



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: a constituição dos saberes docentes
para a formação inicial de professores de Geografia na UFCG, Cajazeiras-PB.**

LUCIENE FABRIZIA ALVES NASCIMENTO

Orientador: Prof.: Dr: Carlos Augusto de Amorim Cardoso

João Pessoa - PB, 2022

LUCIENE FABRIZIA ALVES NASCIMENTO

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: MOBILIZAÇÃO DOS
SABERES DOCENTES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
GEOGRAFIA NA UFCG, CAJAZEIRAS-PB.**

Texto final da dissertação apresentado em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG-UEPB) como requisito para elaboração da dissertação de Mestrado em desenvolvimento neste curso.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica.

JOÃO PESSOA - PB

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N244p Nascimento, Luciene Fabrizia Alves.

Programa Residência Pedagógica : a constituição dos saberes docentes para a formação inicial de professores de geografia na UFCG, Cajazeiras-PB / Luciene Fabrizia Alves Nascimento. - João Pessoa, 2022.

215 f. : il.

Orientação: Carlos Augusto de Amorim Cardoso.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Formação docente. 2. Programa Residência Pedagógica. 3. Saberes docentes. 4. Geografia - Formação pedagógica. 5. Mobilização dos saberes. I. Cardoso, Carlos Augusto de Amorim. II. Título.

UFPB/BC

CDU 371.13(043)

" PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: a constituição dos saberes docentes para a formação inicial de professores de Geografia na UFCG, Cajazeiras-PB"

por

Luciene Fabrizia Alves Nascimento

Dissertação de Mestrado apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito total para obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Território, trabalho e Ambiente.

Aprovado por:



Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso
Orientador



Prof. Dr. Lenilton Francisco De Assis
Examinador interno



Prof.^a. Dr.^a. Cícera Cecilia Esmeraldo Alves
Examinadora externa

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-graduação em Geografia
Cursos de Mestrado e Doutorado em Geografia**

Agosto/2022.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema central analisar os saberes docentes dos residentes no Programa Residência Pedagógica - PRP do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras. Os interlocutores foram os residentes do curso de Geografia do Campos de Formação de Professor - CFP da UFCG, assim como, a coordenadora institucional, as coordenadoras de áreas e as preceptoras. O presente trabalho teve como recorte temporal a primeira vigência do PRP entre os anos de 2018-2019. O referencial teórico foi embasado em autores como: Cacete (2002); Tardif (2014); Novoa (1991) dentre outro, que constroem um aporte a respeito dos saberes docentes na formação do professor de Geografia com ênfase na constituição dos saberes dos licenciandos do curso de Geografia do CFP da UFCG participantes do PRP. O aspecto metodológico desenvolveu-se numa perspectiva qualitativa por meio do estudo de caso, de modo que a coleta do material foi dividida em duas etapas. Na primeira, realizamos a pesquisa documental do projeto institucional da UFCG e do subprojeto do PRP referente ao curso de Geografia no CFP, respectivamente, por meio da análise de conteúdo. Posteriormente, utilizamos dois instrumentos de investigação, sendo um deles o uso dos questionários com os residentes, abrangendo quinze participantes; e o outro, paralelamente, as entrevistas com a coordenadora institucional, as duas coordenadoras de áreas e as três professoras da educação básica das escolas participantes, também chamada de Espaço Campo-EC. Ainda, efetuamos entrevistas com uma parte dos residentes selecionados pelo instrumento anterior. Os resultados mostraram o quanto foi relevante para a formação inicial dos residentes do curso de Geografia a participação no PRP, pois isto contribuiu para mobilizar os saberes da docência e, além disso, passaram a compreender a escola como integrante da formação e profissionalização no fazer na sala de aula e em outros espaços. Contudo, o processo para a institucionalização do programa foi conflituoso, tendo em vista, as nuances golpistas de sua legitimação como política de formação. Diagnosticou-se também que, as políticas de formação docente desenvolvidas pelo curso de Geografia do CFP contribuíram para o aperfeiçoamento dos saberes, ampliando a qualidade da formação desenvolvida pelo curso. Quanto à mobilização dos saberes nas escolas, identificou-se lacunas no processo formativo do curso da instituição analisada, haja vista as dificuldades dos residentes para correlacionar saberes teóricos e práticos, uma vez que essa interação nem sempre se fez presente na academia. Além disso, a precária infraestrutura dos EC mostrou-se como um desafio para a materialização das atividades. Entretanto, os residentes foram amadurecendo o processo do fazer, para que os resultados da mobilização dos saberes se evidenciassem na Geografia escolar. Em síntese, as experiências vivenciadas durante o programa foram relevantes para aprofundar conhecimentos e desenvolver novos saberes no espaço de profissionalização, ampliando, nos residentes, uma consciência da pluralidade do processo formativo, e, com isso, iniciou-se a reflexividade e a emancipação do futuro professor.

Palavras chaves: saberes docentes, Programa Residência Pedagógica, formação inicial em Geografia, mobilização dos saberes.

ABSTRACT

The main theme of this dissertation is the analysis of the residents teaching knowledge in the Pedagogical Residency Program - PRP of the Geography degree course at the Federal University of Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras. The interlocutors were the residents of the geography course of the Campos de Formação de Professor - CFP of the UFCG, as well as the institutional coordinator, area coordinators and preceptors. The present work had as a time frame the first term of the PRP between the years 2018-2019. The theoretical framework was based on authors such as: Cacete (2002); Tardif (2014); Novoa (1991) among others, who build a contribution regarding the teaching knowledge in the formation of the geography teacher with an emphasis on the constitution of undergraduates knowledge in the Geography course of the CFP of the UFCG participating in the PRP. The methodological aspect was developed in a qualitative perspective through the case study and because of that, the material collection was divided into two stages. First, we carried out a documental research of the UFCG institutional project and the PRP subproject referring to the geography course at CFP, respectively, through content analysis. Subsequently, we used two investigation instruments, one of them being the use of questionnaires with residents, covering fifteen participants; and the other, in parallel, interviews with the institutional coordinator, the two area coordinators and the three teachers of basic education from the participating schools, also called Espaço Campo-EC. Furthermore, we conducted interviews with part of the residents selected by the previous instrument. The results presented how relevant it was for the initial training residents of the geography course to participate in the PRP. Besides, this contributed to mobilizing teaching knowledge and, in addition, they could understand the school as an integral part of training and professionalization in doing in the classroom and elsewhere. However, the process for the institutionalization of the program was conflicting, in the coup point of view in nuances of its legitimacy as a training policy. It was also diagnosed that the teacher training policies developed by the CFP geography course contributed to the improvement of knowledge, increasing the quality of the training developed by the course. As for the mobilization of knowledge in schools, gaps were identified in the training process of the course of the analyzed institution, given the difficulties of residents to correlate theoretical and practical knowledge, since this interaction was not always present in the academy. In addition, the precarious infrastructure of the EC proved to be a challenge for the materialization of activities. However, the residents matured in the process of doing, so that the results of the mobilization of knowledge were evident in the school Geography. In summary, the experiences lived during the program were relevant for deepening and developing new knowledge in the space of professionalization, increasing, in residents, an awareness of the plurality of the training process, and, with that, the reflexivity and emancipation of the future teacher.

Keywords: Teaching Knowledge, Pedagogical Residency Program, Initial Training in Geography, Mobilization of Knowledge.

Lista de Figuras

Figura 1: Localização do curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, Campus Formação de Professor.

Figura 2: Localização dos Espaços Campos do Programa Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Geografia do CFP da UFCG.

Figura 3: Localização geográfica dos licenciandos participantes do Programa Residência do curso de licenciatura em Geografia do CFP da UFCG.

Lista de Esquema

Esquema 01: relação dos saberes docente

Esquema 02: Saberes e as relações sociais e da profissão docente.

Esquema 03: Correlação dos Sujeitos do PRP do curso de Geografia CFP-UFCG.

Lista de Quadros

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa

Quadro 2- Perfil dos sujeitos participantes do Programa Residência Pedagógica no período analisado.

Quadro 3: distribuição dos sujeitos de acordo com o espaço campo do Programa Residência Pedagógica e as nomenclaturas a serem inutilizadas.

Quadro 4: Descrição do percurso para o contato dos residentes Esquema 2: Saberes e as relações sociais e da profissão docente.

Quadro 5: Distribuição dos sujeitos e da carga horária do Programa Residência Pedagógica

Quadro 6- Estrutural de trabalho dos residentes junto ao PRP da UFCG.

Quadro 07: Cronograma de execução do Programa Residência Pedagógica-Subprojeto de Geografia do Campos de Formação de Professor- 2018-2020

Quadro 8- Distribuição da carga horária segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais- 2002

Quadro 9: Distribuição da Carga horaria do curso de licenciatura de Geografia-UFCG, Cajazeiras, segundo PPC.

Quadro 10: Distribuição das disciplinas do Estágio Supervisionado.

Quadro 11: Distribuição dos Componentes Curriculares de acordo com os Núcleos Norteadores do PPC

Quadro 12: Distribuição da Carga horária, segunda as Diretrizes Curriculares Nacionais-2015

Quadro 13: distribuição professores formadores do Parfor.

Quadro 14: descrição conteúdo e carga horária da BNC-Formação.

Quadro 15: Trajetória das entrevistas com os PF e P

Quadro 16: Descrição dos residentes e os respectivos Espaços Campo.

Quadro 17: Descrição dos residentes entrevistados

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação
ANFOPe	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum-Formação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CNTE	Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CFP	Campos de Formação de Professor
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CCM	Conselho de Ciências Médicas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Espaço Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de iniciação à Docência
Probex	Programa de Bolsa de Extensão
PIBIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas tecnológicas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Programa Residência Pedagógica
PF	Professora Formadora
P	Preceptora
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 ASPECTO TEORICO METODOLÓGICO DA PEQUISA.....	18
2.1 O CURSO DE GEOGRAFIA DO CAMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR: O LÓCUS DA PESQUISA.....	18
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS.....	21
2.2.1 Análise Documental.....	22
2.2.2 Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	24
2.2.3 Análise dos questionários dos licenciandos participantes do PRP.....	26
2.2.4 Análise das entrevistas semiestruturada com os sujeitos da pesquisa.....	28
2.2.5 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	29
3 PERCURSO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: CONTEXTO E PERSPECTIVA PARA A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES.....	30
3.1 TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DO CURSO DE GEOGRAFIA E OS DESAFIOS PARA A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES.....	31
3.2 SABERES DOCENTES E O DESAFIOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO: UM OLHAR PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	37
3.2.1 Saberes docente e o ensino de Geografia é possível superar essa (des) articulação?.....	48
3.3 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	53
3.4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES E PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO INICIAL NA UFCG.....	66
3.4.1 Uma reflexão acerca do Projeto institucional e do subprojeto de Geografia do CFP da UFCG: percurso para os saberes docentes na formação inicial.....	69

3.4.2 Os caminhos do subprojeto de Geografia do Centro de Formação de Professor: mobilização dos saberes na formação inicial do Programa Residência Pedagógica.....	72
4- O OLHAR DOS RESIDENTES PARA MOBILIZAÇÃO DOS SABERES NA FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA DA UFCG-CFP: EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	79
4.1 CONTRIBUIÇÕES E FRAGILIDADES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA-PRP NO ESPAÇO-CAMPO: É POSSÍVEL A CORRELAÇÃO DOS SABERES DOCENTES?.....	81
4.2 OS RESIDENTES EM FOCO: O OLHAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	107
4.2.1 A mobilização dos saberes no fazer do espaço campo: percurso e perspectiva.....	134
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.	149
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICE-1.....	170
APÊNDICE-2.....	172
APÊNDICE-3.	174
APÊNDICE-4.....	176
APÊNDICE-4a.....	178
ANEXO-1.....	180
ANEXO-2.....	204

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação traz uma reflexão sobre a formação inicial desenvolvida por meio do Programa Residência Pedagógica, de maneira que retrata o caminho desenvolvido desde a institucionalização nas IES até chegar ao curso de licenciatura em Geografia. Neste trabalho, compreende-se, pois, que os programas de formação podem contribuir para desenvolver a correlação dos saberes entre a universidade e a escola, e, sobretudo, para materializar a práxis docente.

Para Callai (2011), a formação inicial de professor é o momento no qual os profissionais da licenciatura devem desenvolver e refletir sobre as teorias, conceitos e reflexões pedagógicas, curriculares e disciplinares, para que possam utilizá-las nas mais diversas situações que surgem no cotidiano da sala de aula. Este decurso implica na concepção do diálogo entre sujeitos e seus saberes, levando os discentes a caminhos em que se deparam com o processo de aprendizagem reflexiva em sua formação.

Nesse contexto, é preciso frisar que a correlação dos saberes no processo formativo é ainda um desafio, tendo em vista que os atos de “supervalorização da especialização e de desdenharem a educação básica e a formação do professor” (VESENTINI, 2015, p. 236) é uma problemática que ainda se faz presente na formação. Isto porque, tal obstáculo surgiu desde a criação dos cursos de licenciatura em Geografia nas IES, refletindo-se em formações fragmentadas – de modo que a dialética entre os saberes teóricos e práticos, nos espaços formativos, nem sempre se materializavam –, necessitando-se que a questão seja enfrentada por instituições formadoras, professores, licenciandos e demais membros ainda nos dias de hoje.

Por muito tempo, os cursos de Geografia negligenciaram a correlação dos conhecimentos teóricos geográficos (disciplinares) integrados aos pedagógicos e profissionais da prática na escola. Esse processo formativo centrava-se na reflexão teórica, tendo o ambiente escolar como reprodutor de saberes externos à chamada Geografia Escolar. Desta forma, o debate acerca dos saberes docentes na formação inicial dos cursos de Geografia é algo hodierno, graças às Diretrizes Curriculares (DCN's) que têm dialogado com a correlação dos saberes na prática e na formação. Essa referente lei tem conduzido a novos debates sobre a construção de currículos que contemplem esse processo no decorrer da graduação, o qual se apresenta como fundamental para a compreensão da formação e a identidade com a docência.

Assim, tamanha é a importância da articulação dos saberes durante a formação inicial, enquanto instrumento para a qualidade do processo formativo docente, que investigar-se-á o Programa Residência Pedagógica e suas contribuições, a fim de diminuir essa lacuna presente nos cursos de licenciatura e, principalmente, no diálogo entre a universidade e a escola. Ressalta-se que, mesmo diante dos avanços apresentados pelo Programa Institucional de Iniciação à docência (Pibid), o processo para ampliar, qualitativamente, o Curso de Licenciatura em Geografia no Campos de Formação de Professor (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, ainda se apresenta latente, como destacam Alves, Di Lorenzo e Siebra (2019).

Segundo as autoras supracitadas, a chegada do Pibid modificou a formação inicial que foi desenvolvida pelo curso, e a relação com a escola ganhou novos capítulos de diálogo que, até então, só se fazia presente nos Estágios Supervisionados de forma bastante fragmentada. Todavia, elas ressaltam que os desafios não foram superados, e que a inserção do PRP se apresentou como uma oportunidade para aprimorar e construir a práxis docente na formação inicial.

Neste contexto, o objeto de estudo desta pesquisa é o Programa Residência Pedagógica na formação inicial do professor de Geografia, enquanto dimensão dos saberes geográficos, pedagógicos, profissionais, correlacionado à Geografia escolar. Para isto, possui como questão norteadora: compreender o papel do Programa Residência Pedagógica para a constituição dos saberes na formação inicial do professor de Geografia, CFP da UFCG.

Vale ressaltar, desta forma, que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a mobilização dos saberes docentes dos residentes no Programa Residência Pedagógica do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras. Além disso, tem como objetivos específicos: conhecer as Políticas Educacionais voltadas para a formação inicial dos professores Geografia na Universidade Federal de Campina Grande, e sua relação com os saberes docentes, no centro acadêmico de Geografia no CFP; investigar os desdobramentos do Programa Residência Pedagógica na instituição em estudo entre os anos de 2018 e 2019, e suas proposituras acerca dos saberes docentes dos licenciandos em Geografia; refletir sobre os impactos causados pelo Programa Residência Pedagógica para a constituição dos saberes docentes dos residentes em Geografia da UFCG- Campus Formação de Professor; e, identificar quais saberes os residentes mobilizam na prática escolar para o desenvolvimento da Geografia escolar junto ao Programa Residência Pedagógica do curso de Geografia do Campos de Formação de Professor.

Diante do exposto, nesta dissertação, buscou-se analisar o caminho para o qual o PRP destinado ao curso de Geografia do CFP, na UFCG, mobilizou a correlação dos saberes nos espaços formativos, se fazendo possível aprofundar e ampliar o olhar dos licenciandos inseridos. Este estudo trata da mobilização dos saberes na formação inicial dos estudantes de graduação em Geografia, também chamados, nesse contexto, de residentes¹, durante a primeira vigência do programa no curso supracitado, entre os anos de 2018-2019.

O interesse na investigação dessa temática justifica-se pelo reduzido número de pesquisas, por tratar-se de uma política de formação recente e instituída em um momento de desarticulação das políticas educacionais no País, oriundas do pós-golpe de 2016, (SAVIANI, 2020). Assim, faz-se pertinente investigar a composição e articulação dos saberes docentes na formação inicial através do PRP, analisando, nessa conjuntura, os pressupostos do programa, a correlação entre universidade e escola para articulá-lo, e a materialização na prática escolar, para assim, constatar os reais resultados do programa e se de fato contribuiu para a qualidade e emancipação dos licenciandos.

Neste quesito, o PRP deve ser avaliado para identificar as premissas intrínsecas em sua institucionalização. Uma vez que, as fragilidades inferidas nos objetivos, sobretudo, a normatização do programa com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representam um cenário neoliberal delineado para a educação brasileira, impresso por regulações quantitativas que podem refletir, substancialmente, sua materialização na IES (UFCG) e no Curso de Geografia do CFP e, logo, precarizar a formação e a constituição dos saberes nos espaços de formação e profissionalização.

É importante salientar que esse programa nasceu, em tese, para melhorar a qualidade da formação docente, estimulando, pois, os licenciandos a impulsionarem o desenvolvimento de atividades nos Espaços Campos². Entretanto, a conjuntura de sua origem trouxe premissas duvidosas que podem acarretar retrocessos ao longo do tempo. Por isso, várias IES não aceitaram o programa de início, outras se sujeitaram, mas, com ressalvas, tendo em vista que, a principal preocupação estava no campo da precarização do processo formativo, de forma que o PRP e a BNCC têm em suas bases o desenvolvimento da prática, mas não da práxis docente.

Para Pimenta e Lima (2006), não é possível desenvolver uma formação docente desarticulando a teoria da prática, pois são indissociáveis. No entanto, é um processo complexo

¹ Termo instituído pelo Programa Residência Pedagógica para denominar os licenciandos inseridos na referida política de iniciação à docência. A expressão trata da própria origem do programa, da qual faz referência a residência médica, que é um momento da prática dessa profissão.

² Termo utilizado para referenciar as escolas participantes do Programa Residência Pedagógica.

que depende do diálogo entre os sujeitos envolvidos, os espaços de formação e profissionalização, para que os licenciandos compreendam que a formação vai além do entendimento da ciência geográfica, e que não é possível desenvolver uma prática sem o conhecimento da mesma, articulando para isso, a prática pedagógica, e as singularidades da escola junto à Geografia escolar. Não é uma tarefa fácil, porém, é exequível construir esse diálogo, e os programas de iniciação à docência têm um papel relevante para materializar esse processo.

O Programa Residência Pedagógica foi criado em 2017 como fomento para a formação inicial do professor, dentro das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece na meta 15.3 a ampliação dos programas de iniciação à docência para estudantes em formação, visando o aprimoramento profissional (BRASIL, 2014). Com isso, o PRP tem o intuito de articular o Estágio Supervisionado no programa para ampliar a possibilidade de acesso ao espaço de formação, antes da conclusão do curso, articulando e ampliando os saberes, na busca por romper lacunas e distanciamento entre a formação e o trabalho profissional. Para isso, Callai (2011) sustenta que a dialética entre teoria e prática é a relação dos conceitos espaciais numa perspectiva em que as realidades social, cultural, política dos sujeitos possam ser analisadas no contexto da formação, pois são imprescindíveis para o processo de formação do professor de Geografia.

Desta maneira, o PRP insere o licenciando na escola de educação básica, na segunda metade de seu curso, e essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, a regência de sala de aula, intervenções pedagógicas acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando, e deve ser orientada por um docente da sua instituição formadora (BRASIL, 2018).

