos residentes, participam do trabalho, os professores das escolas receptoras, (denominados de professores preceptores) e os professores das instituições formadoras

(denominados de professores orientadores), para assegurar aos participantes, através do trabalho integrado, competências e habilidades para um ensino de qualidade.

O PRP, além de visar o aperfeiçoamento da formação docente, relacionando a teoria e a prática, pretende repensar a formação nos cursos de licenciatura, levando em consideração as experiências da residência. Também é objetivo do programa, aproximar as instituições formadoras e receptoras, para fortalecer a relação entre estas instituições, além de impulsionar a adequação dos currículos e propostas pedagógicas em conformidade com a BNCC. Na íntegra o programa visa:

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

Com os objetivos definidos, o programa deve ser conduzido na intenção de atender seus propósitos e ser analisado a partir deles, para compreensão dos seus pontos de contribuições e divergências na formação docente. Vale destacar o último item das finalidades do programa, que traz a adequação da BNCC, sendo um dos pontos mais criticados dos objetivos do programa, uma vez que a discussão é muito recente e aponta algumas divergências dentro da percepção necessária para uma formação docente reflexiva, conseqüentemente reduzindo a visão da discussão de formação de professores, ao modo do como fazer.

Nesses termos, entende-se que o edital nº 06/2018 desconsidera o amplo debate do campo da formação de professores, a Resolução CNE/ nº 2/2015, a importância e riqueza das diversas experiências em andamento no Brasil em diferentes universidades e cursos, retomando a **velha fórmula** observação, participação e regência, desta feita consorciada a oferta de bolsas para estudantes e professores no contexto dos estágios obrigatórios, autodenominada de residência pedagógica. (ANPEd, 2018).

Mesmo com os desafios que permeiam a formação de professores, é significativo refletir a importância do programa tanto pelo viés estrutural, assim como,

pensar na amplitude de investimento, que beneficia simultaneamente o maior número de estudantes no curso, propiciando consideravelmente a contribuição coletiva e subjetiva dos participantes, com foco numa mesma direção.

2.5 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PEDAGOGIA DO CAMPO²

O processo seletivo, com edital publicado em 16 de julho de 2018, selecionou inicialmente 24 estudantes bolsistas e 6 estudantes voluntários, mas com a (re)distribuição dos recursos que contemplam as bolsas dos residentes, todos os participantes recebem a bolsa, no valor de 400 reais, mensalmente.

Após a abertura oficial do Programa Residência Pedagógica, que ocorreu no dia 15 de agosto de 2018 e possibilitou o encontro dos residentes, preceptores e coordenação do programa, aconteceu o desenvolvimento da primeira etapa da proposta do programa, que foi dividida em módulos de estudos de textos, visita as escolas, entrega de resenhas e elaboração de planos de trabalho, no período de 17 de setembro a 14 de dezembro de 2018.

Na segunda etapa (em curso) os residentes estão divididos em três grupos de 10 integrantes e distribuídos para atuarem nas duas escolas participantes do Programa. A Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro Silva Machado, localizada no bairro Paratibe, em João Pessoa e a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Albino Pimentel, que está inserida numa comunidade quilombola, situada no Sítio Gurugi, Zona Rural, Conde – PB.

Dois grupos de residentes desenvolve as atividades na Escola Antônia do Socorro, e contemplam o ensino fundamental I, no horário matutino com a supervisão da Professora Selma e a EJA, no horário noturno, com a supervisão do professor Saulo. O outro grupo desenvolve atividades na Escola Albino Pimentel, com a supervisão da professora Verônica.

As atividades desenvolvidas, contemplam as disciplinas de português, matemática, história, ciências e geografia. A base norteadora dos trabalhos é territórios, cultura e identidade. Assim pretende-se propiciar aos estudantes, a

² As informações contidas neste tópico, são pontuadas a partir do meu conhecimento, através da minha participação no programa.

possibilidade de pesquisar, investigar e refletir, para contribuição nas ações futuras do profissional.

Cada grupo está dividido em duplas e o planejamento de desenvolvimento das atividades do programa, deve ser realizado em conjunto com o professor da turma e articulada com as demais atividades que o grupo idealiza. As reuniões que ocorrem com as equipes e os preceptores, são para discutir as estratégias ou necessidades de alterações dos planos, a partir das necessidades que os residentes identificam a partir das experiências em sala de aula. Como o programa ainda está na segunda fase, as pontuações deste trabalho estão sustentadas nas reflexões iniciais do residentes, portanto são colocações em fase de construção.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolha em discutir a formação de professores no âmbito das ações do Programa Residência Pedagógica, no espaço da universidade que se propõe a discutir a educação do campo, é situada numa direção de pesquisa social, indicada por Minayo (1994, p.13), “[...] sempre tateante, mas ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos”. Buscou-se sentido nas relações que estão sendo construídas a partir dos apontamentos das experiências, expectativas e reflexões dos educadores em formação, já que uma pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de significados (MINAYO, 1994, p.21).