A disposição em pesquisar as intencionalidades do Programa Residência Pedagógica como política de iniciação à docência em Geografia se deu após o término da graduação. Isto porque, as novas configurações em macro escala das políticas de formação docente no País acendeu-se um olhar para investigar a política de formação recém-criada, as proposituras inferidas nos documentos norteadores, o delineamento dos saberes docentes na formação dos licenciandos, e nos espaços de formação e profissionalização. Estas foram as inquietações que deram formas para a pesquisa. Além disso, junto a essa política educacional veio uma série de reformas, objetivando instituir as demandas do atual modelo neoliberal, em que a educação se torna ainda mais mercadológica.

Neste contexto, iniciou-se as buscas por estudos sobre o PRP, na formação docente em Geografia, os saberes docentes construídos na formação inicial, as configurações em que o programa se institucionaliza e as incertezas advindas do cenário político do País. Contudo, por ser uma política pública recente, ainda havia poucos estudos acerca do tema. Por isso, o primeiro passo, foi ampliar a pesquisa sobre os saberes da formação docente e de como o programa se constituiu em outras licenciaturas, como nas de Pedagogia, as quais tinham um número considerável de pesquisas sobre o programa. Assim, foi possível entender o documento que rege o programa, as primeiras literaturas acerca do tema na Geografia e como se constituiu a relação dos conhecimentos entre a universidade e a escola, diante dos poucos trabalhos encontrados.

Então, o desafio posto no referente trabalho, mediante a imersão de novos pressupostos dessa política de formação no Espaço Campo em questão, foi a oportunidade de expandir a pesquisa. Dessa maneira, fez-se necessário investigar os sujeitos³ inseridos no objeto de estudo para, assim, analisar como o processo dos saberes docentes nos espaços de formação e profissionalização estavam se materializando.

Uma das preocupações acerca do PRP, presentes nas IES e que perpassavam professores, licenciandos e pesquisadores em Educação, estava no campo da qualidade da formação, tendo em vista as lutas travadas para desenvolver a mediação no processo formativo, em razão dos retrocessos históricos oficializados como política pública de Educação. Entretanto, graças ao aumento das pesquisas no campo da formação do professor de Geografia, os avanços tem sido visíveis, sobretudo, com o aumento dos cursos de Pós-graduação na área formação de professor, educação geográfica, livro didático, entre outros (PINHEIRO, 2005).

Destaca-se que o recorte espacial delimitado para as análises corresponde ao Curso de Licenciatura em Geografia da CFP/UFCG. Ademais, a escolha desta instituição deveu-se ao fato de ela possuir grande representatividade no contexto da formação docente no Estado da Paraíba – representando um Campus para a Formação do Professor, sobretudo, para a Região geográfica Intermediária correspondente a Souza-Cajazeiras, que agrega também os estados vizinhos como Ceará e Rio Grande do Norte, por ser um polo regional de educação no Estado. Outrossim, historicamente, a cidade possui um olhar destinado à educação que a marca e a intitula como o “berço” do conhecimento no Estado da Paraíba (ALBUQUERQUE, 2010).

³ Os termos sujeitos, investigados, interlocutores serão usados para referir-se aos colaboradores da pesquisa como: professores formadores, professores da educação básica, e os licenciandos inseridos no PRP durante o período de análise.

No que se refere ao recorte temporal da pesquisa, a escolha foi pelo período em que instituíram-se novas diretrizes para formação do professor de Geografia, mais precisamente entre 2018 a 2019, quando ocorreram as transformações mais representativas desta análise e suas primeiras experiências como política de Educação. Contudo, é pertinente compreender o contexto socioespacial da institucionalização da Geografia em nível superior, além das dificuldades que tem permeado o processo formativo desde a criação do curso para a correlação dos saberes docentes. Assim sendo, no decorrer da pesquisa, buscou-se analisar o recorte correspondente ao objeto, mas também a contextos temporais que representam ainda algumas das problemáticas presentes acerca desse processo formativo.

Esta dissertação transcorre estruturada em três capítulos. No primeiro, desenvolve-se o percurso metodológico da pesquisa, no qual realiza-se o recorte espacial e a caracterização do estudo de caso por intermédio de instrumentos investigativos como: pesquisa documental, identificação dos sujeitos da pesquisa, e a aplicação de questionários e entrevistas para compreender a amplitude do objeto de estudo. Os questionários foram realizados com quinze (15) dos vinte e quatro (24) residentes que responderam ao instrumento da pesquisa. As entrevistas foram feitas com a coordenadora institucional da UFCG, as coordenadoras de área do PRP no curso de Geografia do CFP, as professoras da Escola Básica (preceptoras) envolvidas no programa e os residentes que aceitaram participar deste momento da pesquisa.

No segundo capítulo, busca-se analisar a trajetória institucional do curso de Geografia e os desafios enfrentados para a constituição dos saberes, isto com base em Tardif (2014) e em outros autores que baseiam a formação numa perspectiva dialética entre os saberes; em seguida, procuramos relacionar os saberes e conhecimentos geográficos, ensino de Geografia no processo formativo, explicitando o aspecto teórico-metodológico no estudo, as inquietações e perspectivas do Programa Residência Pedagógica para potencializar os saberes na formação inicial; por fim, a investigação documental por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) do projeto institucional do PRP da UFCG e do subprojeto do curso de Geografia do CFP.

A partir da análise dos dados, no terceiro capítulo, apresenta-se a sistematização e a análise dos dados coletados a partir de uma perspectiva sobre a realidade posta, subsidiada por todas as reflexões teóricas realizadas e por contribuições concedidas às atividades desenvolvidas no âmbito da pós-graduação para a finalização desta pesquisa.

Em síntese, espera-se que a referida pesquisa possa contribuir para as discussões sobre a importância de desenvolver os saberes dos residentes inseridos no Programa Residência Pedagógica do curso de Geografia do CFP da UFCG. Tendo em vista os desafios da formação

inicial para esse fim, que visa ampliar a qualidade do processo formativo, diante da pluralidade de conhecimentos dos quais precisam ser refletidos, dialogados, a fim de que seja possível potencializar a emancipação e autonomia dos futuros professores.

2- ASPECTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Busca-se, neste capítulo, apresentar o aspecto teórico-metodológico que orientou esta pesquisa, com o propósito de alcançar o objetivo geral do estudo. Neste momento, será abordado acerca do campo da pesquisa e dos participantes. Assim como, serão explicitadas as coletas de dados e os procedimentos de análise. É preciso ressaltar que diante da pandemia da Covid-19, o planejamento inicial foi alterado para adequar-se à necessidade do distanciamento social.

2.1 O CURSO DE GEOGRAFIA DO CAMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR: O LÓCUS DA PESQUISA

O curso de Geografia da UFCG Campus Cajazeiras foi institucionalizado no final da década de 1970, pelo Conselho da Universidade Federal da Paraíba, do qual o curso e o centro de formação de professor faziam parte, tendo sua primeira turma no início de 1980. Para tanto, iniciou-se esse processo com a federalização da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Cajazeiras-FAFIC, em 1979. Com isso, a cidade passou a ser um importante polo regional de educação superior no Estado da Paraíba, e devido à sua localização geográfica, o Campus V tornou-se uma referência para os paraibanos, sobretudo, os que estavam localizados nas regiões intermediárias de Sousa-Cajazeiras e na de Patos, como também, nos Estados que fazem fronteira com Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco.

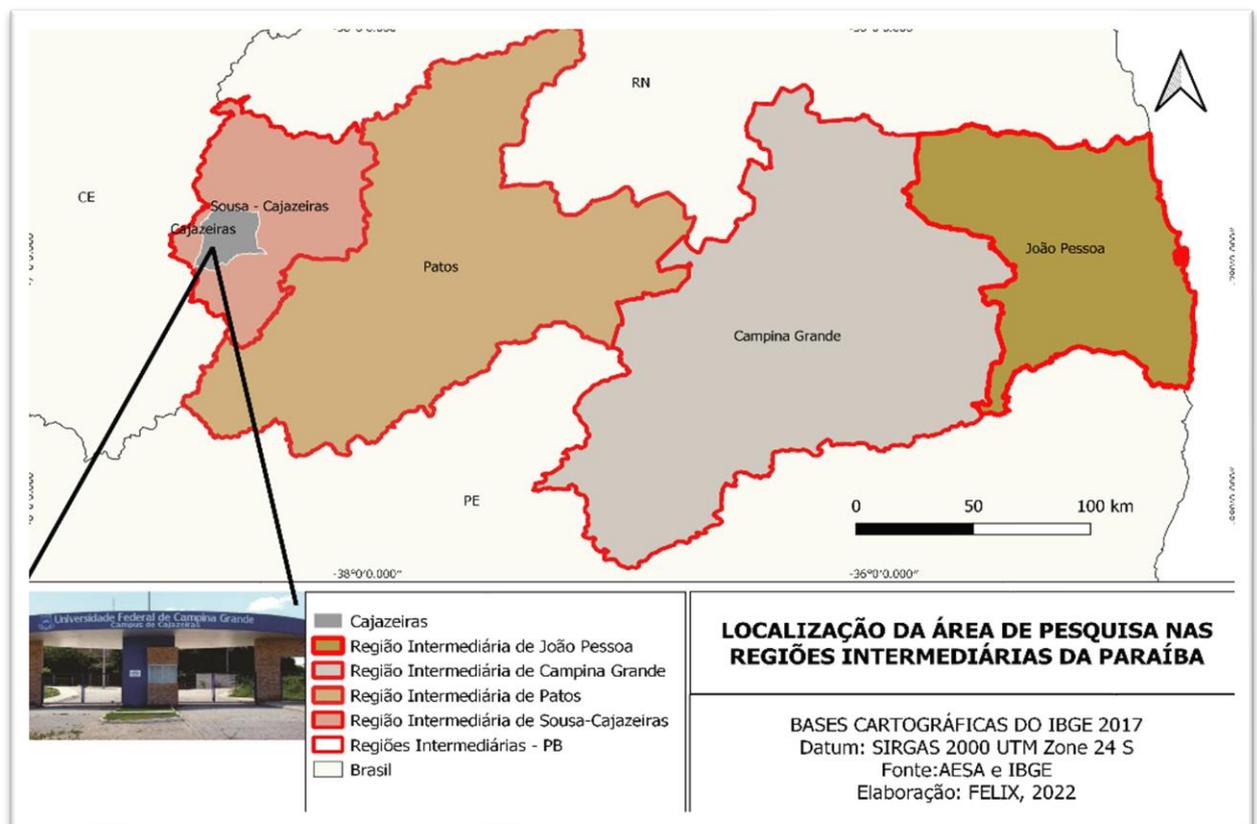
É preciso destacar que, Cajazeiras tornou-se um relevante polo econômico graças aos serviços oferecidos para a demanda dos estudantes que se deslocavam nas migrações pendulares ou sazonais, tanto para a UFCG como para as demais instituições de ensino existentes na cidade, a exemplo do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Logo, o Campus V transformou-se em uma referência educacional para o ensino superior e para cursos técnicos. A partir disso, instituições privadas passaram a investir nesse mercado, ampliando o número de IES na cidade.

Nesse sentido, a escolha pelo curso de Geografia da UFCG, Campus Cajazeiras, ocorreu inicialmente por ser um centro de formação de professor e um importante núcleo de profissionalização docente. Seu impacto deu-se por ser essa referência para o estado da Paraíba

e, sobretudo para as regiões Intermediárias Souza-Cajazeiras, onde o curso está localizado, na região Intermediária de Patos, além dos estados vizinhos como Ceará, Rio Grande Norte e Pernambuco.

Pelo fato de esse lócus em questão ter contribuído tanto para a formação de professores, inquietou-se pela necessidade de discorrer acerca dos saberes na formação inicial dos residentes no PRP de Geografia, atuante nessa instituição. Tendo em vista ainda que, o referido programa fazia parte integrante dos cursos de licenciatura da UFCG, e tinha por objetivo melhorar a qualidade da formação. O mapa abaixo traz a localização do campo da pesquisa:

Figura 1: Localização do curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, Campus Formação de Professor.



Fonte: FELIX, 2022.

O mapa expõe as regiões da Paraíba segundo o IBGE, que dividiu em cinco regiões intermediárias, dentre as quais estão João Pessoa, Campina Grande e a própria Sousa-Cajazeiras, de maneira que essas regiões são caracterizadas segundo as semelhanças e as necessidades que convergem em objetivos em comum. Além disso, a cidade de Cajazeiras localiza-se na região geográfica imediata de mesmo nome, destacando-se que, o termo (região

imediate) refere-se à malha urbana em cidades com serviços públicos adequados à população. (BRASIL, 2017)

Dessa forma, com a criação da UFCG através da Lei Nº. 10.419 de 09 de abril de 2002⁴, os Campus de Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Sousa passaram a fazer parte da nova universidade. Com a expansão da IES, posteriormente, foram criados os de Cuité em 2004, Pombal em 2006, e Sumé 2009. Logo, a universidade dispõe, até a data desta dissertação, de 7 campus com cerca de 11 centros de ensino e de 77 cursos de Graduação, além dos programas de pós-graduação com mestrado e doutorado.

O Centro de Formação tem sido uma referência na constituição de docentes no estado por comportar, além do curso de Geografia, também os cursos de História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química dentre outros. Esse espaço tem instituído um conjunto de licenciaturas para suprir tanto as regiões próximas, quanto aos estados vizinhos. Portanto, o público dos cursos da UFCG é, em sua maioria, estudantes da região intermediária de Sousa-Cajazeiras e dos estados que fazem fronteira com a Paraíba, que realizam a migração pendular diária em busca de ampliar seus conhecimentos e experiências.

Além disso, é preciso frisar que a UFCG contém em sua estrutura organizacional dois cursos de Geografia (licenciatura): um mais antigo que é localizado em Cajazeiras (CFP), sendo o referente campo de estudo; e um outro que encontra-se em Campina Grande, mais recente, pois nasceu junto com a institucionalização da própria universidade. Cabe ressaltar que o primeiro abrange, sobretudo, o público das regiões intermediária Sousa-Cajazeiras e Patos, e o segundo o da região intermediária de Campina Grande, possibilitando a esse público um menor deslocamento, fazendo parte da expansão das IES no interior do País.

Ao retomar a respeito do campo da pesquisa, explana-se que o curso de Geografia em Cajazeiras tem ofertado oferta 45 vagas no período matutino e 45 no período noturno, com, respectivamente, tempo mínimo de 8 e máximo de 10 períodos para a conclusão. Assim, o curso de licenciatura em Geografia da UFCG, Campus V, por ser referência na formação de professor no Estado, sobretudo por estar em um campus com essa finalidade, possui como objetivo central formar professores para atuar na educação básica, e por conseguinte, possibilitar maior qualidade dos profissionais por ela formados.

⁴ Legislação que cria a Universidade Federal de Campina Grande, desmembrando-a da Universidade Federal da Paraíba.

Destaca-se que, no decorrer da trajetória dessa instituição, aconteceu uma reformulação no currículo em 2008, em virtude das novas demandas para o processo formativo, pois, era preciso adequar-se à então DCN-2002, que remetia aos novos saberes, para além do modelo 3+1. Esses saberes destacam a necessidade de formar professores com o olhar múltiplo, com a capacidade de articular um conjunto de saberes, e não mais apenas o saber específico, mas os pedagógicos, curriculares e de experiências para que os docentes possam lidar com as demandas da atual sociedade. Ainda, é necessário apontar que, após esse período, o curso não realizou as modificações no currículo exigidas pela DCN de 2015, e atual BNC-Formação. Todavia, esta última ainda está em discussão nos cursos de licenciatura em todo o País, tendo em vista as controversas desse documento normativo para o processo formativo.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com base na concepção da pesquisa, o estudo de caso apresentou-se adequado, pois, segundo André (2013, p. 97), o estudo tem por finalidade “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões”. Portanto, deve-se levar em consideração na análise as especificidades do campo da pesquisa, isto porque, de acordo com esse autor, o conhecimento gerado é mais consistente e contextualizado.

Além disso, o estudo de caso se divide em três modalidades: intrínseco, instrumental e coletivo. Para André (2013), o primeiro objetiva conhecer ou analisar um objeto em específico, em virtude da inovação que esse objeto oferece ou pode oferecer; o segundo não apresenta uma situação em específico, mas questões mais amplas que interferem no processo ou no objeto específico; e por fim, o terceiro, que utiliza em suas análises em ambos os processos acima citados. Portanto, para fins dessa pesquisa, o instrumental adequou-se melhor, pois valorizou a realidade contextualizada a partir de aspectos gerais, mas que intervinha na dinâmica local.

Em seguida, é importante colocar que, a pesquisa qualitativa dá-se em um processo socialmente realizado, a partir das especificidades individuais dos sujeitos nos diálogos cotidianos presentes no processo formativo do objeto de estudo, ou seja, na formação inicial em Geografia da instituição analisada. Assim, o estudo de caso, enquanto tipologia técnica de pesquisa, é apresentado por Gil (2009) e Vergara (2010) como mecanismo de ação mútua, sendo caracterizado por um estudo exaustivo. Ademais, Yin (2005) acrescenta que esse procedimento é uma investigação empírica do fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real.

Dessa forma, esse tipo de pesquisa rompe com parâmetros epistemológicos de viés positivista, incorporando em seu fazer o sujeito e sua subjetividade, valorizando a construção peculiar das práticas cotidianas, as quais passam a ser vistas, não por seus produtos palpáveis quantitativamente, mas pelo processo significativo de sua construção, de modo que se incorporam as representações, os significados e o sentido existencial elaborado (LAKATOS & MARCONI, 1991; MINAYO, 2010). Assim, o estudo de caso se apresenta como um processo metodológico mais completo para o delineamento da pesquisa, pois, vale-se das análises documentais, entrevistas, questionários e observações em que a natureza da análise dos dados se faz, predominantemente, qualitativa, como descreve Gil (2009).

No que diz respeito aos objetivos da referente pesquisa, estes encontraram-se interpostos no campo da modalidade exploratória explicativa. Exploratória, pois, sua finalidade veio a desenvolver conceitos para a formulação do problema. Conforme Gil (2009) e Vergara (2010), a pesquisa exploratória é realizada em áreas onde não existem um acúmulo do conhecimento sistematizado e sua abordagem poderá gerar hipóteses durante o decorrer da pesquisa, possibilitando a ampliação da área de conhecimento, no cerne da explicação, quando identifica os fatores que determinam ou influenciam no problema, ou na procura do conhecimento e da realidade racional das coisas, e sobre como elas ocorrem.

Para a realização deste estudo de caso, fizeram-se necessárias três fases. Inicialmente, executou-se uma etapa exploratória, que combinou os primeiros contatos com os participantes e os procedimentos a serem utilizados com os sujeitos da pesquisa. Em seguida, fez-se a coleta sistêmica dos dados por meio de variados instrumentos, de acordo com as situações postas no decorrer do processo. Por fim, dedicou-se à análise sistemática dos dados, com a descrição, a classificação e a interpretação, tendo por base a fundamentação teórica e de estudo relacionados. Evidencia-se, portanto, que, para a coleta dos dados foram utilizados a análise documental, entrevistas semiestruturadas, e a realização dos questionários para sistematizar de forma mais ampla como essa política de formação se constituía nos saberes docentes.

2.2.1 Análise documental

A princípio, a coleta do material visou compreender os documentos que regiam a formação inicial, por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), o qual sintetiza os caminhos que ordenam e inferem maior entendimento à literatura. Esses percursos são: a

organização da análise – fase inicial de planejamento e separação dos materiais; a exploração do material – que se dá com a enumeração e classificação; e, por fim, o tratamento dos resultados – relativo a inferências e interpretação dos dados.

Para isso, partimos dos documentos basilares que regem o Programa Residência Pedagógica na UFCG, além do subprojeto do curso de Geografia, no Centro de Formação de Professor-CFP. No primeiro momento, foi necessário o levantamento dos documentos a respeito da instituição analisada. Então, estabeleceu-se contato com a coordenação, encarregada pela professora Dra. Cícera Cecilia Esmeralda Alves, que prontamente disponibilizou-se a colaborar com a pesquisa junto com a Profa. Dra. Ivanalda Dantas Nobrega DI Lorenzo, parceira no PRP do período vigente do primeiro edital (2018-2019). É preciso destacar que, devido às incertezas do período, em virtude da pandemia, que impôs a cada um o distanciamento social, foi impedido o contato presencial *in loco*. No entanto, a articulação com as responsáveis pelo programa significou uma ponte significativa para comunicar-se com os demais participantes, no período analisado pela dissertação.