O ponto de partida para a coleta de dados foi a divulgação no grupo de residentes para a participação voluntária e colaborativa no trabalho. As entrevistas foram agendadas em dois dias consecutivos e teve uma duração média de 25 minutos entre a explicação da entrevista, a coleta de assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a gravação, sendo utilizado como recurso tecnológico o aparelho celular.

Após a coleta do material, ocorreu a transcrição das entrevistas para leitura e releitura das falas, para posteriormente a organização dos dados de acordo com as categorias possibilitadas. Vale salientar que na intenção de manter o anonimato das pessoas que colaboram com este trabalho, algumas estratégias foram necessárias. Nas entrevistas analisadas não serão utilizadas as abreviaturas de entrevistados seguido de numeração (por exemplo E1). Considerando o espaço que o programa está ocupando, optou-se por usar palavras pertencentes ao alfabeto quilombola para nomear os sujeitos que colaboraram com a pesquisa.

Conforme já mencionado, as entrevistas seguiram uma organização semiestruturada, mas com caráter dialógico com intenções definidas, que ao mesmo tempo valorizaram a importância da fala, serviram como meio de coleta de informações sobre o tema que se propõe neste trabalho, conforme indica Neto (1994, p. 57). Por meio delas, foi possível obter dados objetivos e subjetivos, ambos de relevante contribuição para o processo de análise e investigação, do Programa Residência Pedagógica na formação dos residentes do curso de pedagogia, com área em aprofundamento na Educação do Campo, da UFPB.

Concluída a etapa de coleta dos dados, realizou-se a transcrição das entrevistas, nomeando os arquivos salvos, com as nomenclaturas do alfabeto quilombola: Berimbau, Horta, Identidade, Quilombo, Kalimba e Zumbi. As escolhas dos nomes foram aleatórias e auxiliaram na desvinculação de ordem que ocorreram as entrevistas, proporcionando na leitura dos dados, uma extração do que foi dito e não vinculando a quem disse, para evitar interpretações inadequadas.

A análise de categorias foi organizada em cinco tópicos: “A experiência com a sala de aula”, “Aproximações entre o Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado Obrigatório”, “As expectativas e contribuições na prática docente do Programa Residência Pedagógica”, “A Residência Pedagógica articulada a BNCC”, “Reflexões das ações pedagógicas: articulando teoria e prática”. Através desta organização, a análise e interpretação dos resultados foram realizadas.

3.1 A EXPERIÊNCIA COM A SALA DE AULA

Depois de cumprir quase metade da carga teórica, os estudantes dos cursos de licenciatura, normalmente, vivenciam a primeira experiência com a sala de aula. É nesse momento que as suas expectativas sobre a tão discutida prática serão, em partes, respondidas com a experiência do estágio supervisionado. Deste modo, cria-se uma dicotomia entre a teoria e prática da formação docente, pois, conforme aponta Pimenta (2012, p. 45), o estágio é uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, sendo entendida como uma atividade de transformação da realidade.

Assim, sendo um dos objetivos do Programa Residência Pedagógica fortalecer o campo da prática, conduzindo o licenciando a refletir a relação teoria e prática de forma ativa, reflete-se, inicialmente, a partir das experiências dos residentes com a sala de aula:

[...] Tive contato tanto no estágio obrigatório, como também externo a universidade. No meu ambiente de trabalho. Trabalhei em 2017 com uma turma de creche, da idade de três anos e com alunos maiores só relacionado com o estágio obrigatório. Já realizei todos os estágios do curso. (Berimbau).

[...] Apenas no estágio obrigatório. E foi muito boa porque foi onde eu me senti estudando para ser pedagoga, numa sala de aula, foi a prática. Até então, com a teoria eu não tinha a menor noção. (Quilombo).

[...] Eu já tinha e tenho a vivência em sala de aula, por ser já professora de uma disciplina, por já ter uma formação antes da educação do campo eu tenho outra licenciatura. (Horta).

[...] No magistério a gente tem os estágios né, foi onde eu iniciei e foi onde eu realmente tive a conclusão do que eu seria. Queria fazer pedagogia. Particpei também do programa mais alfabetização, que é como ser assistente em sala de aula de uma professora e os estágios supervisionados daqui da universidade. (Kalimba).

Considerando a fala das entrevistadas, identifica-se que além da experiência com os estágios supervisionados obrigatórios, elas possuem relações com a sala de aula advindas de outras circunstâncias. Outro ponto identificado é que nenhuma das entrevistadas participaram do PIBID.

Mesmo na tentativa de iniciar a entrevista por um ponto mais quantitativo, a pergunta sobre essa experiência com a sala de aula também deu espaço para acréscimos pessoais. Uma das falas aponta para a relação teoria e prática, condicionando o sentir “ser docente” à experiência com a sala de aula, indicando que a relação com a teoria não lhe permitia essa sensação. Essa fala, em especial, traz uma reflexão imprescindível e para sustentar essa afirmação, recorre-se Pimenta (2012) mais uma vez, quando assevera:

Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as de didáticas, devem contribuir para a sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica, e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo. (Pimenta, 2012, p. 44).