Após a separação dos documentos, iniciou-se a fase de exploração do material por meio da leitura base. Assim, a partir das observações iniciais, foi possível constatar que tanto o Projeto Institucional do PRP da UFCG, como o subprojeto de Geografia do Programa Residência Pedagógica, CFP, constituíam-se de acordo com as inferências do edital Capes 06/2018, por ser o texto base do PRP em nível nacional. Adiante, com a exploração do material, enumerou-se e classificou-se o projeto institucional. Nesse momento, destacou-se que o mesmo constituía-se organizado por quinze (15) projetos distribuídos pelos campi da instituição e, além disso, tinha por base a interrelação entre o letramento, profissionalização e experiências na educação básica.

Referente a essa profissionalização, cabe destacar que ela relaciona saberes e fazeres no processo formativo, dentro do espaço da escola, com a sinergia da IES e dos agentes que a compõe. Dessa forma, à medida que o projeto institucional relaciona os caminhos instituídos nos documentos que norteiam esse processo, tais como as DCN's, logo, aponta que a dimensão formativa correlaciona conhecimento, saberes, fazeres, técnicas e competências imprescindíveis à atividade docente (BRASIL, 2018).

Nessa concepção, o subprojeto de Geografia foi elaborado em consonância com os objetivos do edital citado, assim como no projeto institucional, compondo a estrutura do programa junto ao curso de licenciatura de Geografia. Assim, a partir do que difunde o seu objetivo, esta pesquisa baseou-se nas palavras-chave descritas: correlacionar saberes,

desenvolver saberes, formação de professores em Geografia, papel do professor, dificuldades e necessidades de aprendizagem, e professor em formação (BRASIL, 2018). Logo, durante a análise dos documentos, as palavras-chave serão referendadas em consonância com os objetivos estabelecidos na pesquisa.

Por fim, no tratamento das análises dos dados, buscou-se compreender as finalidades dos documentos para constituir os saberes docentes, no curso de licenciatura em Geografia do CFP, UFCG. Assim como, observou-se a relação dos mesmos na materialização do PRP no espaço escolar, conjuntamente com os sujeitos que o compõem. Enfim, o projeto institucional e o subprojeto se estruturaram com delimitações e ações acerca dos saberes da formação nas atividades desenvolvidas pelos residentes, preceptores e demais membros do programa, nas instituições de educação básica analisadas.

2.2.2 Identificação dos sujeitos da pesquisa

Nessa etapa, foram incluídos os sujeitos da investigação, alunos do curso de licenciatura de Geografia do CFP da UFCG, que após as etapas da seleção passaram a compor o Programa Residência Pedagógica. Para isso, obtivemos contato com dezenove (19) residentes, contudo, quinze (15) responderam aos questionários, e apenas sete (7) foram selecionados para as entrevistas. É preciso ressaltar que, eram vinte e quatro (24) residentes, a princípio, mas, com as dificuldades advindas da pandemia, não foi possível o contato com os demais, visto que, inicialmente a ideia era que todos pudessem ser sujeitos de fala da pesquisa.

Além dos residentes, selecionou-se para esta pesquisa os professores da educação básica dos respectivos núcleos selecionados, chamados de preceptores, assim como, a coordenadora institucional da UFCG e as coordenadoras de área do subprojeto de Geografia do CFP. Dessa forma, como sintetizado no quadro abaixo, pode-se identificar:

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa.

Sujeitos	Quantidade dos participantes
Residentes (licenciandos em Geografia)	quinze (15)
Preceptores	três (3)

Coordenadora institucional	uma (1)
Coordenadoras de área	duas (2)

Fonte: autora, 2022.

Nessa perspectiva, os sujeitos foram escolhidos em virtude do envolvimento dos mesmos na materialização do Programa Residência Pedagógica, atuante diretamente nos espaços de formação, assim como, da composição na IES, refletindo e construindo o diálogo com os demais sujeitos em suas pesquisas acerca dos programas de formação docente. A partir do quadro 2, é possível constatar o perfil dos participantes de acordo com sua formação acadêmica:

Quadro 2- Perfil dos sujeitos participantes do Programa Residência Pedagógica no período analisado.

Coordenadora Institucional	Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, mestrado e doutorado em linguística aplicada na UFRN. Coordenação institucional em outro programa de iniciação à docência, entre outros. Professora titular da UFCG desde 2006, atuando inicialmente no Campus Cajazeiras e atualmente em Campina Grande.
Coordenadora de área-1	Graduada em Geografia pela Universidade Regional do Cariri-URCA, mestrado em Geografia pela UFRN, e doutorado pela Universidade Federal do Ceará. Atuou na coordenação do Programa de iniciação à docência o Pibid, é professora titular da UFCG desde 2014, com experiência em outras IES.
Coordenadora de área-2	Graduada em Licenciatura e bacharelado em Geografia na UFPB, especialização em Educação de Jovens e Adultos no IFPB, mestrado em Geografia na UFPB e doutorado em Educação na mesma IES. Professora titular desde 2014 na UFCG. Com vasta experiência na educação básica.
Preceptor-1	Graduação em Geografia, especialização em Geopolítica e História, professora contratada do Estado da Paraíba, desde 2008.
Preceptor-2	Graduada em licenciatura plena Geografia pela UFPB, especialista em Práticas pedagógicas e interdisciplinares. Professora efetiva do Estado da Paraíba, atuando desde 2005.
Preceptor-3	Graduada em Licenciatura em Geografia, especialização em História e Geopolítica, Professora efetiva do município de Cajazeiras - PB, desde 2008.

Residentes	Licenciandos do curso de Geografia do CFP da UFCG, no período da vigência do PRP 2018 - 2019. Atualmente já são graduados em licenciatura em Geografia, dos quais nove (9) não atuam na docência.
-------------------	---

Fonte: autora, 2022.

Destaca-se que, tanto os sujeitos da investigação como os núcleos selecionados para a realização do PRP são citados por pseudônimos, para preservá-los. Haja vista que, o objetivo é analisar a constituição dos saberes dos licenciandos em formação, sem que, para isso, ocorra quaisquer espécie de julgamento pessoal ao trabalho desenvolvido nos espaços de profissionalização. Assim, observa-se no quadro abaixo:

Quadro 3: Distribuição dos sujeitos de acordo com o Espaço Campo do Programa Residência Pedagógica e as nomenclaturas a serem utilizadas.

Professores Formadores da IES	PF-1, PF-2, PF-3
Escolas de educação básica em que o PRP foi desenvolvido (Espaço-Campo - EC), do curso de Geografia do CFP-UFCG	EC-1, EC-2, EC-3
Professores da Educação Básica (preceptores)	Preceptor - 1 P1 Preceptor - 2 P2 Preceptor - 3 P3
Licenciandos inseridos no Programa Residência Pedagógica (residentes)	Os residentes são analisados de acordo com a sequência da entrega dos questionários, exemplo R-1, R-2 e assim, sucessivamente.

Fonte: autora, 2022.

Dessa forma, o quadro assevera que todos os colaboradores da investigação em curso sejam preservados, haja vista, a indispensabilidade da ética nos estudos com seres humanos. Além disso, a perspectiva da pesquisa é compreender a constituição dos saberes no âmbito do Programa Residência Pedagógica, como também, de outras questões abordadas durante o processo, para que seja possível contribuir com o processo formativo dos residentes participantes.

2.2.3 Realização de questionários com os licenciandos participantes do PRP

Para Gil (2009), os questionários configuram-se como um instrumento de coleta de dados, em que as questões discorrem de forma estruturada e ordenada, a fim de gerar dados de acordo com o que se pretende investigar. Nesse intuito, atribui-se uma amostragem casual aos

elementos do universo da pesquisa, no caso investigado, os residentes. Posteriormente, selecionou-se alguns dos elementos atribuídos nas questões para, assim, investigar os objetivos que se desejava alcançar.

Para compreender os pressupostos dos sujeitos acerca do PRP, os questionários foram um dos elementos utilizados em busca das primeiras proposituras da pesquisa. Objetivando, pois, dar o suporte para avançar no entendimento a respeito dos mesmos sobre os saberes na formação inicial desenvolvida no programa. Assim, como dito anteriormente, os sujeitos selecionados, a partir desse primeiro instrumento de pesquisa, foram os residentes (licenciandos do curso de Geografia do CFP-UFCG), que fizeram parte do programa no período vigente do primeiro edital, na instituição analisada, referente aos dezoito meses de vigência, entre os anos 2018-2019.

Para esse fim, o contato inicial com os residentes foi por meio de um aplicativo de mensagem virtual (WhatsApp). Logo, iniciaram-se as primeiras explicações acerca da pesquisa e fez o convite para participar da mesma. Em seguida, por meio de mensagem eletrônica (E-mail), foram enviados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e, logo após, realizou-se o envio do formulário eletrônico do Google (Google Forms) com o questionário, como sintetizado abaixo:

Quadro 4: Descrição do percurso para o contato dos residentes.

Pesquisados	Contato inicial	Envio dos questionários
Residentes	Mensagem virtual (WattsApp)	Mensagem eletrônica (E-mail)

Fonte: autora, 2022.

Neste contexto, as questões foram embasadas para a compreensão de como os residentes desenvolveram, no programa, os saberes docentes em sua formação inicial. Assim, ao longo do questionário, indagou-se aos residentes acerca das atividades que materializaram os saberes da profissionalização docente, seja na regência, ou mesmo nos demais espaços em que o licenciandos experienciaram o PRP.

2.2.4 Entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa

Para identificar as concepções referentes aos saberes docentes na formação inicial no Programa Residência Pedagógica, partiu-se dos direcionamentos que os sujeitos expuseram com base em suas experiências no decorrer do programa. Desse modo, as entrevistas semiestruturadas discorreram de forma espontânea no decorrer das questões postas, além do que, nessa estrutura outros pontos surgiram ao longo do processo (MAYANO, 2007).

No contexto desta dissertação, cabe ressaltar que a realização de entrevista à coordenadora institucional serviu para que fosse possível compreender como institucionalizava-se o programa na UFCG, e quais eram os desafios e perspectivas para a materialização do programa na instituição. Em seguida, as entrevistas às coordenadoras do subprojeto de Geografia do CFP, permitiu assimilar como ocorreu a concretização do programa no curso de licenciatura em Geografia de Cajazeiras e as repercussões para a constituição dos saberes na formação inicial. Adiante, as entrevistas aos professores da educação básica – preceptores –, conduziu à compreensão acerca de como se deu o auxílio dos mesmos na formação dos futuros professores no espaço da escola básica. E, por fim, as entrevistas aos residentes, que trouxe ao conhecimento relatos baseados em suas práticas pedagógicas materializadas no PRP, no cotidiano das escolas núcleos.

Sendo assim, foram entrevistados individualmente os sujeitos que fizeram parte da constituição e concretização do programa na instituição referida e nos núcleos de residência pedagógica. O contato com a coordenadora institucional e os professores da educação básica, para a realização das entrevistas, se deu de modo semelhante aos residentes e às coordenadoras dos subprojetos. Assim, por meio de mensagem virtual para as primeiras indagações acerca do estudo, sequenciou-se com o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, para que tivessem ciência dos objetivos do estudo, e, só então, fosse possível marcar a entrevista de acordo com a disponibilidade dos mesmos.

As entrevistas foram realizadas pela plataforma online do *Google Meet*, devido à pandemia, a fim de preservar a integridade dos participantes, assim como da pesquisadora. Logo, o processo foi realizado entre os meses de junho de 2021, à maio de 2022. No decorrer das entrevistas, realizou-se gravações, exclusivamente, para posterior transcrição e análise. Nessa etapa do percurso, buscou-se compreender como se desenvolveu o Programa Residência Pedagógica para a constituição dos saberes na formação inicial, além da formação acadêmica e o tempo de atuação docente, para os casos em específico.

2.2.5 Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Esclarecemos que o projeto foi encaminhado para a Plataforma Brasil, a qual direcionou para a apreciação do Comitê e Conselho de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba CEP/CCM. Ressalta-se, pois, alertar para a importância e necessidade que os estudos realizados com grupos humanos passem pela avaliação ética. Porquanto, esse tipo de procedimento é mais utilizado nas pesquisas médica e em saúde, por haver maior controle dos referidos conselhos, e, ainda, em função disso, é relacionado à saúde, comportamento dos participantes, dentre outros.

Assim, gradualmente aumenta o número de pesquisas das ciências humanas submetido ao Conselho de Ética. Para isso, inicialmente buscou-se orientações acerca da Plataforma Brasil⁵, e com isso, a organização dos documentos necessário e posteriormente a submissão. Sendo avaliado todos os documentos e aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências Médicas e Saúde da Universidade Federal da Paraíba- CEP/CCM, autorizando a aplicação do projeto, para a posterior publicação dos resultados e a apresentação do resumo da pesquisa ao Comitê.

O termo de consentimento antecedeu-se à realização das entrevistas e da aplicação dos questionários, assim, foi elaborado segundo as sugestões do CPE/CMM. De acordo com as orientações do TCLE, o projeto deve incluir aspectos da pesquisa e da pesquisadora, além de retificar o sigilo dos participantes. Bem como, o arquivamento do documento (TCLE) pelos mesmos, de acordo com as orientações para a apreciação em pesquisas nas áreas da Ciências Humanas e Sociais, em virtude da pandemia do COVID-19, que impôs o distanciamento social. Destaca-se, clarificar o sigilo dos sujeitos, indicando que a participação é opcional.

O Termo de Consentimento Livre Esclarecido foi enviado por E-mail aos participantes, com a assinatura da pesquisadora, como já citado anteriormente, para terem compreensão do estudo, e a liberdade para aceitarem ou não participar. Isto posto, esses procedimentos dão mais seriedade perante os sujeitos da pesquisa.

⁵ Base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). O sistema permite, ainda, a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando ainda à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/plataforma-brasil-conep>. Acesso em 24/03/2022.

Portanto, o TCLE obtém-se as informações da pesquisa, das quais o método utilizado, como: aplicação de questionário e entrevistas para que os participantes pudessem analisar os procedimentos do estudo e a sua importância na participação da investigação.

3 PERCURSO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: CONTEXTO E PERSPECTIVA PARA A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES.

Ao iniciarmos a abordagem, é relevante instituímos o recorte temporal que se apresenta para fins dessa pesquisa, refere-se aos anos 2018-2019. Contudo faremos um breve relato do processo de institucionalização do curso de Geografia, para contextualizar algumas perspectivas do processo de formação.

Neste sentido, a formação do professor de Geografia é anterior a institucionalização dos cursos no âmbito das IES, de acordo com Fernandes (2015) no início do século XX, mais precisamente na década de 1920, já eram ofertados cursos isolados de formação do professor de Geografia, na cidade do Rio de Janeiro, “organizado por Everardo Backhauser e Delgado de Carvalho”.(FERNANDES, 2015. p. 244),objetivando desenvolver a modernização do ensino primário, sobretudo, apoiando-se no ideal nacionalista patriota, ou seja, “formação da nação brasileira” (VLACH, 2004. p. 195.).

Além disso, ainda no século XIX, as formações de professores também eram desenvolvidas nos Liceus como “O Ateneu, do Rio Grande do Norte [...] os Liceus da Bahia e da Paraíba”, além do Pedro II na então capital Rio de Janeiro, (ROCHA, 2014. p. 14). Para a instrução de professores primário, tendo por base, a transmissão e noção de Geografia, numa perspectiva de listagem de conteúdo.

De modo, que o processo formativo do professor já era uma realidade, porém, não estruturadas aos moldes das IES, pois estas, só são instituídas na década de 1930 do século XX. Ressaltando que após a criação dos cursos houve um considerável crescimento dos estudos geográficos. Para tanto, a constituição dos saberes na formação nos primórdios da institucionalização do curso, centrava-se na instrumentalização técnica dos saberes específicos. Logo, não se compreendia que a escola e as experiências vivenciadas, como parte da profissionalização do professor.

Destaca-se que, para a sociedade elitista a educação é o fomento para o desenvolvimento do Brasil, logo, as instituições recém criadas tem-se a “missão formar intelectuais e dirigentes do País” (CACETE, 2017.p.29). Por isso, a origem das mesmas não

significou um incentivo à educação, e, por conseguinte, a constituição dos saberes na formação do professor, pois, a estrutura formativa não dava ênfase a escola, nem uma práxis docente. Portanto, o processo formativo de professores para o ensino secundário, é marginalizado, pois, para aquela conjuntura, era importante o conhecimento técnico da ciência.

Dourado (2002), expõe que as políticas públicas educacionais no Brasil se intensificaram no século XX a partir da nova configuração política, advinda da abertura ao capital internacional. Para o autor, esse processo instituiu novas delimitações, metas e diretrizes para a educação, objetivando adequar-se. Assim como afirma Gentili (2005), os interesses externos operacionalizam as políticas educacionais, segundo a hegemonia do capital, em especial nos países em desenvolvimento. Logo, esse processo ocorreu em um primeiro momento, na região sudeste, em que as demandas sociais, territoriais e econômicas se concentravam.

Em síntese, este capítulo fará um relato do processo institucional do curso de Geografia no âmbito da Universidade, acerca da constituição dos saberes docente junto a formação dos professores de Geografia, a partir do modelo do qual se apresentou as IES brasileiras nesse primeiro momento. Assim como, a relação dos saberes docente junto ao processo formativo de professor, sobretudo, o de Geografia; e por fim o processo de constituição e materialização do Programa Residência Pedagógica e seus reflexos na formação inicial em Geografia.

3.1 TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL DO CURSO DE GEOGRAFIA E OS DESAFIOS PARA A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES

O movimento de concepção dos cursos superiores no Brasil, por meio das IES, nasce junto com a necessidade de modernização do País, processo esse, repleto de contradições, das mais diversas ordens. De modo há refletir nos modelos de formação do professor, assim como, nas prioridades adotadas para a educação pela burguesia nacional, advindos dos movimentos socioespaciais na concretude das relações. Sendo assim, há década de 1930, trouxe consigo, intensas modificações em relação as necessidades da sociedade e da educação, a formação do professor, inicia um processo de crescimento, ainda tímido, porém se caracteriza por anteceder os estudos superiores, (CACETE,2017).

Neste contexto, o processo de constituição dos cursos nas IES, ocorre de forma desigual, concentrando a Geografia a priori, na região sudeste, em virtude da conjuntura política, ideológica, econômica e social, em que esse processo socioespacial se concretiza, e

portanto, reflete as singularidades do lugar em que o movimento acontece, sem necessariamente representar a totalidade do mesmo, mas que reflete pontos desse processo, (SANTOS,2017), Por isso, compreender o desenvolvimento da Geografia no País, é associar a dialética das dos saberes docente, das políticas educacionais, da sociedade, dos interesses multilaterais, levando em consideração, a forma como se materializa, em virtude das especificidades do lugar.

Partido deste esclarecimento inicial, são instituídos os cursos de Geografia nas IES na década de 1930 do século XX, sobretudo, no eixo sudeste com Universidade de São Paulo (1934); a Universidade do Distrito Federal⁶ (1935), que posteriormente torna-se a Universidade do Brasil em 1939, “onde a demanda por ensino e particularmente por ensino superior, foi mais sentida” (CACETE, 2002. p.14), e que serviria de modelo para todo o País, por meio do decreto 1.119/ 1939. Ressalta-se porém, que a criação da Universidade Federal do Paraná se deu em 1938, concomitante com algumas instituições do sudeste do País, posteriormente, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), e a Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), ambas na década de 1940, (FIORI,2012).

Portanto, a institucionalização dos cursos de Geografia nas IES, inicia-se nos polos econômicos do País, em que o pensamento geográfico, faz-se mais concretamente a priori. Nesse sentido, a origem dos cursos superiores de Geografia nas IES , traz consigo um modelo clássico que ainda se faz presente na formação de professores, que organizava-se em dois núcleos de estudos, um composto por estudos específicos da ciência geográfica e outra que representava os conhecimentos pedagógicos, didáticos do ensino, distribuídos respectivamente em 3 anos de conhecimento técnico referente ao bacharelado e 1 ano de conhecimentos pedagógicos, e o Estágio Supervisionado, referente a formação de professor, conhecido como 3+1.