Apesar de direcionar a reflexão na fala de uma das entrevistadas, essa percepção de posicionamento ocorreu em momentos diferentes das entrevistas, partindo de diferentes ângulos, mas se assemelhando no viés de dicotomia da teoria e prática, sendo a segunda condicionada a preparação docente.

Ainda sobre a fala inicial das entrevistadas, outro ponto que chama atenção é a experiência com a sala de aula como fator externo a formação do curso de pedagogia, ou seja, pessoas que atuam ou atuaram em sala de aula, através de outras formações, problematizando qual a utilidade do estágio ou se ainda necessitam dessa etapa. É nessa possibilidade de questionamento que Pimenta (2012) indica que:

[...] o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e a de seus

colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e sociedade. Nesse processo, encontram possibilidade para ressignificar suas identidades profissionais, pois estas, como vimos, não são algo acabado: estão em constante construção a partir das novas demandas que a sociedade para a escola e a ação docente. (Pimenta, 2012, p. 126)

Nesta direção é possível afirmar, que a nova experiência com o estágio se apresenta como um espaço de reflexão, que propicia simultaneamente ao professor-aluno, a possibilidade de contribuição e aprendizado.

3.2 APROXIMAÇÕES ENTRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO

Com a indicação do edital do programa em reformular o estágio supervisionado com base na experiência da residência, outro ponto discutido na entrevista foi a relação, com base nas vivências dos residentes, as impressões de semelhanças entre o programa e o estágio supervisionado, assim destaca-se os seguintes apontamentos:

Sim. Há semelhanças porque a gente está aprendendo né?! Em como lidar com as crianças e até com os adultos mesmo. E como se comportar em sala de aula, o programa ajuda muito mais, porque a gente tem um preceptor nos auxiliando, nos orientando, que isso é muito importante (Kalimba).

Sim. Eu consigo relacionar a residência pedagógica com os estágios obrigatórios, onde no início a gente tem uma formação teórica e em seguida a gente vai para uma práxis baseado em planos de aula e aplicação dos mesmos. Semelhante ao estágio obrigatório, que no estágio obrigatório a gente tem uma cadeira de metodologia e no semestre seguinte tem a aplicação dessas técnicas da metodologia, através de plano de aula também. Não percebo nenhuma diferença até o momento, eu vejo realmente uma relação (Berimbau).

Eu vejo o programa com mais apoio pra gente. Eu sinto muito apoio do meu preceptor, ele me ajuda e me auxilia demais, então é muito diferente do que eu vivenciei nos estágios (Identidade).

Sim. A Residência Pedagógica tem toda relação principalmente com o estágio, na questão da regência (Horta).

Na fala de duas entrevistadas, a figura do preceptor aparece como destaque, numa função colaborativa da prática dos residentes. O preceptor é quem acompanha os residentes na escola-campo, para observar e registrar os resultados, acontecimentos, comportamentos, entre outros fatos, e posteriormente discutir,

analisar e compreender os aspectos formativos em conjunto com o residente e seu docente orientador (CAPES, 2018). Portanto, seguindo os apontamentos dessas falas, é relevante destacar o cumprimento dessa função no programa para uma articulação do trabalho desenvolvido pelos residentes.

Por outro lado, revela-se, em outras falas, uma caracterização estrutural e técnica do programa, semelhante às disciplinas de estágio, apontando para uma concordância da crítica assinada pela ANPEd:

A denominação residência pedagógica, embora possa sugerir uma inserção de estudantes em formação na docência com a indicação de efetiva articulação entre universidades e escolas, recebeu um desenho no Programa que reproduz a lógica de ações parcelarizadas em horas, com atividades previamente definidas que apontam para uma inserção pontual do estudante na prática escolar e, consolidam uma relação hierárquica e excludente entre “teoria e prática” e “universidade e escola” que sabemos, não estimula democracia ou solidariedade, elementos essenciais para formação e prática docentes. (ANPED, 2018, p. 2)

Nesse aspecto, há uma exigência de compreender a proposta do programa, e como tem sido desenvolvido, para que não haja uma falsa impressão de algo novo, moldado em práticas velhas. Nesta direção, busca-se em Freire (2014) a discussão de uma educação problematizadora, de caráter reflexivo que implica um constante ato de desvelamento da realidade. No contexto que o programa está inserido, num processo de construção da educação do campo, é indispensável que seus sujeitos percebam os novos e velhos desafios da pedagogia do oprimido. Essas observações permeiam praticamente toda a entrevista, portanto, é um ponto retomado em outras reflexões.

3.3 AS EXPECTATIVAS E CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Ciente que o trabalho está em desenvolvimento com a primeira turma de residentes, é importante respeitar que os posicionamentos das entrevistadas ainda encontram-se em formulação. Deste modo, seguindo uma linha de compreensão guiada nos motivos que as levaram a se inscreverem no programa e como percebem as contribuições que esse tem possibilitado, além da percepção enfática que o programa está sendo guiado, permite reflexões acerca dos primeiros impactos da Residência Pedagogia na formação docente.

Bem eu (pausa)...a expectativa era de algo que fosse a mais do que um estágio obrigatório, no entanto, como eu falei anteriormente, vejo semelhança[...]. Se assemelha muito ao estágio, que é tipo você ver a teoria e vai aplicá-la. Nada além disso até o momento. Ele ainda não contribuiu de uma forma diferente[...]. Ele devia ter partes teóricas mais claras de acordo com a área de atuação, no nosso caso é uma área de educação do campo, mais especificamente no meu caso é uma escola quilombola, ele deveria tratar mais questões direcionáveis e não muito abrangente como tem sido, que em determinado momento, nos deixa...como eu posso falar? Nos deixa um pouco fragilizadas. (Berimbau)

Quando eu iniciei nesse Programa Residência Pedagógica eu imagina que eu fosse ter um apoio teórico maior e também um contato maior com esse ambiente escolar campesino, quilombola no caso, para que eu pudesse ter condições de fazer uma boa regência. Acho que um problema que está sendo gerado e que precisaria ser discutido por todos os administradores e também participantes do residência pedagógica é o processo de invasão cultural que acaba acontecendo, devido a não chance de maior contato destes residentes com as escolas que estão atuando, para que eles possam ter uma boa comunicação e não cometerem invasão cultural naquele espaço. (Zumbi).

Eu acredito que é justamente colocar o aluno pra aprender com a prática. Você só aprende praticando aquilo ali e para mim, é isso que o programa, ele vem colocando pra gente [...]. Tipo, eu não sabia fazer um plano de aula e com ele eu aprendi. Eu não sabia fazer nenhum tipo de relatório, nada. Até agora, no 9º período, eu não sabia fazer e estou aprendendo na Residência. (Identidade)

Alguma expectativas sim, foram correspondidas, principalmente a questão da regência na escola da educação do campo[...]. A princípio eu percebia que era mais reflexivo na questão da teoria. Estudamos vários autores e discutimos coletivamente vários textos para depois irmos para a prática. No entanto, houve um impasse de não ficar muito claro para todo mundo o que se tinha que fazer. (Horta)

Os recortes das falas foram o resumo de três perguntas articuladas, por isso a extensão e cobertura maior de transcrição. É relevante destacar os posicionamentos das residentes, quando indicam o espaço onde desenvolvem suas atividades. É o campo, é uma comunidade quilombola e conforme já apontado inicialmente, é uma educação que se constitui através de luta, resistência e demandas de um povo historicamente e culturalmente de saberes negligenciados. Freire (2016, p. 32) quando discute na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, questiona “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”, e é, ainda que sem intenção, nessa problematização que se sustentam as colocações das entrevistadas.

É possível perceber a partir das colocações das residentes, que elas são capazes de compreender a proposta de construir uma educação do e no campo,

mas mesmo já ultrapassando metade do curso e participando de um programa que possibilita a imersão planejada e sistemática do residente nas escolas, ainda não atingiram o objetivo de construir o “pensar pedagógico” a partir dos saberes dos educandos.

Fontoura (2017) quando discute a formação docente para justiça social, sustentada na Carta Magna, assegurando que a educação deve buscar eliminar desigualdades sociais, indica que uma escola deve procurar garantir igualdade de oportunidades, de modo a possibilitar que todos incorporem práticas de cidadania vivenciadas no cotidiano. Compartilhando da experiência de atuação na residência, colabora com a inquietação das falas, com relação a preocupação das especificidades da comunidade que estão inseridas

Trata-se, pois, de preparar professores que possam dar uma educação de qualidade para as classes populares, para superar um sistema desigual de escolarização, buscando outros tipos de soluções fora do sistema atual, a fim de formar profissionais para todas as escolas. Desta forma, trata-se de desenvolver, na formação docente, um processo de afiliação com a escola e com a comunidade, criando uma cultura de pesquisa nas escolas, pelo exame crítico e diuturno das próprias práticas. (Fontoura, 2017, p. 129)

Outro apontamento é o formato técnico que o programa parece se guiar. Mesmo quando a entrevistada se refere a esta característica como positivo, fica evidente a articulação do aprender a fazer com a prática. Em outra situação, o programa é apontado como reflexivo inicialmente, mas parece não alcançar esse caráter na fase que se encontra.

O que é relevante destacar neste aspecto, não é o fato do programa orientar a técnica, afinal como sugere Pimenta e Lima (2012, p. 37) “o exercício de qualquer profissão é técnico”, mas as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas, pois estas não dão conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações dos exercícios dos profissionais. Além disso, as autoras indicam que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”.