Segundo Cacete (2002.p.36) a formação do professor nessa conjuntura era considerada menos relevante, que as profissões julgadas essenciais pela sociedade. Por isso, a formação deveria ser realizada pelas faculdades de filosofia, para fins do conhecimento científico, negligenciando a formação pedagógica, conduzindo a formação a um lugar irrisório no processo. Diante disso, Pontuschka (2009) afirma que a licenciatura esteve numa posição subalterna ao bacharelado, pois transformava o processo formativo de professores simplistas. Em virtude das predileções para educação brasileira, que priorizava o saber técnico e científico

⁶ A Universidade do Distrito Federal tem seu primeiro curso implantado de Geografia, para imprimir as ações de modernização do Governo Getúlio Vargas, porém, posteriormente foi incorporada à Universidade do Brasil em 1939. (FIORI, 2012)

e só após esse processo, era realizada a formação pedagógica junto aos demais saberes de maneira aligeirada.

Assim, os saberes docentes eram hierarquizados, pois, o saber didático e pedagógico junto a escola é esquecido, por acredita-se, nesse momento, no discurso da premissa que um bom professor era o que obtinha domínio dos conteúdos específicos da disciplina, de modo que, a formação profissional era marginalizada pela disciplina específica durante o processo formativo (CACETE,2017).

Além disso, a divisão da Geografia em várias categorias, acabava por introduzir as dicotomias, hierarquizações e a fragmentação dos saberes geográficos, a exemplo da Geografia Física, que se apresentava como conteúdo central, para a posteriori, os demais. Logo, sem dialogar nas disciplinas uma correlação de saberes docente, e como, os mesmos, infere na relação da sociedade com a natureza. Destaca-se, portanto, que o debate acerca da formação do licenciando para o ensino secundário, apesar de existir, não masterizava-se na composição do curso, pois era secundarizado, isto é, menos relevante no processo de formação.

Assim, esse contexto ainda reflete nos cursos de Geografia, pois, “nas licenciaturas, as disciplinas relacionadas à área educacionais e da pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem configuram-se como as mais depreciadas”, (GUIMARÃES, 2015, p.49), essa dinâmica representa o modelo socioespacial do País que negligenciou a escola secundárias, para responder a um processo formativo tradicional junto as IES, tinha por função preparar os sujeitos para o processo produtivo.

É preciso destacar, que, o debate acerca dos saberes docentes junto a formação do professor, dar-se a posteriori, na década de 1980. Em virtude, o processo formativo vigente, não se apresentava com a autônoma necessária, para que o professor dialogasse com a escola, entendendo-a, como parte integrante desse processo, junto a correlação dos saberes docente. Acarretando, pois, uma reprodução dos saberes específicos da academia na escola, e por conseguinte, na aprendizagem.

Portanto, o diálogo, e os embates dessa problemática, são postos em discussão por estudiosos da educação contrários ao modelo supracitado, e, desenvolvidos na IES.

Paralelamente a institucionalização do curso de Geografia nas IES, a disciplina de Geografia apresenta-se desde o império, ainda como disciplina secundária aos oficiais do

currículo, chamada de Eruditas⁷. A partir da criação do Colégio Pedro II a Geografia recebe o status de disciplina autônoma, (ROCHA, 2000). Por isso, a Geografia já se fazia presente na escola, mas também, em produções geográficas desenvolvidas no País, sobretudo, com a criação das sociedades geográficas no Brasil, (FIORI,2012). Todavia, com a institucionalização dos cursos em IES, a uma expansão dos estudos geográficos, em especial, numa concepção do conhecimento territorial do País, os estudos regionais, entre outros.

Nesse primeiro momento, o ensino de Geografia, passa a discutir novos paradigmas, a partir dos estudos de Delgado de Carvalho⁸. Pretendia-se com isso, a modernização do ensino, que até o início do século XX, apresentava-se meramente mnemônico, e de descrição da terra, que se chamou de “tradição seletiva [...]de uma disciplina de base na nomenclatura.” (ROCHA,2000 p.5). Para isso, o Delgado de Carvalho, infere que o ensino de Geografia, possa cumprir o papel de “disciplina nacionalista” (VLACH, 2004.p.196), apresentando o papel político da Geografia de instruir a nação em torno dessa unidade.

Para isso, a formação do professor de Geografia e o ensino da disciplina, estão no lugar dos que executam os direcionamentos impostos de cima para baixo, pelos órgãos legisladores, diante dos ideais hegemônicos. Em virtude disso, houve um crescimento substancial dos cursos, porém não representou necessariamente a qualidade da licenciatura, pois essa, não era priorizada na estrutura das IES. Uma vez que, o modelo privilegiava a formação de profissionais para a expansão do conhecimento do espaço geográfico brasileiro, numa perspectiva do bacharelado.

Diante disso, com a ordem política e ideológica do golpe de 1964, acaba constituindo para escola um controle social ainda mais rígido, assim como, a depreciação ainda maior do processo formativo dos professores. Logo, são aprovadas legislações que a priori criam a formação polivalente no ensino primário, substituindo a disciplina de Geografia do currículo desta etapa, por Estudos Sociais, (CONTI,1976), com a LDB de 1961, e assim, posteriormente, há reorganização da formação, estabelecendo as chamadas licenciaturas curtas na LDB de 1971.

Essa concepção de licenciatura tinha por característica um percurso menor de formação, passando de quatro anos, para três anos, e posteriormente, para dois, logo acarreta um declínio significativo, pois como afirmam Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009),essa

⁷ Segundo Santos (2000), eram disciplinas que subsidiam a aprendizagem das disciplinas oficiais.

⁸ Delgado de Carvalho nasceu e formou-se na Europa, mas teve grande influência dos ideais liberais e democráticos e de teóricos ingleses e estadunidenses, considerado o pai da Geografia Moderna, autor de livros didáticos, professor da Escola Pedro II, um importante nome da Geografia Moderna.(ROCHA,2014)

licenciatura recebe esboço da Geografia e da História, porém, sem um aprofundamento epistemológico e metodológico das mesmas, acarretando, uma separação entre a formação e pesquisa, reduzindo esse processo ao fazer na sala de aula, sem refletir o processo. Além disso, a uma reorganização do ensino, em 1º e 2º graus, respectivamente, com a junção do primário e ginásio (1º grau), com duração de oito anos, e o 2º grau com duração de 3 a 4 anos, tudo isso pautado na lei 5.692 de 1971.

É preciso mencionar que os Estudos Sociais, já era desenvolvida em escolas técnicas, ainda na década 1960 do século XX, tendo por objetivo o “estudo do meio” (CONTI, 1976.p.59), realizando, portanto, um estudo geográfico sem com isso, desenvolver um objeto de estudo próprio da disciplina (Estudos Sociais) nos currículos das escolas. Para tanto, o autor afirma que, o diferencial foi a metodologia implementada para a realização da atividade, a exemplo, do método ativo, pois, a estrutura de ensino dessas escolas permitia a utilização de diversas estratégias, para melhor conduzir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, logo, os resultados dos estudos da disciplina supracitada nessas instituições eram relevantes.

Todavia, esses espaços escolares eram de alto custo para o Estado, pois prezava pela qualidade da formação, sendo inclusive referência para os futuros professores desenvolverem seus estágios de forma mais criativa, tanto no preparo como no fazer, como descreve Pontuschka (2009). Logo, o modelo das escolas técnicas representava uma exceção no modo estrutural da educação nacional.

Portanto, a disciplina de Estudos Sociais, consolida-se, sem uma base sólida de conhecimento, que justificassem sua implementação, exceto, para a inserção ideológica do período ditatorial, objetivando para isso, um maior controle sobre alunos, professores, e todo o arcabouço da escola. Além disso, o Estado justifica essa dinâmica, em virtude da necessidade de professores secundaristas para suprir a demanda da escola, desse modo a licenciatura em tempo menor é criada.

Promovendo como isso, um esvaziamento nos cursos de Geografia das IES, pois era mais relevante uma formação menor, objetivando adentrar ao mercado de trabalho mais rapidamente, sem não necessariamente preocupar-se com a qualidade do processo.

Esse período desencadeou em um crescimento vertiginoso dos cursos de licenciatura em Estudos Sociais, pois habilitam os professores das disciplinas de Geografia, História, para o então 1º grau (5 a 8ª séries), em tempo menor do que a licenciatura específica, além da Educação Moral e Cívica e a Organização Política do Brasil, essas duas últimas são postas no currículo, em virtude do período militar. Promovendo uma formação sem correlaciona-la à

pesquisa. O período militar desencadeou um controle mais rígido no currículo das disciplinas, assim como da formação do professor, sobretudo, na licenciatura curta.

Nessa conjuntura, Campos (2007) sintetiza os modelos de formação do professor no século XX, permeou-se entre o campo da racionalidade técnica, pautadas no saber científico das IES, contrapondo-se a isso, a racionalidade prática, que não leva em consideração o saber científico, mas a realidade de professores. Esse antagonismo acarretou a degradação do processo formativo, pois, os saberes não dialogavam entre si, logo, a correlação de uma *práxis* emancipatória, não era possível. Assim, ocasionando uma dicotomia ainda maior, entre, espaços formativos, ensino e pesquisa, Licenciatura e Bacharelado. Portanto, essa legislação que introduz a licenciatura curta, objetivava depreciar a relevância das Ciências Humanas para a educação e formação dos sujeitos.

Vale ressaltar que, professores, pesquisadores e parte importante dos movimentos representativos da Geografia, passaram a questionar a legitimidade da licenciatura de Estudos Sociais, e graças também a resistência dos professores de Geografia, sobretudo, nos grandes centros urbanos, a disciplina é retirada do currículo da escola, que, por conseguinte, as licenciaturas curtas perdem espaço junto a formação de professores após a década de 1980, (PONTUSCHKA, 2009). Todavia, como o processo formativo no Brasil não ocorre de forma linear, as mudanças de paradigmas também seguem esse mesmo ritmo, pois como relata Albuquerque (2010), até o início da década de 1990, havia ainda a disciplina de Estudos Sociais no currículo de muitas escolas do País.

Assim, com a nova legislação educacional a LDBEN/9394 de 1996, os cursos de Estudos Sociais começam a ser instintos, e as licenciaturas plena passam a ter destaque no cenário nacional, inclusive em instituições privadas, pois essas, passam a ofertar cursos específicos em Geografia, para adequar-se ao artigo 62 da legislação educacional supracitada, que trata da obrigatoriedade da licenciatura plena para professores da educação básica. Assim, o processo formativo dos cursos de licenciatura passa a instituir novos pressupostos de acordo com a legislação vigente, e, por isso, dar-se novos caminhos para desenvolvê-las junto as IES.

Nessa perspectiva, foram instituídas posteriormente as diretrizes para a formação em nível superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN's, para os cursos de licenciatura plena, nas universidades e nos institutos de educação. Tal processo concebeu a formação como “um conjunto de princípios, fundamentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino”. (BRASIL, 2002a.p.1). Logo, existia um objetivo comum a todas as licenciaturas: o de começar uma maior flexibilização da composição

curricular. Visto que, em documento anterior da LDBEN 9394/1996, havia uma “excessiva rigidez” (CACETE, 2002. p. 106.) que engessava as formações, como também, pautava-se na necessidade de mudança teórico-metodológico.

Assim, como as demais licenciatura o curso de Geografia passa a compor novos paradigmas, para combater as lacunas do processo formativo e profissional dos licenciandos. Neste sentido, essas novas legislações passam a instituir importantes mudanças que pretendem romper com o modelo tradicional de formação. Sobretudo, no início do século XXI, com as diretrizes curriculares, a expansão das universidades, e por conseguinte, os programas de fomento as licenciaturas junto as IES, temas que será abordado a posteriori.

Desse modo, Tardiff; Lessard; (2005) sintetizam que ao analisar as conjuntura e correlação dos saberes, junto ao processo formativo, deve-se levar em consideração as ações institucionais a que essas dinâmicas são impostas, mas também, as particularidades interpostas no lugar, pois, é, onde os conflitos, tensões, contradições se apresentam. Portanto, os saberes docentes se materializam nas relações sociais entre os sujeitos, nos espaços de formação, em consonância com os olhares e perspectivas não só institucionais, mas, sobretudo, dos docentes, licenciandos, professores da educação básica na condução dos interesses do processo formativo, e, portanto, são as resistências para não permitir que as imposições e retrocesso, faz-se nos cursos de licenciatura.

Logo, como as pretensas intenções para a constituição dos saberes na formação de professores, advém dos novos contextos político, social e econômico. Os programas de formação de professor como o Programa Residência Pedagógica-PRP, podem constituir-se como um caminho para refletir os processos formativo de professores e por conseguinte na escola e no ensino de Geografia. Pois, a formação parte de uma correlação mais complexa de saberes e fazeres que reflete na profissionalização do professor, dando-o, autonomia e consciente social do papel que deve exercer junto a escola, mas também, nos demais espaços de diálogos e embates políticos. Portanto, o próximo item a ser discutido refere-se aos saberes no processo formativo, e a relação com o ensino de Geografia.

3.2 SABERES DOCENTES DESAFIOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO: UM OLHAR PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.

Acerca dos saberes docentes, os desafios inferem ao processo formativo, indagações a respeito do entendimento do que são os saberes, e, quais são imprescindíveis para a

profissionalização dos futuros professores. Neste contexto, compreender seus pressupostos podem contribuir para maior entendimento da dinâmica profissional dos mesmos, além do diálogo entre saberes e fazeres junto aos espaços de profissionalização dos sujeitos.

Ao analisar a formação do professor de Geografia é importante compreender que esses saberes, devem dialeticamente convergir, sistematizando-os no percurso da profissionalização do futuro professor, esse diálogo é fundamental, seja nas disciplinas, na prática, nas experiências no estágio, ou ainda nos programas de formação, podem repercutir em uma profissionalização mais plural, além de crítica reflexiva, refutando um processo tecnicista ou simplista de transmissores de saberes geográficos, para uma dialética em que a escola e as experiências ali desenvolvidas, devem ser parte integrante da formação inicial do professor. Ressaltando, que, ao citar a fase inicial, não retira, das demais fases da profissionalização a relevância da escola como espaço de experimentar o saber docente.

Diante do exposto, a investigação acerca dos saberes docentes iniciou-se na década de 1980, em virtude dos novos olhares para a formação de professores, através de teóricos como Tardif (2014); Gauthier, et. al. (2013) , pois, para esses autores o processo formativo se faz, por meio de um conjunto de conhecimentos, que devem dialogar com/ nos espaços formativos, tendo em vista, “que é improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão” (CUNHA, 2006, p. 56). Para isso, a correlação dos sujeitos e das instituições, são fundamentais para a aprendizagem e formação dos futuros professores, lembrando que, como descrito por Tardif (2014) a escola era vista como lugar de desenvolver as técnicas, elaboradas pela IES, ou seja, transmissora de conhecimentos elaboradas por outros grupos, fora da realidade do ambiente escolar.

Desse modo, a formação de professor, apresenta-se com novos paradigmas para romper com as lacunas de um processo formativo pouco reflexivo, de uma educação laboral de transmissão de saberes para o processo produtivo, que Tardif (2014.p.35), chamou de “fabril de saberes”, para uma nova perspectiva, em que esses saberes na formação se constituem em uma pluralidade própria das relações sociais advindas dessa nova conjuntura de sociedade. Nesse contexto, aquele modelo formativo centrado numa perspectiva disciplinar dos conhecimentos específicos da Geografia, precisou ser repensado, e para isso, as reformas nas diretrizes e documentos oficiais foram fundamentais, para que esse processo se materializasse.

Nesse contexto, a LDBEN 9394/96 introduz dois modelos de formação de professores, primeiro a formação deve realizar-se em nível superior e em licenciatura plena e a segunda refere-se ao espaço instituição em que a profissionalização ocorrerá, que deve ser em

universidade ou instituto superior de educação, ressalta-se que, a lei abre exceção para a formação normal em nível médio para as séries iniciais do fundamental. Para esse fim, são instituídos pareceres que orientem as IES, dando ênfase a flexibilidade da formação, para inaugurar uma nova perspectiva para o processo formativo, de modo, que os cursos de licenciatura deverão desenvolver o PPC, tendo por base as DCNs para a formação de professores, e os demais documentos que há norteiam.

Nesse sentido, a relação dos saberes no processo formativo do futuro professor deve ser mediada, compreendendo a amálgama existente entre os saberes que constituem a profissionalização do professor, mas, deve-se levar em consideração, a natureza social do espaço tempo de sua materialização, logo, o novo paradigma apresenta-se, por meio de um conjunto de saberes que se permeia para o processo formativo.

Nessa perspectiva, para Tardif (2014), coloca que o saber profissional ou pedagógico, caracteriza-se por um conjunto de conhecimentos desenvolvidos institucionalmente pelos espaços formativos, tendo em vista que, deve haver uma articulação dos saberes da ciência pedagógica e a prática docente, em que o professor e ensino são o objeto do saber, na qual estabelecem-se na formação inicial e continuada. Para isso, durante a formação inicial o futuro professor tem o contato desses saberes nas disciplinas pedagógicas no decorrer do curso, mas também, no fazer da escola essa articulação materializa-se, sobretudo, no estágio, em atividades desenvolvidas por meio de programas de formação. Logo, esses saberes se fazem por meio de reflexões dos sujeitos e os espaços institucionais em que a profissionalização se desenvolve.

Ressalta-se que a prática pedagógica deve ser mobilizada e aprofundada, sobretudo no processo inicial de formação, uma vez que, nesse momento tem-se contato com essas práticas nas disciplinas do curso, logo, essa dinâmica possibilita a ampliação do fazer pedagógico do professor em formação, permitindo, compreender a importância dessa correlação para a sistematizar melhor a profissionalização. Todavia, é muitas vezes negligenciado pelas instituições formadoras, por ser considerado um saber de menor relevância para formar um bom professor.

O saber disciplinar representa os conteúdos específicos da ciência, no caso em questão, os conhecimentos geográficos. Essa dinâmica se faz nas disciplinas oferecidas na formação inicial, oportunizando o aprofundamento do objeto de análise, e, como essas espacialidades são constituídas na relação da sociedade e natureza. Portanto, é nesse momento que os saberes geográficos podem se articular com os pedagógicos para desenvolver a prática docente.

Nesse sentido, Libâneo (1990) assegura que as licenciaturas são realizadas por um conjunto de disciplinas que devem contribuir para um aprofundamento teórico-metodológico, permitindo que este profissional tenha mais segurança ao realizar as práticas e os ensinamentos de sua disciplina, logo, essa base teórica, torna-se um alicerce para o professor repensar a sua atuação e aprimorar a qualidade do seu trabalho, realizando-o de forma sistematizada.

Nesse contexto, para orientar o processo, tem-se o saber curricular, que se apresenta como um elemento do processo formativo, que determina caminhos, através de programas que orientam as atividades, para assim, materializar-se tanto nas IES, como no ambiente escolar. Destaca-se que, para desenvolver os saberes docentes, por meio do currículo, deve-se contemplar essa amálgama de saberes, na constituição dos projetos de curso, como nos projetos pedagógicos da escola, correlacionando-os. Todavia, deve-se levar em consideração, as singularidades interpostas por instituições, mas também as de ordem ideológica, pois o currículo tem suas intencionalidades a partir dos interesses dos agentes sociais que o constitui. Como descrito:

Em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). (SACRISTÁN 2013, p. 16)

É preciso destacar, que os interesses de ordem política, econômica e social sempre estiveram no contexto formativo de professores no Brasil, na constituição dos currículos e dos demais documentos, dando com isso, seus pressupostos segundo seus interesses. Logo, é relevante compreendê-lo, para atuar de forma antagônica às imposições de ordem retórica a emancipação crítica do professor em formação. Assim, conhecer as especificidades do lugar dos sujeitos, podem permitir experimentar um novo olhar para as instituições formadoras, pois essas passam a ser analisadas a partir dessa realidade socioespacial.

Neste sentido, essa espacialidade referendada designa um olhar sistematizado para determinado lugar, em que o objeto se apresenta, e, por isso, deve ser constituído de uma análise do fenômeno, e como ele atua, contradições e tensões advindas da própria relação social. Logo, “analisar a composição é compreender sua espacialidade, e o lugar desses elementos nesse conjunto”. (GOMES, 2013, p. 22). Desse modo, ao analisar o currículo e suas intencionalidades e contradições, os professores em formação, podem atuar contrapondo-se às amarras que não permitam sistematizar tanto os próprios saberes no processo inicial, como na atuação do fazer na escola e na sala de aula.

Outro saber relevante nesse processo, é a prática docente ou saberes de experiência, que se configura como o momento de materialização do trabalho do professor, no cotidiano da escola, devendo para isso, levar em consideração a realidade do espaço formativo e dos sujeitos, para correlacionar os saberes em seu fazer. Para isso, Tardif (2014), sintetiza que é nesse momento, que se articula os diferentes saberes para a mobilização do trabalho do professor, em que o saber erudito se transforma em saber escolar, pois a escola como espaço formativo tem suas singularidades, e essas, são fundamentais para o processo formativo. Por isso, Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009), acrescenta que é necessário o conhecimento do trabalho específico, como também, mobilizá-lo em ações no fazer docente. Ou seja, uma correlação entre o processo formativo e a prática profissional.

Nesse contexto, a formação dos saberes no processo formativo, emerge da experiência profissional que se faz na dialética dos conhecimentos junto ao fazer na escola e na sala de aula, tendo em vista a complexidade do conjunto de estudos que expressa-se na formação docente, (THERRIEN; LOIOLA, 2001).

De modo que, o saber docente possibilite ao sujeito refletir o conhecimento numa concepção crítica e aprofundada do saber fazer no cotidiano. Além disso, a docência exige dos profissionais uma consciência de sempre refletir sobre as suas práticas, problematizando-as numa ruptura com o tradicionalismo, que ainda se encontra presente no interior das universidades e, por conseguinte, no ambiente escolar.

Portanto, é preciso romper com o distanciamento entre ensino superior e a educação básica. Tendo em vista, as lacunas que essa falta de correlação entre saberes docentes, espaços de formação e espaços de profissionalização, acabam por, desenvolver nos cursos de licenciatura, um modelo tradicional. Destaca-se, para isso, a estrutura institucional dos cursos de licenciatura em Geografia, nas IES, ainda apresenta algumas características desse paradigma.

Para tanto, Cacete (2002) descreve que, durante a formação curricular do curso de licenciatura, foi dado maior ênfase às disciplinas consideradas técnicas, sem maior relevância as pedagógicas, refletindo na qualidade do ensino das escolas básicas, visto que, conduziu o processo formativo, a uma reprodução de conteúdo sem sistematização crítica e reflexiva. Assim, essa conjuntura especialista-tecnicista, reitera essa falta de diálogo os saberes teórico, prático e de experiências na formação, mas também, acarreta uma certa segregação da licenciatura com relação ao bacharelado.

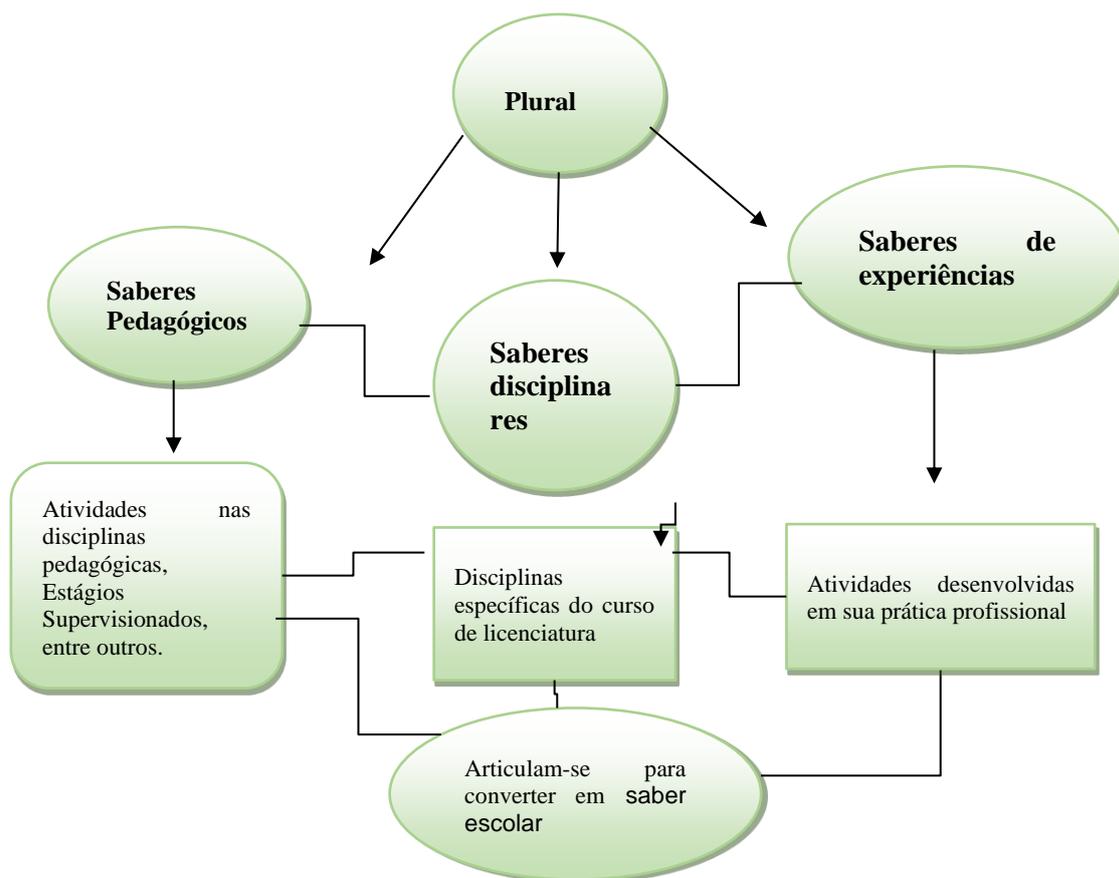
Dessa forma, é necessário que a formação do professor de Geografia, passa a ser vista, numa conjuntura ampla e pluralista, requerendo dos sujeitos, consciência do seu papel profissional, comprometimento, dedicação, pesquisa, valorização dos saberes, dentre outras perspectivas, tendo em vista, a complexidade do processo formativo que vai muito além do saber teórico, ou apenas prático.

Assim, como afirma Pimenta; Lima (2012), não há formação docente sem a correlação entre os saberes teóricos e práticos, isto é, não existe teoria sem prática nem prática sem teoria. Logo, eles correlacionam-se junto aos espaços formativos e os espaços de profissionalização, na busca de uma *práxis* emancipatória, pois, os saberes docentes não limitam-se a *práxis*, mas, entende que esse processo constitui-se singular para interação dos demais saberes que se faz durante esse processo inicial de formação.

Logo, Gauthier, et. al. (2013), faz uma crítica na postura ainda presente na visão dos professores, dos quais, que o processo formativo só se aprende na prática, não que essa afirmação esteja de toda equivocada, o saber da experiência é um momento singular no processo formativo, pois, oportuniza o licenciando estar em contato com o espaço profissional e com todas as suas especificidades, porém, é imprescindível correlaciona-los os demais saberes no fazer. Para isso, é preciso ter consciência do processo formativo e da complexidade que o constitui, para então, saber mobilizar, integrar e correlacionar em saberes escolares nas experiências da escola e da sala de aula.

Ao discutir, a relação dos futuros professores com os saberes, Tardif (2014); e Therieen e Loiola (2001), Gauthier et.al (2013) sintetizam que os saberes da formação são caminhos que mobilizam a sistematização com/nos espaços formativos e de profissionalização, em uma pluralidade de situações que promovam saberes e fazeres numa rede de inter-relações entre os sujeitos sociais. Como descrito no esquema abaixo:

Esquema 1: relação dos saberes docente



Fonte: adaptada segundo Tardif (2014)

Como observa-se os saberes são plurais e devem correlacionar-se e mobilizar-se durante o processo formativo e no trabalho docente. Tendo em vista que, ao instigar os saberes durante o processo e materializa-lo nas experiências profissionais, essa diversidade de saberes sociais, tornar-se em saberes escolares, pois a escola é o espaço profissional, que expressa singularidade, dos quais os sujeitos (professores, licenciandos, alunos) socializam experiências, ensinamentos de acordo com as especificidades do lugar e dos indivíduos que a mobilizam, assim, esse saber não mais se apresenta erudita, e sim escolar, mesmo tendo essa base teórica, mas o ambiente escolar e o cotidiano dos alunos infere outros pressupostos para o fazer docente, e por isso, essa dialética é imprescindível durante o processo formativo.

Neste contexto, a formação do professor é orientada não mais por um tecnicismo, e sim, por um conjunto de conhecimentos para orientar a prática docente. Assim, Lopes (2010), sintetiza que é preciso romper com essa profissionalização tradicionalista e hierarquizada, para novos paradigmas em que as experiências do fazer, sejam condição fundante nesse processo.

Todavia, é necessário compreender que o processo emerge relações imposta de ordem

ideológica, histórica e epistemológica que nem sempre leva em consideração as especificidades dos espaços formativos, os espaços de profissionalização, os sujeitos ,e, por isso, impõe programas, atividades, diretrizes condizentes aos grupos que produzem as relações sociais hegemônicas, do qual não legitima maior emancipação e criticidade ao processo formativo.

Ressalta-se, que a constituição de saberes no processo formativo, emerge do próprio processo socioespacial, que foi sendo moldado, de acordo com a demanda e caracterização da sociedade em seu espaço tempo. Assim, com a institucionalização dos cursos nas IES, os “saberes técnicos e saber-fazer vão sendo progressivamente sistematizados em corpos de conhecimento abstrato, separados dos grupos sociais [...] integrado a um sistema público de formação” (TARDIF, 2014. p.34), logo, a relação entre os saberes na formação, centrava-se na posse do saber disciplinar, pois essa garantia, segundo os legisladores, o saber fazer.

Destaca-se, pois, essa relação dicotômica, ainda hoje, reflete no processo formativo, pois nem sempre esses saberes se relacionam durante a formação, logo, na tentativa de mobilizar em saber escolar, durante as primeiras experiências, os licenciandos tem-se dificuldade e acaba por negligenciar o processo, reproduzindo uma formação que não desenvolve uma práxis emancipatória, isto é, “carece de teoria e prática” (PIMENTA, 2012. p. 133).

A autora sintetiza que sem mobilizar os saberes docentes, o fazer torna-se um processo de instrumentalização técnica na prática docente, reforçando muitas vezes, que apenas saber desenvolver uma boa metodologia é suficiente para o bem fazer, e acaba por negligenciar as teorias, logo, retoma a mesma problemática citada anteriormente.

Ressalta-se que a autora, referência o processo a partir das experiências no estágio supervisionado, como componente curricular obrigatório da formação. Contudo, esse processo pode ser expandido para outras experiências da prática docente como nos programas de iniciação à docência, a exemplo do objeto de análise, o PRP, por se tratar de um programa de inserção dos licenciandos na escola durante a formação inicial, com características similares ao estágio.

Outra questão citada, para impedir essa *práxis* é a prática de “imitação de modelos prontos” (PIMENTA, 2012. p. 135), que também não desenvolve a práxis, pois converge para uma reprodução de modelos, que nem sempre se adequa à realidade encontrada pelos futuros professores. Uma vez que, algumas características dessa percepção são limitantes, por operacionalizar com a imitação e reprodução de práticas desenvolvidas em outras realidades,

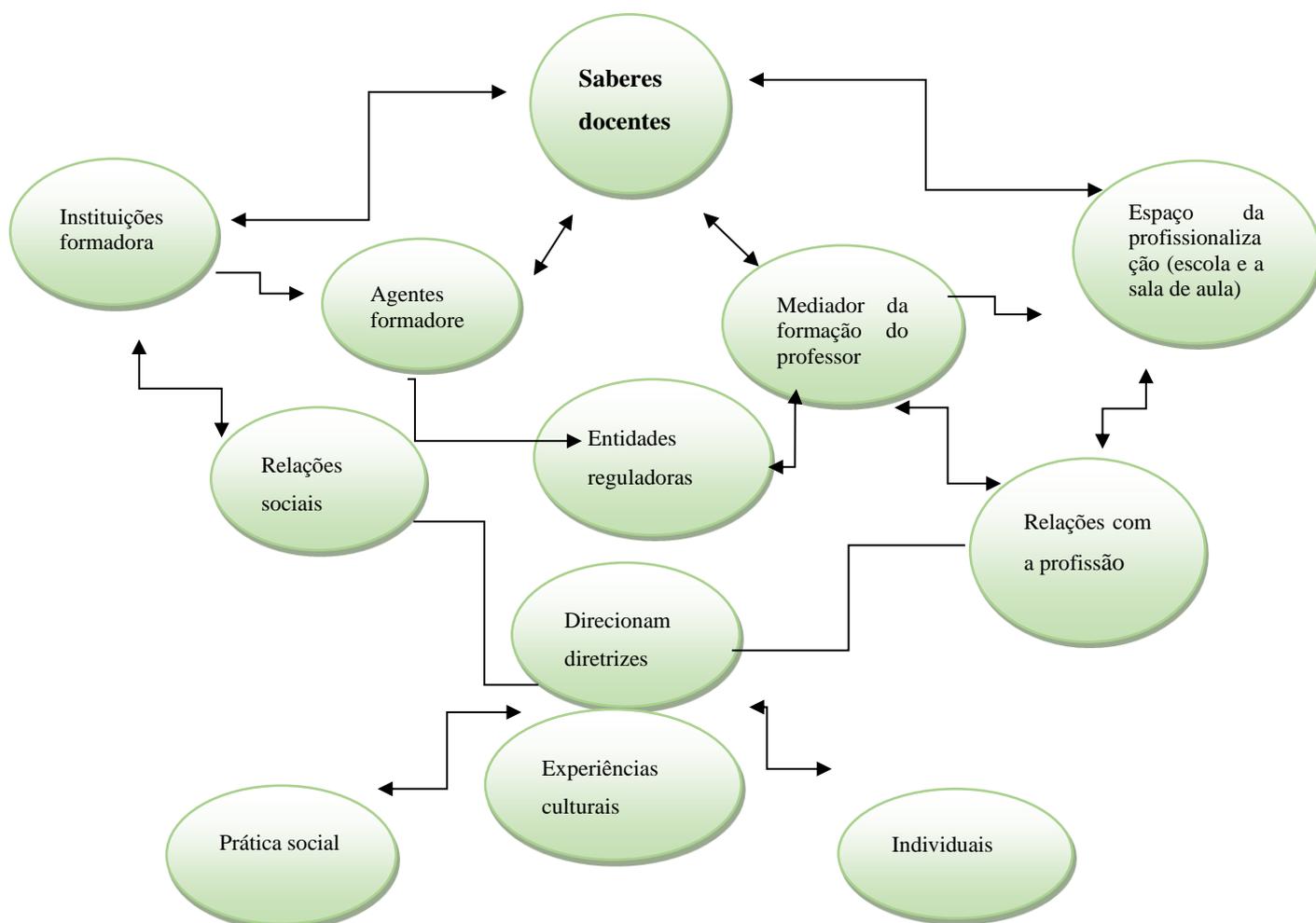
que nem sempre sintetiza com clareza a complexidade socioespacial em que a escola e os sujeitos estão inseridos.

Assim, é importante que o professor saiba como se desenvolve o trabalho docente no espaço em que as relações do seu trabalho se fazem. Para isso, o contato com a escola e a sala de aula durante a formação inicial, pode contribuir para pensar o/no trabalho as relações sobre ele, como alguém que elabora saber. Diante do exposto, Nóvoa (1991. p.31) sintetiza:

Os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais crítico e reflexivos.

Portanto, para a constituição desse sistema supracitado, deve-se levar em consideração fatores como: a relação dos saberes com o trabalho na escola e no chão da sala de aula, considerando as suas particularidades, recursos e condições de trabalho, para que as experiências se materializam em ações no cotidiano da profissionalização. Como sintetizado na figura abaixo:

Esquema 2: Saberes e as relações sociais e da profissão docentes



Fonte: desenvolvido segundo Tardif (2014).

Segundo o autor o processo formativo do professor faz-se por uma conjuntura de fatores que estão intrinsecamente interligados, e, portanto, compreendendo o quanto é estratégico e dinâmico a profissionalização. Logo, essa dinâmica remete-se ao trabalho docente junto às escolas e a sala de aula, na correlação dos saberes. De modo que as relações com a profissão estão intrinsecamente ligadas as sociais decorrentes das intenções dos órgãos reguladores, e estas materializadas pelos sujeitos nas instituições formadoras e de profissionalização, por meio do fazer docente, buscando para isso, metodologias que sistematize esse processo.

É importante destacar, que ao desenvolver na formação uma profissionalização com ênfase na práxis, não se pode deixar de compreender que essas relações sociais que infere sujeitos, suas singularidades, os espaços formativos e profissionais, onde os conhecimentos individuais e coletivos materializa-se, são relevantes se estiverem correlacionados aos demais saberes, pois, como supracitado, uma práxis emancipatória só é possível, quando no processo formativo e na prática docente essa correlação de saberes e conhecimentos estão intrínsecos.

Nesse sentido, as experiências culturais que os sujeitos adquirem durante toda a formação humana, também reflete sua práxis, contudo, esses saberes passam também por uma sistematização que ampliam ou refuta aquele entendimento que princípio era fruto do senso comum de grupos em que os mesmos estão inseridos. Assim, o processo não é limitante a uma conjuntura em específico, e, por isso, deve-se levar em consideração na análise esses diversos fatores que compõe a formação inicial.

Nesse contexto, os saberes podem ser um caminho para sistematizar a formação numa correlação entre saberes e fazeres, para o os professores também pensem, analisem e introduzam outras variáveis, que desenvolvam novos conhecimentos para a profissão. Nesse contexto, Tardif (2014); Nóvoa (1991) sintetizam que é preciso que os futuros professores tenham consciência da complexidade da própria profissionalização e dos saberes e fazeres a ela impelida no processo formativo e assim como nas práticas docente.

Assim para os autores esse processo é sistematizado durante a formação inicial nas disciplinas cursadas no decorrer da licenciatura, e posteriormente na escola, objetivando compreender os pressupostos teórico, prático, para assim, não negligenciar a correlação dos saberes e fazeres no chão da sala de aula. Todavia, a uma relação de forças que divergem entre

os espaços formativos e profissional, acarreta muitas vezes, uma superposição, que fragmenta e simplifica o curso de licenciatura.

Ao analisar a formação inicial do professor de Geografia, deve-se considerar o contexto em que o processo é desenvolvido, as transformações socioespaciais do País, sobretudo, após a constituição das diretrizes e metas para a profissionalização. Assim, para Santos; Menezes e Bento (2020) esse processo inicial em Geografia propõe uma atuação ativa do sujeito através do planejamento e da materialização no fazer, para conduzir os alunos a uma aprendizagem significativa. Logo, o processo precisa confluir os campos dos saberes da educação, além do domínio dos aspectos teóricos da Geografia, do contexto escolar junto ao ensino de Geografia, buscando com isso desenvolver uma formação qualificada.

Contrapondo-se a essa teoria dos saberes docentes, Duarte (2003, p.603), acredita que essa configuração acerca dos saberes no processo formativo, acarreta retrocessos preocupante, por centrar a “investigação dos saberes que os professores utilizariam em seu cotidiano profissional”. De modo, que segundo o teórico, a ênfase dos saberes é na supervalorização das práticas, e um “reco das teorias”. Porquanto, a formação junto IES, falharam na constituição de uma formação em que a prática tivesse representatividade no processo, do que os demais saberes, sobretudo, os disciplinares. Neste sentido, a mudança de paradigma que se fundamenta na epistemologia da prática, que representa a materialização das práticas dos professores junto ao trabalho docente, nas escolas.

O autor relata que esses pressupostos foram instituídos por paradigmas neoliberais, que desejam retirar da IES, o papel de formar profissionais críticos e reflexivos. Destaca-se, pois, que essa preocupação e vigilância devem ser constantes. Pois, a educação é tratada nesse sistema como mercadoria e como mecanismo de doutrinação, portanto, é necessário analisar os discursos com mais clareza acerca dos seus pressupostos.

Todavia, a constituição dos saberes docentes, desenvolvidos por Tardif e aprimorado por outros autores, reflete sobre a primazia de que a escola é parte integrante da profissionalização do professor, e assim, as práticas correlacionadas com os saberes teóricos, de experiências, didáticos, pedagógicos, entre outros, são imprescindíveis para constituir uma formação emancipatória, crítica e reflexiva.