A princípio eu me inscrevi por causa da bolsa, porque eu estou desempregada e a bolsa é uma ajuda. Eu não sei se é a relação correta, mas no curso de medicina, os médicos fazem a residência pra poder se aperfeiçoar né, na profissão, e a residência pedagógica eu acredito que seja esse intuito também, da gente ter que se aperfeiçoar na sala de aula. O programa está mais voltado para a questão técnica. (Quilombo)

Tem me surpreendido muito, porque no programa realmente foi onde eu tive a ajuda melhor de fazer planejamentos, planos de aula, por que eu sabia mas o que estou aprendendo, a gente vai aperfeiçoando, então está sendo correspondido sim. Eu acredito que o programa está focado em vários aspectos, mas um deles é a formação realmente do professor, que eu acho que isso é muito importante. A formação prática em sala de aula. (Kalimba)

Para concluir o ponto discutido sobre expectativas e contribuições do programa a partir do ponto de vista das residentes, outro aspecto apontado pela motivação de inscrição no programa, é a bolsa ofertada, no valor de R\$ 400 reais. Outro ponto que chama atenção é a comparação, ainda que duvidosa, do da Residência Pedagógica com a residência que é ofertada ao curso de medicina. Conforme já assinalado na discussão de Silva e Cruz (2018), há uma fragilidade teórico-metodológico na vinculação da residência ao formato da experiência da formação médica, porque não adentra nas especificidades da formação docente.

3.4 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ARTICULADA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A discussão da Base, recente no processo educacional do país, ainda gera desconfortos quanto a sua aplicabilidade, mas antes de analisar como o programa tem proporcionado esta aproximação aos sujeitos envolvidos, a partir dos apontamentos dos residentes, vejamos o que o programa determina com relação ao trabalho com a BNCC

3.1.4 Abordagens e ações obrigatórias:

- a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos;
- b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem;
- c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem; (Edital CAPES, 2018, p. 19).

O edital aponta para um trabalho valorativo que propicie o domínio do trabalho pedagógico articulado para um desenvolvimento técnico da prática docente. Segue a fala das entrevistadas sobre este processo:

A BNCC, ela é um mecanismo que infelizmente não foi discutido com a sociedade e também os residentes no PRP, então a BNCC abre uma lacuna muito grande e que acaba dificultando a inserção do sujeito do campo nesse processo de alfabetização e tem se mostrado um distanciamento muito grande e não tem correspondido a realidade que a BNCC.[...] Eu acredito que de forma alguma o programa está se adequando ou seguindo as normas da BNCC, porque nós não tivemos essa discussão, esse estudo da BNCC, então eu acho que não está acontecendo de forma alguma o cumprimento dessas exigências da Base. (Zumbi)

Bem, como a base é nova pra gente, a gente está começando a interagir com ela, porque temos que consulta-la para planejar as aulas de acordo e assim é importante também ter um documento né. (Quilombo)

Na realidade, eu ainda não estou preparada para a Base, eu vou me preparando, eu tento me preparar. A gente vai estudando para se preparar para a Base. Agora eu me sinto mais familiarizada com ela, mas logo no início da Residência, não. Porque agora tudo que a gente vai fazer, a gente busca a Base, mas antes... (Identidade)

De acordo com os relatos, é possível perceber que a BNCC ainda é um campo sensível e que como o documento é recente, possui gargalos para serem superados. Do ponto de vista do programa, fica evidenciado, que esta funciona como um intermediário, que possibilita a aproximação entre os residentes e o documento, no entanto seguindo um percurso unilateral de capacidade técnica, desconsiderando a análise crítica e reflexiva, culminando numa visão reducionista na formação de professores, apontando para uma direção “do como fazer” (ANPED, 2018, p. 3)

3.5 REFLEXÕES DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS: ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA

Outro tópico discutido nas entrevistas foi a opinião dos residentes sobre a clareza dos objetivos que orientam as ações pedagógicas, que ele desenvolvem no âmbito escolar, para contribuir na articulação da teoria e prática.

Nas premissas que conduzem este trabalho, apresentar o que é educação do campo, discutir a formação de professores e em específico uma formação que atenda às reivindicações dos movimentos sociais, são indispensáveis para a condução de uma problemática reflexiva e que contribua nesse processo de construção de uma educação emancipadora. É no viés de uma educação que

garanta autonomia, que se recorre em Freire a importância de refletir sobre a própria prática produzida durante a formação:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (Freire, 2016, p. 40)

Guiada pelas colocações das entrevistas, quando questionadas sobre os objetivos do programa que orientam as reflexões nas ações pedagógicas, percebe-se que ainda há um estorvo quanto as colocações:

Não, porque ao desenvolver os planos imediatos pensados a gente não consegue ter o feedback em sala, no grupo, pra ver o que realmente está contribuindo, ou o que está fragilizado para que seja melhorado, para que seja modificado, isso de fato, esse ponto a gente não tem alcançado. (Berimbau).