Logo, não retira a importância dos saberes teóricos ou disciplinares do processo de formação do professor, pois em sua análise, esse saber é parte integrante a um conjunto de saberes profissionais que segundo o autor são imprescindíveis a profissionalização. E como já

transcorrido nesse debate, integra novos paradigma ao desenvolvimento da formação do professor. De modo, ser pertinente o debate nesse viés da constituição dos saberes junto aos programas de formação docente.

Portanto, os saberes docentes junto ao processo formativo do professor, pode representar possibilidade para sistematizar a complexidade do/e/no processo de profissionalização, que imprimi essa correlação entre saberes, nos/e/com as instituições formadoras, tendo a escola como parte do processo, para assim, refleti-la na profissionalização do professor, reiterando suas especificidades que há denomina de saber escolar. Enfim, as teorias de Tardiff (2014), Garthien (2013) representam uma mudança de paradigma significativa, tendo em vista, que retiram a rotulação de uma profissionalização técnica, que olha a escola como mera transmissora de estudos acadêmicos.

3.2.1 Saberes docente e o ensino de Geografia é possível superar essa (des) articulação?

Ao iniciar o entendimento, alguns questionamentos são postos, dos quais: estabelece-se na licenciatura em Geografia um processo formativo em que a relação entre os saberes pedagógicos dialoga de forma conjunta aos saberes geográficos? entendemos, pois, que os desafios para a constituição dos saberes no ensino de Geografia, ainda se apresenta com barreiras a serem transpostas. Para isso, é necessário romper com essa efemeridade, ainda presente na formação do professor de Geografia, sobretudo, na relação com a Geografia escolar. Isto é, um processo formativo tradicional que considera o saber acadêmico como central para bem desenvolver a profissão, (GÁRCIA, PERÉZ 2002).

É pertinente destacar, ao conceituar esse processo no âmbito geral das licenciaturas, constata-se que, essa dicotomia ainda se apresenta junto ao processo de formação, logo não é uma especificidade da licenciatura em Geografia. Uma vez que, ainda ocorre uma hierarquização, e por consequência, a falta do diálogo entre os diversos saberes, sobretudo, os teóricos e pedagógicos como sintetiza:

A questão da articulação entre a formação no conteúdo específico e no pedagógico continua não resolvida. A chamada integração se limita, na grande maioria das vezes, a procurar uma relação mais adequada de sucessão ou concomitância entre estas duas dimensões da formação. Trata-se quase sempre de uma relação externa, de justaposição. Quando se tenta uma articulação interna entre o conteúdo específico e o pedagógico, esta fica limitada a algumas disciplinas consideradas integradas como Prática de Ensino. (CANDAU,1999 .33)

A autor sintetiza, que a falta de diálogo entre os saberes, ainda é presente no processo formativo, pois, a formação docente ainda carrega sinais de institucionalização dos cursos em nível superior em que a ênfase estava nos conteúdos específico. Nesse contexto é necessária uma mudança de postura na materialização da formação, pois, deve-se levar em consideração, as especificidades dos saberes junto ao processo, para que no fazer essa práxis se faça presente.

É preciso destacar, que historicamente o processo formativo é desenvolvido nessa dualidade em que os saberes específicos e didáticos não dialogam na formação e junto a profissionalização docente, reflexo da institucionalização da formação no século XIX E XX, (GATTI, 2019). Além disso, o escasso investimento na formação, amplia as lacunas, pois, as licenciaturas vêm ao longo do espaço tempo sofrendo com a fragmentação do processo formativo, que acarreta uma superficialidade da profissionalização.

Gatti (2019) afirma que, para superar essas questões, é preciso compreender que o processo formativo é complexo, e está intrinsecamente correlacionado as relações sociais dos sujeitos. Ou seja, não está restrito ao conteúdo específico, mas a cultura dos professores, licenciandos, alunos, junto aos espaços formativos e também à cultura que os sujeitos trazem para correlacionar os saberes constituídos nesses espaços e junto aos pares. Portanto, proporcionar uma formação significativa, que, levo o cidadão a refletir, dialogar, e até refutar ideologias hegemônicas instituídas pelo sistema dominante.

Neste contexto, a educação escolar foi por muito tempo marginalizada junto a IES, e posta com relevância menor do que o saber acadêmico. Para isso, a escola tem por função reproduzir os conteúdos oriundos da universidade, e, portanto, não se dialogava com a cultura escolar, menos ainda, a escola como espaço de profissionalização. Logo, com a Geografia escolar não foi diferente, e assim, por muito tempo, objetivava a transmissão dos conteúdos, marcada por signos e símbolos fechados (LESTEGÁS, 2007), ou seja, uma disciplina conceituada numa “ideologia nacionalista” (LACOSTE, 1988.p.57), ligado a dominação e manipulação das massas sobre o território.

Esse processo tornou a Geografia escolar, uma espécie de disciplina sem significado e sentido para a formação do sujeito. Por isso, a mesma, foi se desenvolvendo em perspectivas distintas da ciência. Logo, a dualidade presente no processo de profissionalização, acarretou a superposição historicamente desenvolvidas nos cursos de licenciatura em Geografia. Assim, respectivamente, o conhecimento escolar do campo da Geografia verbera a simples descrição do espaço e conhecimento acadêmico um campo estratégico de análise espacial.

De modo que, por muito tempo a Geografia escolar não representava um campo de investigação, e parte integrante, na profissionalização dos docentes. Dessa forma, a escola, os sujeitos, e as singularidades advindas da cultura escolar, era considerada uma “subclasse”, pois sua importância era camuflada, embora, reconheça-se sua relevância estratégica, e justamente, por isso, dava-se um tratamento secundário. Haja vista, o potencial para desenvolver uma consciência política e social, a partir do olhar da Geografia escolar.

Para Callai (2011) e Cavalcanti (2014) o processo formativo do professor de Geografia é respaldado, ou deveria ser, por aspectos que permitam ampliar o processo profissional, não, numa visão técnica, mas, numa perspectiva teórica, pedagógica, didática. Logo, na mobilização dos saberes, em que o fazer, faça parte da formação inicial. Para que, os licenciandos tenha a capacidade de refletir suas práticas, e por conseguinte, desenvolver uma formação reflexiva, capaz de pensar suas ações junto ao espaço de profissionalização, como também, nas IES. Além de refutar modelos prontos que não considera a cultura da escola e dos sujeitos que a compõe.

Segundo Assis; Silva (2016) os grandes entraves para desenvolver a constituição dos saberes na formação docente, é, a falta de correlação entre os cursos de formação e o campo da prática profissional. Logo, a escola não é vista como campo de investigação para profissionalização docente em Geografia. Porquanto, os embates se dão no bojo da formação que se faz, na perspectiva da racionalidade técnica, acarretando uma formação fragmentada, dualista e nada reflexiva.

Para romper que esse modelo ainda presente nas licenciaturas, Tardif (2014) afirma que, a constituição dos saberes apresenta-se por diversos pressupostos, dentre os quais, a mobilização que os sujeitos executam nos fazeres na escola, em sala de aula, correlatando com os saberes vivenciados na academia. Assim, o autor sintetiza, que, por meio de uma pluralidade de conhecimentos que emerge na sociedade atualmente, a formação docente tem a oportunidade de desenvolver um processo de profissionalização emancipatória e reflexiva.

Outro ponto a ser abordado, refere-se aos saberes de experiências, sejam culturais, dos demais espaços sociais, além dos próprios saberes dos alunos. De maneira a serem sistematizados ou refutadas, para que, novos conhecimentos possam ser desenvolvidos, no processo de profissionalização junto ao espaço escolar. Para isso, os aspectos pedagógicos, didáticos no processo de formação e por consequência de aprendizagem, devem ser desenvolvidos junto ao demais saberes. Refutando, a ideia, que o ensino de Geografia é uma

simples transmissão de conteúdos da ciência geográfica, ou uma mera transposição simples da Geografia acadêmica para a Geografia escolar.

Nesse contexto, Lestegás (2002, p. 175) distingue que a ciência geográfica responde questões da sociedade, ou seja, “um produto do discurso variado e as vezes divergentes” das espacialidades no mundo. Em contrapartida, o ensino é um conjunto de conhecimentos compartilhados por professores que contém suas especificidades e características da disciplina, levando em consideração a cultura da escola. É preciso destacar, que, as relações sociais que se desenvolvem na escola junto ao ensino de Geografia, pode oportunizar os alunos a espacializar os fenômenos, e assim, desenvolver o raciocínio geográfico, a partir do entendimento do professor em mediar esse processo, para “formar uma consciência espacial para a prática da cidadania” (KAERCHER, 2015, p.225)

Portanto, a consciência espacial se apresenta como elemento fundante nas relações sociais, no cotidiano da escola, no chão da sala de aula, para desenvolver nos alunos o raciocínio geográfico nos fenômenos postos no espaço, e, a partir disto, materializa-las nas práticas sociais, e, conseqüentemente tornar aprendizagem significativa. De modo que, a formação do professor de Geografia deve apresentar-se como parte integrantes dos saberes e fazeres nos espaços formativos, e com os sujeitos que o compõe. Portanto, combatendo a dualidade da formação em Geografia, que causa a fragmentação dos saberes, a falta de diálogo, que não estabelece para uma práxis emancipatória e uma formação reflexiva.

Cavalcanti (2014) sintetiza que um dos caminhos possíveis, para correlacionar os saberes geográfico junto ao ensino de Geografia, é por meio, da formação dos conceitos geográficos nos conteúdos abordados. De maneira, que a autora afirma que ao sistematizar a dinâmica espacial das metrópoles, vários conceitos são abordados, como espaços hegemônicos, segregação, dilemas sociais, econômicos, entre outros. E com isso, o ensino de Geografia consegue abordar os conceitos geográficos, numa perspectiva em que os sujeitos, e ambiente escolar sejam parte integrante.

Nesta perspectiva, a geografia escolar tem a oportunidade e responsabilidade de retificar o espaço urbano para os alunos, e por conseguinte, constituir novos pressupostos de olhar o urbano, e as dinâmicas imposto pelo sistema atualmente. Tendo o meio técnico científico informacional importante papel na configuração do espaço urbano, delimitando papéis e espaços de poder e exclusão dos sujeitos sociais. Portanto essa dinâmica precisa ser compreendida nos diversos caminhos, didático, pedagógico, do saber específico da geografia, tendo o ensino um papel fundamental para construir cidadania nos alunos.

É preciso compreender, que há desafios, a serem rompidos, na correção dos saberes. Porquanto, a organização da formação e da escola, ainda se apresenta como um obstáculo a ser eliminado. Em virtude que, a estrutura curricular, ainda contém elementos da conjuntura tradicional, além disso, o (re) planejamento precisa-se ser parte integrante do processo formativo, para o rompimento desse paradigma. Desenvolvendo, múltiplos processos, que delimita a conjuntura socioespacial. Para Copatti, (2020) uma profissionalização autônoma, deve-se ancorar os conhecimentos adquiridos junto a dimensão do conhecimento geográficos nos planejamentos, nos fazeres experienciados na sala de aula.

De maneira que, torna-se necessário o debate acerca da relação da ciência geografia (disciplinas específicas) e das pedagógicas (a forma como essas serão materializadas no fazer) junto ao ensino de Geografia, durante o processo formativo e profissional. Por meio da problematização e sistematização do espaço geográfico, em seus múltiplos contextos, fatores, e as consequências para o espaço e a sociedade, das quais, as desigualdades, segregações. Identificando, pois, os autores hegemônicos responsáveis por esse processo. E, portanto, oportunizando aos alunos maior compreensão acerca do espaço geográfico, para assim, o desenvolver o raciocínio geográfico, e a consciência cidadã.

Dessa maneira, à formação inicial do professor de Geografia, precisa conduzir os discentes a uma *práxis* emancipatória, desenvolvendo neste contexto, uma postura crítico-reflexiva em suas ações, a partir dos saberes elaborados no processo formativo (SANTOS, 2013). Logo, a formação do professor de Geografia precisa relacionar os conteúdos geográficos relativos à ciência com o cotidiano dos sujeitos e da escola.

Para Callai (2011), é compreender a sociedade a partir da espacialidade dos fenômenos, e com isso estabelecer a consciência do papel a ser exercido como professor, de modo, a sistematizar os elementos teórico, metodológicos, práticos, das experiências nos espaços formativos. Rompendo, pois, com a ausência de diálogo entre o espaço de formação e o de profissionalização.

Nessa perspectiva, os autores compreendem que não se pode estabelecer uma profissionalização emancipatória, acerca da espacialidade dos fenômenos geográficos, sem que os futuros docentes, possam refletir seus saberes e fazeres, tendo por base a reflexividade de suas ações, seja no momento da prática, ou mesmo durante as disciplinas, por meio, da consciência do seu papel de bem exercer sua profissão. Ou seja, refletir durante/no/e/após os fazeres, isto é, na materialização da formação do futuro professor, que pode acontecer,

durante as disciplinas de estágios, ou nos programas de iniciação à docência, a exemplo do objeto de estudo o PRP.

Vale destacar, que são caminhos complexos, que dependem de uma formação cidadã, mas também da percepção dos indivíduos (professor formador e futuro professor), acerca do seu papel como cidadão nos lugares que se faça necessário.

Ao longo das últimas décadas foram desenvolvidas políticas públicas de formação docente, objetivando diminuir as lacunas no processo formativo, visto que, por décadas foi constituída no modelo 3+1, caracterizando-se por três anos de bacharelado e um ano da licenciatura (PONTUSHKA et. al. 2009), que não emergia uma formação dialética, mas sim técnica, bacharelesca, tradicionalista.

Para transpor esse paradigma, os programas de iniciação à docência, apresentam-se oportunos para constituir uma práxis emancipatória. Pois, permitem aos licenciandos a correlação entre teoria e prática no espaço de profissionalização. Junto a isso, programas como Residência Pedagógica, tem por pressuposto, articular teoria e prática junto ao ambiente escolar, o chão da sala de aula. Com isso, o PRP pode oportuniza aos futuros professores uma dialética entre saberes e fazeres teóricos e práticos, para assim, constituir junto ao chão da sala de aula, mas também, no ambiente escolar.

Em síntese, é possível superar essa desarticulação, à medida que o processo formativo institui-se tendo por base a formação dos sujeitos, que emerge na correlação de saberes e fazeres, dos quais, licenciandos, professores formadores, professores da educação básica, tendo os demais espaços e sujeitos como parte integrante. Para isso, o Programa Residência Pedagógica em conjunto com outros programas, tem em seus pressupostos ampliar os saberes da profissionalização docente, ou seja, dialogar com o conhecimento nas diversas vertentes do processo formativo e dos espaços de formação, para que os licenciandos materializem a *práxis*. Contudo, na investigação em curso, buscaremos identificar de fato, essa conjuntura se apresenta junto ao PRP.

3.3 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.

Diante do cenário apresentado, foram elaboradas políticas educacionais para aumentar o diálogo e a reflexão acerca da formação inicial do professor, tendo em vista que, historicamente, o modelo tradicional possuía diversas lacunas, desde o aligeiramento das

formações até a fragmentação curricular, entre o conhecimento dito técnico e o conhecimento pedagógico. Assim, desde a institucionalização do ensino superior, a estrutura curricular norteia as disciplinas isoladas e fragmentadas, logo, a aprendizagem fica fragilizada e o conteúdo sem significado. A contextualização do ensino é um anseio contínuo, necessitando-se da mediação do conhecimento pelo docente para que o aluno possa alcançar a aprendizagem de fato (OLIVEIRA, 2016).

A busca por novos direcionamentos para a formação do professor, no país, recebe maior ênfase com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, 9394/96, que pressupõe paradigmas para a formação do professor, assim como, posteriormente, Plano Nacional de Educação-PNE, que sintetiza as políticas públicas que devem reger a formação no período estabelecido no plano, equivalente a dez (10) anos, equivalente a 2014-2024.

Nesse cenário, o PNE caracterizou-se por vinte metas (20) e duzentos e cinquenta e quatro diretrizes (254). Com base nisso, no cerne do nosso estudo, está o Programa Residência Pedagógica para a formação do professor de Geografia, com enfoque na constituição dos saberes docente na formação inicial. Assim, a meta quinze trata da profissionalização docente, para a efetivação do que institui a LDBEN, de 1996, art.61§ I, a obrigatoriedade da habilitação para a docência em nível superior para as etapas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tendo em vista, que a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, podiam ser desenvolvidas por professores em nível médio técnico (escolas normais).

Além disso, a diretriz 15.3 compôs como direcionamento fundante para a profissionalização do professor “ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL,2014). Esta diretriz, constituiu-se um marco importante para sistematização dos saberes para os futuros professores, considerando oportunizar os licenciandos a dialogarem com a escola, a universidade e os sujeitos por elas envolvidos. Pretendendo-se, com isso, a realização de processos mais profícuos acerca da formação docente. Ressalta-se, que essa dinâmica também deve ocorrer no estágio supervisionado, nos componentes curriculares da licenciatura durante o processo formativo.

Na Geografia, a relação com os espaços de formação pode direcionar para uma profissionalização em que os conhecimentos científicos, pedagógicos, sobretudo, a educação

geográfica, permitam ao licenciando problematizar o fazer docente engajado com a realidade social e a identidade profissional.

Nesse sentido, o PNE, constitui-se representativo para o cumprimento das diretrizes e metas da educação, sobretudo, ao possibilitar o diálogo acerca da qualidade da formação de professor. De modo, a possibilitar mais estudos e investigações do processo formativo, assim, como os possíveis direcionamentos, buscando-se a qualificá-lo.

Portanto, ter clareza acerca das intencionalidades dos documentos oficiais com o PNE, pode possibilitar aos sujeitos e instituições formativas, implementar estratégias que permitam expressar novos olhares, diálogos e resistências para a profissionalização do professor da Educação Básica. Diante desta conjuntura, o plano entra em vigência, fundamentado nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, DCNs/2002; DCNs/2015, dentre outros que norteiam a formação do professor.

Para Schön (1992) é necessário desvincular do processo formativo a estrutura ainda presente, de práticas isoladas para uma prática reflexiva. Tendo por base, nesse processo, o ambiente escolar, como lugar de diálogo, em que seus saberes fazem parte da profissionalização dos licenciandos, junto com outros espaços e conhecimentos presentes, na dinâmica da formação.

Pimenta e Lima (2017), sintetiza que para desenvolver uma profissionalização emancipatória, deve-se passar por um diálogo experienciado entre a universidade e a escola, na busca pela *práxis*. Compreendendo que este processo não deve ser reportado com superposições entre os mesmos, em vista, da sua intrínseca relação.

Com isso, emergem novas possibilidades voltadas para a educação e formação do professor e, dentre essas, nesta pesquisa, será destacada o PRP, apresentado como nova ferramenta para combater as lacunas entre teoria e prática. Para isso, o programa se propõe a romper com as desigualdades do processo formativo, para atingir uma *práxis* emancipatória, onde o diálogo entre os espaços de formação e profissionalização, e os sujeitos conduzam a uma formação docente cidadã, consciente e libertadora.

Diante disto, o Programa Residência Pedagógica constituiu-se como política pública para a formação do professor no Governo do então presidente Michel Temer (2016-2018), a partir do decreto 8.977-2017. Esta lei autorizou a elaboração de outras políticas educacionais para a formação de professor, o que fomentou, posteriormente, a criação do Programa Residência Pedagógica por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (Capes), órgão regulador das políticas públicas para pós-graduação e a formação do professor, através da portaria nº 38 de fevereiro de 2018. (BRASIL, 2017; 2018).

Silva e Cruz (2018) destacam que as primeiras ideias acerca do PRP iniciaram em 2007 pelo então deputado federal Marcos Maciel (DEM-PE), onde sua proposta era criar o programa Residência Educacional nos moldes da Residência médica para melhorar a formação das licenciaturas na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, porém, não saiu da comissão da Câmara dos deputados.

Outra proposta em 2014, do então Deputado Ricardo Ferraço (PMDB-ES), tinha por finalidade o projeto da Residência Educacional, que objetivava incluir uma etapa extra na formação inicial, porém a falta de clareza do projeto não permitiu sua aprovação. Nesse contexto, paralelamente, projetos isolados foram sendo desenvolvidos como no Estado de São Paulo, com a Residência Educacional, enquanto ferramenta para ampliar o Estágio Supervisionado, assim como, um projeto piloto aplicado no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, mas voltado para a formação continuada, (MELO, et.al. 2020).

Nesse contexto, o Estágio Supervisionado-(ES), que é parte obrigatória do processo formativo, por meio da lei LDBE em seu Art. 61 inciso II que afirma a formação deverá ocorrer pela associação entre teoria e prática nas disciplinas do estágio, assim como, pela Lei 12.014⁹ de 2009 que o reitera como fundamento da profissionalização e etapa obrigatória para obtenção do título de licenciatura.

Assim, a obrigatoriedade objetiva ampliar o processo de profissionalização em que a práxis materialize-se na realização do estágio, contudo, nem sempre as perspectivas são alcançadas, em virtude das dificuldades em desenvolver essa correlação entre conhecimento teórico e práticos, por meio, de uma didática que estructurem e organizem os conteúdos para constituir saberes e fazeres que traga significado aos alunos da educação básica, durante essa etapa da formação inicial.

A resolução do CNE/CP n 1 de 2002 em seu Art. 13 § 3, deve ser realizado em regime de colaboração entre as instituições de educação, a partir da segunda metade do curso, (BRASIL,2002). Ou seja, com no mínimo 50% do curso de licenciatura, inicia-se as disciplinas do ES, essas disciplinas representam uma parte importante do processo, pois fundamentam-se em observações e ações práticas no ambiente em que a profissionalização se materializa. Para isso, o estágio tem-se como fundamento a correlação entre as teorias

⁹ BRASIL. **Lei 12.014 de 2009**. Finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores considerados Profissionais da Educação. 3. ed. Brasília, DF, 07 ago. 2009. v. 1, n. 1, Seção 1.

acadêmicas e as práticas pedagógicas, na Geografia esse processo faz-se entre a ciência e os aspectos pedagógicos, para constituir-se um saber escolar, denominado Geografia escolar. Nesta perspectiva, Pimenta e Lima sintetizam:

A identidade docente se constrói no confronto entre a teoria e a práticas, nas análises sistêmicas das práticas a luz das teorias, na elaboração de teorias que permite caracterizar o estágio, como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, escola e sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2012,p.43).

Para os autores, o estágio representa um momento em que o diálogo entre os saberes teóricos e pedagógicos socializam suas ações na prática no chão da sala de aula, tendo a escola como espaço profícuo para isso. Logo, oportunizando aos discentes ainda em formação refletir suas práticas, e, assim, potencializar o seu papel como docente, ampliando a profissionalização.

Nesse sentido, as primeiras experiências acerca do PRP, teve como princípio norteador o ES, por representar um programa de aperfeiçoamento a prática docente. Desse modo, o PRP constitui-se como um programa de aperfeiçoamento da formação docente, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior-Capes, todavia, o estágio é um componente obrigatório da formação inicial e o PRP um programa que auxilia esse processo formativo, e não abrange todos os licenciandos, além disso, as semelhanças estão, sobretudo, na dialética entre a teoria e a prática no fazer na escola.

Para isso, o Governo Federal, por meio do Decreto 8.752 de 09 de maio de 2016, assinado pela Presidente Dilma Rousseff e o então Ministro da Educação Aluizio Mercadante, instituiu a Política Nacional de Formação do Professor para a Educação, considerando as metas quinze (15) e dezesseis (16) do PNE em vigência. Assim, foram direcionados princípios e objetivos para estruturar Programas e ações voltados à profissionalização inicial e continuada dos docentes, junto com os entes federativos. (BRASIL, 2016b). Destaca-se que anterior ao decreto supracitado, outro documento o 6755 de 2009, já havia sido instituído pela Capes, para também, incentivar e consolidar programas de iniciação à docência em seu Art. 10 e no & 1, (BRASIL,2009) contudo, posteriormente revogado.

Assim o decreto constituiu para a formação planejamentos e planos estratégicos que promovessem a articulação da profissionalização do professor da educação básica. Deste modo, os Programas de Iniciação à docência tornaram-se importante elementos para orientar o papel formador junto ao licenciando, assim como, o do docente na escola, de modo que o Art. 11, § VII afirma ser da responsabilidade do Ministério da Educação o financiamento de Programas de iniciação à docência ressaltando que deve financiar “inclusive por meio do Residência Pedagógica” (BRASIL, 2016b). Assim, o PRP como política de formação docente, passou a ser

supracitado pelos documentos norteadores e, mais adiante, referendado pela Capes como Política de Formação do Professor para o ensino básico.

Antes de dissertarmos sobre a institucionalização do Programa Residência Pedagógica, é preciso destacar o cenário político em que é constituído o programa. Tendo em vista o cenário de golpe que o País vivência novamente em 2016, com a retirada da presidente Dilma Rousseff, para acessão de um governo comandado por Michel Temer.

Neste contexto, a educação passa a vivenciar políticas públicas no pós-golpe, que retoma períodos de retrocessos aos direitos sociais. De modo sobre as quais são criadas medidas que introduzem os interesses neoliberais a educação, a exemplo da reforma do Ensino Médio que infere, retrocessos a educação básica, pois, traduz uma formação tecnicista, centrada nas disciplinas ditas prioritárias: Português e Matemática, (SAVIANI,2020). Assim, dando as humanidades e as demais áreas afins, um papel secundário na formação desses sujeitos.

Isso representa um declínio ao desenvolvimento de uma consciência cidadã, pautado na emancipação dos sujeitos, além disso, o discurso do respeito a diversidade, a pluralidade e do contraditório não representa relevância, acarretando ao processo formativo dos sujeitos, um sistema de manipulação das massas.

Para isso, o governo instituindo no viés golpista, tem um crescente número de medidas provisórias, típicas de regimes ditatórias, (SAVIANI, 2020), para a introdução dos seus pressupostos sem a interferência de outros poderes. Neste contexto, outros documentos são postos, sem um amplo debate democrático como a entidades representativas, a exemplo, da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, que se apresenta como um documento normativo para direcionar o ensino básico, por meio de competências e habilidades, que acarreta um reducionismo acerca dos objetivos para Educação básica.

É preciso destacar, que a BNCC foi instituída por interesses neoliberais e elaborada por grupos empresariais interessados em direcionar a educação ao mercado de trabalho competitivo e precarizado, visando, pois, ao modelo tecnicista, voltado ao interesse do capital. Assim, essas políticas educacionais são direcionadas por predileções hegemônicas internacionais, que precisam manipular a sociedade, sobretudo nos países latino-americanos, para assim, continuarem o processo de exploração da classe dominante sobre os trabalhadores, para isso, a educação tem um papel primordial para execução de tais medidas.

Neste cenário caótico, é constituído o Programa Residência Pedagógica como política de aperfeiçoamento da formação docente. Para tanto, nesse mesmo cenário outro programa já consolidado, o PIBID, vai sendo desintegrado junto ao governo golpista. Por isso, muitas

entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPEd; Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação-ANFOPE; Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação- CNTE, entre outras, enviaram uma carta conjunta contra a institucionalização do PRP, tendo em vista, que o programa se baseia na BNCC.

A carta aberta foi intitulada: “Entidades se posicionam contrários à padronização e controle impostos pelo Programa Residência Pedagógica! Não à BNCC!¹⁰”, esse documento faz duras críticas ao modelo instituído pelo PRP, que impõe ao programa essa relação direta a base, ou seja, os objetivos constituem-se como primazia aos da BNCC.

Neste contexto, as críticas referem-se à padronização da base as avaliações de larga escala, que remete ao modelo quantificado de aprendizagem, através de provas avaliativas, além disso, tanto a base como outras políticas educacionais, visam o fortalecimento do sistema neoliberal, ou seja, o Estado é parte integrante nesse processo de precarização da educação, a partir de políticas públicas, que manipulam as massas, e nada emancipatória. Portanto, as entidades visavam demonstrar que esse documento e outros, objetivam a precarização dos cursos de licenciatura e da formação do professor, para impedir um trabalho reflexivo, plural e emancipatório dos licenciandos.

Diante deste cenário, o PRP, nasce junto aos embates impostos pelos órgãos governamentais para sua implementação nas instituições formativas, e as incertezas que o País mergulha nesse período sombrio do pós-golpe.

Nesta perspectiva, várias IES não submeteram projetos para a implementação do PRP nos cursos de licenciatura em suas instituições. Tendo em vista, o viés golpista e antidemocrático em que o programa é institucionalizado, logo, era uma forma de demonstrar a insatisfação ao governo vigente. Além disso, com a criação do PRP, outro programa de iniciação à docência o Pibid, vai sendo pulverizado, com a redução de forma substancial dos recursos, apesar da mobilização das instituições em todo o País, para a permanência do mesmo, em virtude dos resultados qualitativos para a formação docente.

Neste cenário, o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2018 o primeiro edital para o Programa Residência Pedagógica nas IES, sendo necessário a submissão dos seus projetos de acordo com as normas impostas pelo referido documento. Neste caso, quando aprovados os projetos, a coordenação institucional de cada universidade, junto com os docentes responsáveis

¹⁰ A carta aberta foi referendada por várias entidades que representam a Educação e a formação do professor no País, publicada em no dia 06/03/2018, disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>.

pelos subprojetos das licenciaturas, teria que realizar uma seleção para licenciandos, desde que, estivessem dentro dos critérios estabelecidos pelo Programa. Desta forma, o PRP teve por objetivo:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que **fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente**, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; **Induzir a reformulação do estágio supervisionado** nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; **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). (BRASIL, 2018. p.2. grifo nosso)

Outrossim, esses objetivos devem nortear o projeto institucional, o subprojeto das licenciaturas, e as atividades desenvolvidas no espaço-campo¹¹. Nesse contexto, o programa precisa articular-se junto aos sujeitos e aos espaços formativos, tendo os pressupostos citados acima como base para o desenvolvimento das pesquisas. Desse modo, o PRP pode ser entendido como mais uma política educacional que tende a contribuir com a profissionalização docente, para isso, é pertinente compreender que a prática não está deslocada da teoria, uma vez que, a articulação entre os saberes, como a práxis - elemento norteador para uma sistematização crítica e reflexiva – deve ser a base do processo.

Para Pimenta e Lima (2006, p.11) “a dissociação entre teoria e prática [...] resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)” para isso, é necessário compreender que a profissionalização docente é resultado da prática social, que se materializa no cotidiano dos sujeitos, e, portanto, deve constituir significado para a formação cidadã. É preciso destacar que, a autora fala com relação ao componente do Estágio Supervisionado, mas cabe também nas experiências junto ao PRP.

Ainda nesse contexto, “a prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade” (SACRISTÁN, 1999.p. 73), logo, consolida-se nas ações do fazer, tendo bases institucionais e das relações sociais intrínsecas nesse processo, que infere a cultura do professor como um saber expresso na formação inicial. Portanto, a prática de ensino

¹¹ Termo utilizado para denominar o espaço escolar pelo Programa Residência Pedagógica.

é uma ação dirigida pelo professor, tendo uma base teórica acerca da disciplina, mas também uma pedagógica e didática, além dos saberes que o sujeito tem da profissão e do seu papel na sociedade, para que, o fazer não se converta numa mera transmissão de conteúdo.

É pertinente ressaltar que essa prática deve ser desenvolvida com o suporte da correlação entre os saberes que constituem a docência nas instituições e com os sujeitos, enfatizando as singularidades, pois, sem isso, materializar-se-ia um modelo rotulado por experiências que nem sempre adequar-se-iam à realidade encontrada por muitos licenciandos.

Logo, a experiência no fazer durante o PRP, pode representar um momento singular para desenvolver essa práxis, assim como, instituir identidade aos residentes, seu próprio olhar para formação docente numa perspectiva profissionalizante. Haja vista, que os mesmos, passam a vivenciar o ambiente escolar em todos os aspectos, e assim, podem identificar as problemáticas, embates das relações ali materializadas, e assim, encontrar caminhos para constituir seus saberes.

Ainda com relação aos objetivos, ele infere novas perspectivas para o Estágio Supervisionado, tendo em vista, que o PRP pode auxiliar o estágio dos licenciandos inseridos no programa, logo, podem ser substituídos pelo PRP, como descrito no edital “comprometer-se em reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado”, (BRASIL, 2018. p. 3). Todavia, é importante investigar como são conduzidos esse programa de iniciação à docência, pois o ES é um momento singular para a profissionalização dos futuros docentes.

De modo que, Pimenta; Lima (2017), afirmam que compreender a escola como lugar de pesquisa e formação durante o ES, permite uma maior interação nas intervenções teóricas-metodológicas entre os sujeitos e suas relações sociais. Logo, essas aglutinações devem ser observadas tanto pelas instituições, como por professores e residentes, para que o processo formativo não fique prejudicado, e o PRP possa ser um parceiro junto ao ES, ampliando a oportunidade de desenvolver essa práxis.

Outra questão posta no documento, refere-se à adequação dos currículos a BNCC, na educação básica e por conseguinte na formação inicial. Essa nova conjuntura, deve-se ao caráter neoliberal dos novos pressupostos para a educação brasileira, sobretudo, após na década de 1990, todavia, com a posterior eleição de governos progressistas, “criou-se a ilusão que o neoliberalismo havia ficado no passado” (FREITAS, 2018.p. 14), mas se intensifica nas discursões do novo PNE, (2014-2024), e ainda mais na conjuntura do golpe de 2016, logo, há

novos reajustamentos para a educação, a partir da correlação de forças, que conduz a educação em todas as suas etapas a uma mercantilização.

Nesse contexto, a BNCC “é uma política curricular que se insere numa política educacional de caráter autoritário e neoliberal”, (FERREIRA, et.al 2021.p.17), assim, é um documento forjado numa lógica impositiva, que caracteriza induzir o processo formativo a uma instrumentalização técnica, e de controle do Estado sobre o currículo, sem uma reflexão acerca do processo de aprendizagem, atrelado sobretudo, ao “enfoque adotado nas avaliações internacionais da OCDE”. (BRASIL, 2017. p.13).

A BNCC começou a ser discutida em 2015, em um contexto das reformas educacionais no Brasil. A segunda versão foi publicada em 2016 com várias contribuições e ressalvas ao referido texto. E, por fim, a última versão homologada em 2017, todavia, a Base do Ensino Médio foi aprovada em 2018. Assim, vários debates sobre os reais interesses da BNCC são levantados, ora de ordem curricular, assim como, um mecanismo de controle na formação de professor, e, no âmbito escolar. Tendo em vista os conflitos e tensões do campo político, ideológico, empresarial, intervindo na construção do documento.

Diante deste contexto iniciaremos a abordagem acerca da Base pela formação inicial do professor, objeto de nossa análise, é descrito no documento “primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC.” (BRASIL, 2017.p.21). Neste sentido, a Base já aponta impactos para a formação inicial, de modo seus currículos (Projetos Pedagógicos de Curso) serão reestruturados numa lógica de competências e habilidades como fundamento essencial. Assim, a Base se organiza em uma lógica de centralização da educação sem levar em consideração as imensas desigualdades e diversidades sociais e culturais, ou seja, numa perspectiva neoliberal.

Para isso, os grupos multilaterais junto com MEC, passam a instituir uma falsa mobilização durante a constituição do documento, através da mídia, fundações privadas que passam a “interessar-se” pela educação, ou seja, “forjar um consenso entre os diversos atores sociais” (FERREIRA, et.al. 2021. p.21), acerca da relevância dessas “reformas” para resolver as desigualdades e lacunas da educação. Nesse contexto, para os autores, a base tem como principal pressuposto, aumentar as desigualdades e enfraquecer a educação pública, com isso, é pertinente que as pesquisas com relação à BNCC estejam em discussão permanente, visto que, o cenário é incerto e com muitos dilemas e tensões, pois as reformas continuam, a exemplo da BNC-Formação, que objetiva a reformulação dos cursos de licenciatura, para estar em consonância com a base, e, este, infere retrocessos ao processo formativo dos cursos de

licenciatura.

Neste cenário preocupante, algumas indagações fazem-se necessário dentre elas: como se fará o processo de formação inicial do professor de Geografia? São questionamentos ainda sem respostas, por isso o debate acerca da profissionalização está em curso, pois o papel do Estado é desenvolver a equidade diante de uma País diverso, cheio de lacunas e segregações, contudo muitas políticas públicas no decorrer da História ampliaram esse processo, por isso, são muitos questionamentos acerca da BNCC. Tendo em vista, que alguns dos órgãos multilaterais que determinam os objetivos para educação, a exemplo, dos grupos neoliberais nos países latino-americanos, que acarretam o aumento das desigualdades, pois o foco não é a qualidade da educação, mas os exames externos, que determinam a “qualidade” do processo educacional. Como sintetizado abaixo:

Trata-se de uma perspectiva, muito afinada com o Banco Mundial, a ONU e a OCDE, que considera o conteúdo em si como uma espécie de substrato da avaliação. [...] Conhecimento concebido como objeto externo, aprendizagem reduzida a assimilação e avaliação como aferição de desempenho perfazem o terreno sobre o qual se constrói a BNCC. (MARQUES,2015.p.4)

Nesse contexto, o autor reitera que a Base é um documento com intencionalidades advindas desse modelo neoliberal, que vai se consolidando nessa conjuntura supracitada. Logo, compreende o processo na perspectiva dos resultados, de modo que, a Geografia e as demais do grupo das humanidades, fazem parte do rol das disciplinas menos importante, por não serem base dos exames externos. Portanto, a base da educação nessa conjuntura são Língua Portuguesa e Matemática. e por isso, são o foco em outros documentos, com a reforma do Ensino Médio.

Além disso, a base sintetiza que a educação básica é distribuída por área do conhecimento, a Geografia está inserida nas Ciências Humanas e objetiva:

A abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas devem favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços. Na análise geográfica, os espaços percebidos, concebidos e vividos não são lineares. Portanto, é necessário romper com essa concepção para possibilitar uma leitura geo-histórica dos fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas. Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais. Embora o tempo, o espaço e o movimento sejam categorias básicas na área de Ciências Humanas, não se pode deixar de valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos. O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo. (BRASIL,2017, p. 353)

Por isso, para a Base a compreensão da dinâmica espacial, é necessário um trabalho conjunto com outras disciplinas para que a aprendizagem ocorra de forma mais ampla e significativa. De modo que, a Geografia pode contribuir, por meio de alguns princípios, dentre os quais o raciocínio geográfico, que se faz pela analogia, conexão, extensão, localização, entre outros, para a compreensão de um fenômeno, por exemplo. Assim para a base esses princípios podem desenvolver o raciocínio geográfico, para que os alunos passem a pensar o espaço e relaciona-lo a sociedade e natureza.

Além disso, ainda dentro das competências gerais, destaca-se os conceitos da Geografia devem fazer parte do processo de aprendizagem na educação básica. As unidades temáticas introduzem os conceitos de espaço, lugar, território, paisagem, dentre outros. Assim, as unidades temáticas referem-se ao conteúdo a ser abordado, de acordo com a série e a etapa.

Para isso, a base vai direcionando quais habilidades devem ser desenvolvida em cada série, quase como uma “bula”, pois em cada série tem-se as unidade temáticas específicas, a exemplo, do 6 ano do ensino fundamental as unidades de referência são: O sujeito e o lugar no mundo, que impõe trabalhar com temas referentes a identidade sociocultural; conexões e escalas, relações da correlação entre o espaços físicos e sociais; mundo do trabalho, o reflexo desse processo na paisagem; formas de representação e pensamento espacial, fenômenos naturais e sociais e suas representações; e por fim, natureza, ambiente e qualidade de vida. (BRASIL, 2017)

Neste sentido, os temas tem relevância para a sistematização da correlação da sociedade e natureza, objeto de estudo da Geografia, todavia, a BNCC, direciona caminho impondo ao professor os objetivos por ela determinado, ou seja, a autonomia docente acaba ser impelida. Além disso, conduz o professor a uma instrumentalização técnica da base, ou seja, aplicação literal dos temas, sem que esses sejam questionados ou ampliados no fazer na escola.

Em síntese, há diversas indagações acerca dos retrocessos que essas “novas” políticas podem acarretar para a educação, pois os velhos entraves para a qualidade do processo formativos parecem se materializar nesse momento obscuro que vivência o país.