O projeto em si, não. Muitas das coisas eu estou descobrindo nas conversas entre a gente (residentes), mas, no mais... (Identidade).

Possa ser que seja estudado depois, mas eu penso assim, que a residência, ela poderia articular ou pensar uma forma da gente ensinar ou reger de forma para os sujeitos do campo. Porque eu percebo que nós ainda estamos reproduzindo a educação tradicional para crianças que são do campo, porém com identidade urbana (Horta).

Sim. Até agora corresponde sim. Ele auxilia porque a gente tem as reuniões com o preceptor, prepara o plano de aula e ele verifica, ele nos orienta e a partir dali a gente pode colocar em prática. Então a todo tempo a gente está sendo acompanhada pra cada vez melhorar. (Kalimba)

Sobre isso, é importante pensar na subjetividade dos sujeitos e como as experiências tocam de maneira singular os envolvidos neste projeto. É igualmente necessário refletir sobre a complexidade que o campo de formação docente está inserido, principalmente no contexto atual de transformações na sociedade e mudanças políticas que o país atravessa. A relação que a teoria e prática se articulam exigem do docente em formação a integração dos conhecimentos teóricos as vivências das práticas, no âmbito escolar, conforme discute Pannuti (2015)

Assim, um dos aspectos mais complexos da formação de professores parece ser proporcionar aos professores em formação experiências por meio das quais eles possam integrar seus conhecimentos, articulando-os na prática docente. Para que isso seja possível, não podem ser deixados de lado pontos fundamentais, os quais devem ser

considerados pelos programas de formação: visão clara a respeito do que significa uma educação de qualidade; padrões bem definidos para avaliar a prática pedagógica; currículo sólido; vasta experiência de campo (estágio); uso de casos e pesquisas em geral para resolver problemas da prática da sala de aula; estratégias bem definidas para ajudar os professores em formação a usar seus conhecimentos teóricos a respeito de como ensinar; estreita relação entre a universidade e as escolas que servirão como campos de estágio para os professores em formação. (Pannuti, 2015, p.8435 apud DARLING-HAMMOND, 2006).

Na discussão de Pimenta e Lima (2012, p. 45) sobre como o estágio aproxima a realidade e a atividade teórica, inferem que “o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”, portanto, programa que tem se desenvolvido em moldes semelhantes aos estágios, deve também superar essa visão limitada de hora da prática e entender que ambiente escolar é espaço de conhecimento, fundamentação e diálogo, portanto objeto da práxis, conforme indicam as autoras.

Na última pergunta da entrevista, foi solicitado que as entrevistadas fizessem suas considerações sobre as primeiras impressões do programa, sendo informadas do espaço aberto para as considerações finais dos residentes, partindo tanto do que já havia sido apontado, como também de alguma inquietação.

O programa, [...]é similar a todos os estágios que já fiz e as mudanças seriam justamente isso, seria transformar essa impressão de estágio em realmente uma formação continuada, que viesse contribuir na formação do educador. (Berimbau)

[...] E tipo, o apoio: eu estudo a noite, então minha residência não era pra ser a noite, deveria ser num turno oposto, a não ser que fosse sua a decisão de ser a noite, porque acaba atrapalhando as aulas que você tem a noite. Estruturalmente eu não vejo problemas com o programa. (Identidade)

Eu acho que ajustes são sempre necessários, como a gente é a primeira turma tem algumas coisas para ajustarem que eu não tenho agora em mente para poder citar, mas é muito proveitoso pra estudantes esse programa, porque deixa a gente dentro da prática realmente, agora organizacional eu acho que falta um pouco de interação com as disciplina. (Quilombo)

As minhas primeiras impressões são positivas, visto que a educação do campo ela é recente, então ter uma a residência que trabalha a educação do campo ela é recente, então ter uma residência que trabalha a educação do campo é rico, traz dignidade pra educação do campo [...] A questão de uma impressão negativa é só a questão organizacional mesmo, que eu percebo por parte da equipe, uma falta de comunicação entre eles, um diz uma coisa e outro diz outra e não se pergunta de forma ‘*eletiva*’ como isso pode ser resolvido, e é meio que um ultimato, ou a gente ou a gente faz, a gente não tem como opinar, infelizmente eu preciso dizer isso. (Horta)

As pontuações indicaram uma distância do programa com a especificidade do curso e a falta de interação com as disciplinas apesar da proposta coletiva. É importante pensar que o programa se constitui pelos sujeitos que neles estão inseridos, assim, não há uma culpabilidade específica, mas inquietações que podem contribuir para novas estratégias colaborativas do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho perscrutou a partir dos documentos legais, e das contribuições de autores, entender os aspectos que permeiam o Programa Residência Pedagógica, através de entrevistas realizadas com alguns participantes da turma pioneira do programa, do curso de pedagogia com área de aprofundamento em educação do campo.

Foi necessário fazer pontuações políticas, sociais e históricas que contribuíram para a construção da Educação do Campo e a partir dessas direções, compreender os aspectos que permeiam a formação de professores para atuarem na educação do campo.

Com a implementação, a nível nacional, recente do Programa Residência Pedagógica, a produção científica que envolve as questões do programa ainda é moderada, mas a partir de experiências isoladas que foram desenvolvidas em algumas instituições, foi possível discutir pontos pertinentes para a análise que este trabalho se propôs.

As contribuições das entrevistadas com suas falas foram essenciais para guiar as reflexões e abordagens, que corporificaram o resultado da ousadia de tentar compreender como este programa, recente, tem contribuído na formação dos residentes, além dos apontamentos colaborativos para uma reflexão de repensar sua organização e o desenvolvimento coletivo, numa articulação com a proposta do curso de construir educação do campo.

O trabalho de consultar documentos, refazer leituras das ideias de autores já discutidos durante a formação e se arriscar a refletir um programa, que mesmo fazendo parte como residente, propiciou um novo olhar, ou melhor, novas ressignificações na identidade docente. Permitiu também problematizações que envolve novas perspectivas e novos desafios tanto do ponto de vista pessoal como do ponto de vista coletivo, que abrange os desafios não apenas do âmbito escolar, espaço denominado muitas vezes como a hora da prática, mas o espaço da universidade, que ultrapassa deve ultrapassar a visão reducionista de lugar de teoria e se entendido como espaço de formação, que entre tantas discussões, deve ser o

primeiro espaço a ser repensado para atender as demandas da sociedade, que está em movimento e exige reconfigurações.

O trabalho que pretendeu identificar como o Programa Residência Pedagógica tem contribuído na formação de professores na educação do campo numa perspectiva de aproximação entre teoria e prática, tentando ponderar os aspectos estruturais e organizacionais do programa, refletindo a partir das impressões iniciais das experiências dos residentes, aponta para uma experiência significativa nos aspectos técnicos, mas que repete as inquietações vivenciadas nos estágios, porque não potencializa a discussão das especificidades, advindas das comunidades nas quais as escolas participantes nos projetos estão inseridas.

Pois as entrevistadas revelaram inquietações na mesma direção quanto à similaridade do programa a algo já experimentado no curso, os estágios supervisionados, no entanto, destacaram o formato do programa oferecer uma atividade contínua com uma carga horária maior, proporcionando uma experiência mais significativa com a sala de aula.

A investigação desse trabalho permite assinalar que o programa apesar das intenções de aperfeiçoar a formação dos discentes, é fortemente caracterizado por aspectos técnicos, o que confronta os residentes que estudam e discutem a educação do campo, já que o programa não está proporcionando a reflexividade necessária aos gargalos das escolas quilombolas, onde estão desenvolvendo suas atividades.

Ao que tudo indica, este estudo assinala que, no Brasil, não se tem refletido suficientemente sobre os aspectos que norteiam o processo de formação docente, principalmente questões inerentes à educação do campo, pois o foco é voltado para questões imediatas, como no caso da BNCC. A Base, documento recente, que regulamenta as aprendizagens a serem trabalhadas nas escolas, exige, numa posição hierárquica, que o professor se adeque as suas determinações, assim o programa focado nesta adequação, é qualificado como meio de caráter técnico para situações imediatas, o que acaba desqualificando a própria discussão do curso.

Porém, conforme mencionado anteriormente, é concludente que o programa oportuniza uma experiência mais expressiva aos residentes, devido a duração mais longa, proporcionando mais tempo numa mesma sala de aula para que eles possam

vivenciar diferentes momentos, além da oportunidade da troca de experiências coletivas.

Considerando o caminho percorrido no debate deste trabalho, que discutiu questões inerentes a formação de professores, apontando para uma visão progressista, como assina Freire na *Pedagogia da Autonomia* (2016), é preciso reconhecer que ensinar não é transferência de conhecimento, mas a criação das possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.

Dessarte, refletir o papel do docente a partir de questões imediatas a serem sanadas, é uma linha fragilizada, que expõe o trabalho de formação a uma formatação de domínio de técnicas, desconsiderando as subjetividades específicas e transitórias dos espaços que os professores deverão atuar. Por isso, entende-se que o programa, usado atualmente para propiciar aos estudantes de licenciaturas, um mergulho nos espaços escolares, não se limite ao espaço da sala de aula, mas contribua também para as experiências que permeiam o cotidiano escolar, sendo levados a refletirem sobre os aspectos que influenciam sua prática docente.

Portanto, por consequência do que foi apontado neste estudo, é essencialmente importante refletir sobre a necessidade constante de discutir as experiências vivenciadas pelos residentes, para a construção de uma educação dialógica e que assegure os direitos de valorização da identidade das comunidades do campo, ou seja, articulando a intenção do programa com as demandas do fazer educação no e do campo exigem. Assim, espere-se que este trabalho possa contribuir como ponto de partida para a reflexão, para o grupo que atualmente constrói essa relação e que dele saiam novas problemáticas, que contribuam na formação de professores da educação do campo e no papel que eles desenvolvem, no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do Campo e a Formação de Professores: Construção de uma Política Educacional para o Campo Brasileiro**. Ci. & Tróp., Recife, v.34, p. 207-226, 2010.

ANPEd. **A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 2018: UMA ANÁLISE DOS EDITAIS CAPES DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PIBID E A REAFIRMAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE /CP 02/2015**. Documento apresentado pela ANPED em Audiência do CNE em 09 de abril de 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores (as) do campo. Educação do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol.27, n.72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 10 de abr. de 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em 10 de abr. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº1/ 2002, de 3 de abril de 2002.

_____. **Constituição Federal 1988**. Brasília: Senado federal: 1989.

_____. Presidência da República / Casa Civil. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. 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-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em 12 de abr. 2019.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei Nº 284, de 2012 sobre a “residência pedagógica” do Senador Blairo Maggi que altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Marciel. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>>. Acesso em: 13 de abr. 2019.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei Nº 6, de 2014 sobre a “residência pedagógica” do Senador Ricardo Ferraço que altera a Lei nº 9394/96 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>>. Acesso em: 13 de abr. 2019.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei Nº 227, de 2007 sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Marciel. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>>. Acesso em: 13 de abr. 2019.

CALDART, Roseli Salete, **EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOTAS PARA UMA ANÁLISE DE PERCURSO**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. (1998). Texto Base. Brasília. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149798>> Acesso em 11 abr. 2019.

COSTA, L. L.; FONTOURA, H. A. Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. Revista @mbienteeducação, v. 9, p. 161-177, 2015.

FONTOURA, Helena Amaral da. Formação de Professores para a Justiça Social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.1, p.120-133, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org.1021723/riaee.v12.n1.7932>. E-ISSN: 1982-5587.

FONTOURA, Helena Amaral da. Formação de Professores para a Justiça Social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.1, p.120-133, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org.1021723/riaee.v12.n1.7932>. E-ISSN: 1982-5587.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GONZAGA, Paulo Henrique Lacerda. Alfabeto Quilombola. Disponível em <[http://koinonia.org.br/oq/uploads/arquivo/Alfabeto-Tel-19-04%20\(1\).pdf](http://koinonia.org.br/oq/uploads/arquivo/Alfabeto-Tel-19-04%20(1).pdf)> Acesso em 20.04.2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA A pedagogia crítico-social dos conteúdos**.19ª. edição. Coleção Educar. Edições Loyola. São Paulo.2003.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, p. 239-277, Dezembro/99.

MARQUES, T. G. **SER DOCENTE EM ESCOLAS NO/DO CAMPO: PERFIL, CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO**. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2014, Fortaleza. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. Fortaleza: EdUECE, 2014. v. 2. p. 06241-06252.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire santos Azeredo de. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo**. Brasília/ ? DF: articulação Nacional, "Por uma Educação do Campo", 2004.

PANNUTI, M. P. .P. **A relação teoria e prática na residência pedagógica**. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 2015, Curitiba. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 2015.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga, 3ª ed. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1975.

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

SAVIANI, Demival. Os Saberes Implicados na Formação do Educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da universidade.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, p. 147-155, 1996.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; Cruz, Shirleide Pereira. **A Residência Pedagógica na Formação de Professores: história, hegemonia e resistências.** Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

APÊNDICE

Roteiro de entrevista semi-estruturada com os residentes no curso de Pedagogia - com área de aprofundamento na Educação do Campo.

Residente _____

Período _____

Estimado residente, no trabalho de pesquisa que desenvolvo, preciso obter algumas informações acerca da sua visão de contribuição na sua formação do Programa Residência Pedagógica, no âmbito da relação da teoria e prática.

Desde já agradeço a disponibilidade para responder as perguntas abaixo:

1. Anterior a sua participação no Programa Residência Pedagógica (PRP), teve alguma experiência com sala de aula? No Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência? Comente.

2. De acordo com a sua experiência estudantil e de residente, considera que há semelhanças entre o PRP, PIBID ou ESO? Comente.

3. O PRP tem correspondido as suas expectativas? Comente.

4. Você considera que o PRP está focado na prática do aprendizado docente?

5. Na sua concepção, o programa tem possibilitado a reflexividade da prática docente? Comente.

6. Um dos objetivos do PRP é 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). Você concorda que esta intenção é uma visão adequada para a formação de professores?

7. Na sua experiência com o PRP, você se sente mais competente para atender as exigências da (BNCC)?

8. Na sua opinião o programa está possibilitando clareza sobre os objetivos que orientam reflexões nas ações pedagógicas realizadas no âmbito escolar, articulando teoria e prática?

9. Você julga pertinente a substituição do estágio supervisionado obrigatório pelo PRP?

10. Quais são as primeiras impressões do programa? É possível apontar mudanças organizacionais no programa? (Espaço aberto para as considerações finais do residente).