Diante do exposto, o PRP é institucionalizado numa conjuntura de incertezas oriundas da instabilidade política e institucional do País. Nesse sentido, o programa abrange licenciandos a partir do 5º período, Coordenador Institucional responsável pelo programa na IES, assim como, Docente Orientador que orienta o estágio dos residentes junto a Instituição de Educação Básica, e por fim, o Professor do ensino básico responsável por acompanhar os residentes na

escola, chamado de Preceptor. A carga horária total de 440h distribuídas da seguinte forma: 60 horas de ambientação escolar, 320h de aprofundamento dos projetos de intervenção pedagógica, sendo que cem (100) de regência; e pelo menos de sessenta (60h) de atividade final, incluindo o relatório final, (BRASIL, 2018). Como descrito no quadro abaixo:

Quadro 5: Distribuição dos sujeitos e da carga horária do Programa Residência Pedagógica.

Ambientação escolar	Projetos de intervenção/ incluindo a regência	Carga horária do PRP	Relatório final
Docente Orientador Residentes e Preceptores	Planejamento dos sujeitos Intervenção pedagógica específica da gestão em sala de aula, (no mínimo uma) Planos de aula, sequência didáticas, projetos de ensino e avaliação de aprendizagem.	60h de planejamento 320- Pelo menos 100 de regência Total de 440h	Realizado em cooperação entre todas os sujeitos participantes do PRP, de acordo com a função de cada participante.

Fonte: adaptado segundo o edital- PRP-2018.

Diante do exposto, as IES devem organizar um projeto institucional a ser apresentado a Capes, e esse, dará suporte aos subprojetos desenvolvidos pelos cursos, ressaltando, as especificidades de acordo com a licenciatura, no caso analisado, o de Geografia. Segundo o edital (2018), o subprojeto deve caracterizar-se por um Coordenador Institucional, três Preceptores e as respectivas instituições de ensino básico, e os residentes com no mínimo 24 e no máximo 30, todavia, distribuídos em bolsistas e voluntários, respectivamente, 24 bolsistas e 6 voluntários.

Além disso, cada preceptor terá no mínimo 8 residentes e no máximo 10, distribuídos no espaço campo. Ressaltando que o tempo de permanência no programa é de dezoito meses, não podendo permanecer no programa após esse período, pois um novo edital é lançado para que outros licenciandos possam participar. Ressalta-se, que essa estrutura supracitada, é referente ao primeiro edital, em 2018, pois os demais a conjuntura de tempo e quantidade de residente é distinta.

Diante disto, os professores precisam dialogar acerca dos caminhos que permeiam a formação do professor, os fazeres diários, visto que necessitamos de mudanças, mas nem sempre conseguimos definir o rumo, porém é preciso uma maior aproximação entre os sujeitos envolvidos nesse processo: universidade e escola, ensino e pesquisa. Esse é o grande desafio, estreitar cada vez mais os laços entre os espaços de formação pois a caminhada é longa e conflituosa, que não se apresenta de forma linear, pois temos que ser capazes de nos

posicionarmos e refletirmos sobre essa temática, estimulando um debate profícuo, buscando construir uma prática reflexiva.

O programa de formação de professor tem em seus pressupostos a articulação entre universidade e escola, logo, entre o espaço de formação e profissionalização. Desse modo, o PRP representa mais um programa que tende a contribuir com a profissionalização docente. Contudo em que medida a participação no Programa Residência Pedagógica no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, Campos Formação de Professor-CPF, contribui para a constituição dos saberes docentes desenvolvidos pelos alunos residentes para o ensino de Geografia no espaço campo? Visto a conjuntura política neoliberal em que o programa se constituiu, assim, a investigação infere um análise acerca do programa junto aos sujeitos e os espaços de materialização.

Posto isto, é possível que na formação inicial essa inquietação tenha aflorado, tendo em vista, que as políticas educacionais *a priori* tem a função de orientar e contribuir com a formação inicial do professor de geografia, contudo a conjuntura atual conduzi a questionamentos que permeia a formação inicial no Programa Residência Pedagógica como política educacional. Portanto, pesquisar o PRP na formação inicial do professor de Geografia instiga o pesquisador a tentar compreender a constituição dos saberes junto aos sujeitos aos espaços de formação e como está articulação pode contribuir na profissionalização do futuro professor.

De modo, que o próximo tópico iremos dissertar a conjuntura do PRP junto a Instituição em estudo, a Universidade Federal de Campina Grande, curso de Geografia do CFP, em Cajazeiras.

3.4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES E PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO INICIAL NA UFCG

Tendo por base a institucionalização do programa como política de formação docente, é importante indagar, como se constituiu na IES. Em vista, que diante de um cenário de incredulidade acerca dos objetivos intrínsecos no programa, havia-se preocupação do reflexo no processo formativo junto as universidades, sobretudo, acerca dos retrocessos, que a priori, as instituições, entidades e o teóricos educacionais e da formação, vislumbraram como parte das intenções do programa.

O programa chega a Universidade Federal de Campina Grande, permeada por desconfiança, levando em consideração, a conjuntura política do País. De modo que, a

comunidade acadêmica não pressupõe interesse pelo programa, em um primeiro momento, pois, como afirma um dos colaboradores da investigação em curso, segundo a PF-1 “não foi uma chegada pacífica, em virtude daquele cenário em que o Governo Federal estava sendo redesenhado por Michel Temer, após o golpe de Dilma Rousseff.” (Informação verbal)¹²

De modo, que os embates das licenciaturas e a resistência se dava, em virtude, que se havia um entendimento do ambiente acadêmico, que o PRP, estava alinhado aos retrocessos da gestão encabeçada pelo golpista Michel Temer.

Para tanto, foram realizadas uma série de reuniões institucional com os docentes, sobretudo, os que estavam a frente do PIBID, em vista que, com a chegada do PRP, houve uma fragmentação inicial do programa de iniciação à docência. Assim, após muito embates algumas licenciaturas aderiram, diante de alguns critérios, dos quais, oportunizar os licenciandos uma formação mais sistematizada, em vista, que teriam mais contato com o espaço de profissionalização; além disso, dar continuidade a formação inicial promovida pelo próprio Pibid.

Assim, como descrito pelo colaborador-1 (PF-1)

“Não permitiríamos que os licenciandos perdessem essa oportunidade, que é para nós muita cara, já que as licenciaturas são marginalizadas de incentivo. Assim, a escolha em aderir deu-se após dissecar o edital para planejar os caminhos do projeto institucional e dos subprojetos nas licenciaturas. Logo, não permitiria qualquer ensaio de retrocesso que o programa pudesse instituir, mas, de oportunizar os licenciandos uma vivência da profissionalização, com o auxílio das bolsas, para incentivar a formação. (Informação verbal, grifo nosso)

É preciso ressaltar que os embates se davam também, pela desintegração que vinha sofrendo o Pibid. Pois, já era um programa de formação do professor consolidado junto a universidade, e, portanto, com resultados qualitativos para o processo formativo. De maneira que, o referido programa vinha sofrendo cortes substanciais desde o golpe, e por isso, o entendimento da comunidade acadêmica da UFCG, em um primeiro momento, era de renegar novo programa nos cursos de licenciatura.

Porquanto historicamente em governos golpistas, ditatoriais a educação é alvo de ataques, por oportunizar ao cidadão, perceber e analisar a realidade por outro ângulo, que não seja direcionado por grupos hegemônicos. Logo, a manipulação do sistema torna-se mais difícil, possibilitando inclusive o combate do mesmo ao sistema. Em síntese, não é interessante para governos golpistas investir numa educação emancipatória.

¹² Entrevista com um dos colaboradores denominado de PF-1, 2021.

Além disso, a quantidade de bolsas destinadas ao Pibid fora diminuída consideravelmente, para a adesão do PRP. Assim, não houve uma ampliação das políticas de formação no âmbito da UFCG, mas uma fragmentação do que entendesse por incentivo a formação docente. Ressalta-se que ao comparar com o edital atual, a queda no número de bolsas foi ainda maior, caindo de cerca de quinhentos e vinte oito (528), para cento e noventa e dois (192), ou seja, no PRP do curso de Geografia CFP, era vinte e quatro (24), caiu para oito (8), e o tempo de vigência que era de dezoito meses (18), para seis meses (6), segundo os editais de 2018 e 2021. Acarretando uma descontinuidade da qualidade da formação, e, por conseguinte, a precarização do processo formativo, já carente de políticas de Estado e não de governos.

Outra questão, é fragmentação do conjunto de professores formadores, dado que, a estrutura do PRP, apresenta configurações distintas do Pibid, sobretudo, pois, a nova política de formação é um colaborador do estágio supervisionado, e por isso, é necessário compartilhar a regência, diferente do Pibid que não exerce essa obrigatoriedade. Destaca-se ainda, nesse processo, que o período de adesão ao PRP, pelos licenciandos se dá a partir do quinto período (5º), oportunizando aos residentes utilizar das experiências do estágio nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

Assim, os programas de formação é um caminho para a consolidação de uma formação emancipatória. E por isso, o PRP tornava-se uma oportunidade para a efetivação do objetivo supracitado, mesmo com todas as inquietações e indagações, em vista da sua institucionalização. Todavia, como expresso por um dos colaboradores da pesquisa era **“necessário fortalecer não a proposta exata que o governo havia nos enviados, mas a que nós acreditamos como proposta de formação docente e que tinha se consolidado ao longo dos anos com o Pibid, e com isso tivemos a adesão de quase todos os cursos.”** (Informação verbal, grifo nosso)¹³

Nesta perspectiva de tensão e incertezas, que o PRP é oficializado com política pública de formação docente. Por meio do edital¹⁴ de seleção para residentes dos cursos de licenciatura da UFCG. Para isso, as inscrições foram realizadas no início do segundo semestre de 2018 (junho) e finalizado em julho do mesmo ano, com realização de prova escrita para a seleção dos bolsistas, além da análise do coeficiente dos candidatos. Ressalta-se que 50% das vagas era

¹³ Entrevista cedida por um dos colaboradores na pesquisa, denominado por PF-1, 2021.

¹⁴ Edital 01/2018 Processo seletivo de licenciandos(as) bolsistas para o Programa Institucional de Residência Pedagógica, Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/editais/Edital_01_2018_-_Selecao_para_Residencia_Pedagogica_-_UFCG.pdf.

para cotista que estivessem nos seguintes critérios: renda per capita (inferior à 1 e meio salário mínimo), oriundos da rede pública ou bolsista da rede privada, equivalente à um ponto, respectivamente. Além disso, para todas as vagas a participação em outros projetos de pesquisa também valia um ponto.

Outras orientações para a participação na seleção eram: estar no mínimo no 5 período ou ter 50% do curso; ter disponibilidade de 440 horas, respectivamente trinta e duas horas mensal e 6,4 horas semanal, para o desenvolvimento das atividades no período de dezoito meses. Equivale a uma média 6 horas de dedicação ao programa semanal.

Quadro 6- Estrutura de trabalho dos residentes junto ao PRP da UFCG.

Tempo máximo de permanência no PRP	Período mensal	Período semanal
18 meses	32 horas	6,4, equivalente à 6 horas

Fonte: adaptado segundo o edital.

Neste contexto as horas de atividades deveriam ser desenvolvidas segundo o edital do Projeto institucional e do subprojeto do curso de licenciatura em Geografia do CFP, como descrito na tabela 1. Concomitantemente a seleção, foram escolhidas as escolas ou espaço campo para que as atividades fossem desenvolvidas.

Portanto para melhor compreender o referido processo buscaremos, pois, a análise do projeto institucional e do subprojeto. Para assim, melhor compreender quais pressupostos foram desenvolvidos para o direcionamento do programa junto a instituição a UFCG, e ao curso de Licenciatura em Geografia do CFP.

3.4.1 Uma reflexão acerca do Projeto institucional e do subprojeto de Geografia do CFP da UFCG: caminhos para os saberes docente na formação inicial.

Os projetos foram elaborados para melhor direcionar o caminho do PRP na instituição e junto aos cursos de licenciaturas. Para isso, após análise do edital da Capes, e a aceitação do programa residência nas licenciaturas. Elaborou-se os pressupostos da instituição para o programa e por conseguinte dos cursos com os seus subprojetos.

Nesta perspectiva, o documento institucional tem por base as palavras chaves: “letramentos, profissionalização e experiências na educação básica.” (BRASIL, 2018b, p.1), de maneira, a correlacionar os saberes e fazeres, para assim, constituir uma profissionalização em

que o ambiente escolar seja parte integrante da formação dos futuros docentes. Para isso, o Projeto refere-se que a materialização se fará com o letramento de um conjunto social de práticas que devem ser constituídas nos múltiplos espaços junto aos subprojetos.

Destaca-se ainda, que objetivos do projeto devem estar em consonância com a BNCC. De modo que, devem estar alinhando suas ações e objetivos nos subprojetos, para alcançar “competências e saberes próprios de sua profissão” como descrito no projeto institucional, (BRASIL,2018b, p.4), pois, a formação é um processo complexo, de construção coletiva em que os agentes sociais dialogam na busca por saberes e fazeres que constituem a formação dos futuros professores.

Neste contexto, a profissionalização é base no projeto institucional, e, referência essa necessidade de convergir no subprojeto. Pois o tema em questão, é um dos princípios do núcleo da política de formação docente, tendo em vista, os novos paradigmas descritos nas diretrizes, no PNE, e outros documentos para suprir as lacunas históricas do processo de formação. Das quais, podemos citar que o distanciamento entre os espaços de formação e profissionalização docente, alargou ainda mais essas lacunas no processo formativo.

Para tanto, o Projeto institucional estabelece que a profissionalização “é uma dupla dimensão da formação”, uma interna e outra externa, que respectivamente, desenvolve o ser e o fazer do sujeito profissional (BRASIL, 2018b p.2). Assim, dialeticamente o residente vai tomando consciência do papel da universidade, escola, e dos sujeitos para o êxito do processo formativo, que não se apresenta fragmentado mais plural junto a constituição dos saberes.

Em face disto, destacamos alguns objetivos:

[...] Acompanhar e investigar a singularidade do processo de **incursão de professores em formação inicial nas diferentes ações que desempenham no papel de professor no campo de estágio** para **identificar: a) as principais dificuldades (e prováveis causas), assim como necessidades de aprendizagem dos alunos das escolas-campo de estágio; b) a concepção de ensino e de aprendizagem manifesta no discurso dos preceptores, responsáveis pela supervisão pedagógica, e demais professores e membros da escola, acerca dos objetos de estudo/trabalho e da própria atividade docente;** 3. Elaborar, apresentar e sistematizar um plano de ação didática [...] voltado para a inserção dos bolsistas-residentes nas escolas-campo de residência; 4. Elaborar material didático, impresso ou digital, que atenda às necessidades da ação didática: às dificuldades ou necessidades de aprendizagem dos alunos, conforme diagnóstico feito; [...]; Promover ações de formação inicial e continuada que contribuam para o profissionalização docente e organização e estágio curricular supervisionado, sejam elas em contexto escolar ou acadêmico; 9. **Avaliar reflexiva e teoricamente a experiência de Residência Pedagógica como parte do processo de profissionalização docente** e como oportuna experiência para discussões sobre o estágio supervisionado das licenciaturas; [...]. Elaborar um conjunto de atividades didático-pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento, na sala de aula, [...] em nível fundamental e médio, e educação de jovens e adultos (EJA) em ações de residência pedagógica e de monitoramento em conformidade com os Projetos

Políticos dos cursos envolvidos[...]; Introduzir, acompanhar e analisar [...]. (BRASIL, 2018b, grifo nosso).

O projeto baseia-se nas premissas que rege o estágio supervisionado, para qualificar os saberes junto ao ambiente escolar, com as orientações do preceptor e demais sujeitos que compõe a instituição de ensino básico, além da IES que auxilia concomitantemente no PRP. Inicialmente, o documento encaminha os pressupostos para a materialização do programa no ambiente escolar, dentre os quais: realização do diagnóstico prévio da realidade da escola, planejamento das estratégias, e, por fim, a execução do projeto. Portanto, o projeto prevê um processo formativo em que a correlação entre instituições, sujeitos e saberes façam parte do fazer junto a regência no chão da sala de aula.

De modo que, nos objetivos específicos se estabelece os pressupostos para cada disciplina, devendo levar as premissas da BNCC, na base dos subprojetos. Assim, para as licenciaturas em Geografia o projeto expõe quais processos devem ser desenvolvidos junto ao conhecimento geográfico, as conexões, linguagem são sugeridas, tanto para o subprojeto, como nas práticas dos residentes no espaço campo.

Diante do exposto o Projeto Institucional, descreve:

Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas; Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história; Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas; Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia; Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL,2018b)

No que se refere aos objetivos da Geografia junto ao projeto institucional, destaca-se, a necessidade de analisar a relação da sociedade-natureza junto ao pensamento geográfico. Para tanto, é preciso compreender as diversas espacialidades contidas nessa correlação. Podendo, pois, utilizar a linguagem própria da Geografia, a exemplo, da linguagem cartográfica, geotecnologias, assim como, de outras, como a verbal e não verbal. Considerando os recursos didáticos (quadrinhos, charge, filme, entre outros), que auxiliam a mobilização do conhecimento dos fenômenos geográficos, de acordo, com o perfil dos alunos.

Possibilitando, pois, a capacitar dos residentes em realizar a inserção do conteúdo geográfico, mas de forma pedagógica, correlacionados saberes (teóricos, pedagógicos, experiências). Para assim, mobilizar os fazeres dos conceitos geográficos junto a geografia escolar, levando em consideração a cultura da escola, pois é parte integrante para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Em síntese, o documento direciona caminhos para a constituição do Programa Residência Pedagógica, de acordo, com as características institucionais da IES, mas também, levando em consideração os cursos de licenciaturas, buscando com isso alcançar a melhoria da qualidade dos mesmos.

Além disso, são direcionadas as competência e habilidades da área de Ciências Humanas Aplicadas a serem desenvolvidas no ensino médio, que correlacionar conteúdos de Geografia, História, Sociologia e Filosofia, a partir, da relação socioespacial no tempo-espaço, o reflexo desse processo na sociedade; são temas amplos e complexos que podem ser dialogados conjuntamente, mas, levando em consideração, as especificidades de cada disciplina, para ampliar o debate e não o reduzir. Tendo em vista, as mudanças impostas pela “reforma” do ensino médio, e que deve ser referenciado pelos residentes em suas práticas, e, portanto, não comprometer o processo de ensino aprendizagem ou pelo menos minimizar as lacunas.

Em síntese, o Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica da UFCG pretende promover a melhoria da qualidade da formação inicial dos futuros docentes e continuada de professores da educação básica nas escolas públicas do Estado da Paraíba. Destaca-se que, ao longo da investigação buscamos analisar se tais proposituras foram postas em prática junto ao PRP de Geografia do CFP.

A partir da breve análise do projeto institucional, pretende-se delimitar os caminhos do subprojeto de Geografia do CFP, para assim, compreender quais pressupostos foram postos para o desenvolvimento do programa na formação dos residentes do curso de licenciatura em Geografia.

3.4.2 Os caminhos do subprojeto de Geografia do Campos de Formação de Professor para a constituição dos saberes na formação inicial junto ao Programa Residência Pedagógica.

O subprojeto de Geografia do CFP tem como pressuposto, proporcionar aos residentes uma vivência maior na escola, numa relação mais ampla da formação, que não se limita ao momento do estágio, mas, “sua teoria estará voltada para a práxis pedagógica, especificamente

em Geografia”. (BRASIL, 2018c, p.3). Neste sentido, o Programa Residência Pedagógica deve considerar a constituição dos saberes docente junto a profissionalização dos residentes do curso de Geografia do CFP. Para isso, a correlação entre os conhecimentos da ciência geográfica e o ensino de Geografia devem fazer parte das práticas, levando em consideração os saberes pedagógicos que contribuem para a materialização do processo.

Perante o exposto Copatti:

O movimento de pensar geograficamente, o professor (ou futuro professor, no contexto da formação acadêmica) {...}. O processo inicial, neste sentido, se constitui pela compreensão dos desdobramentos da ciência geográfica ao longo do tempo, que alicerça a formação dos professores, na academia, e transcorre em aspectos do ensino de Geografia, perpassando também outras instituições que tem como base o pensamento geográfico. (COPATTI, 2020, p.29)

A autora discorre o modo para o qual a constituição da formação, pode se apresentar, neste sentido, é baseada em relações plurais do conhecimento geográfico, mas não limitando-o ao saber científico, pois, para a uma profissionalização emancipatória a correlação entre a ciência e o ensino de geografia são fundamentais, destacando a escola como parte integrante. Assim, o PRP pode representar uma ferramenta importante para os residentes desenvolverem o pensamento geográfico no fazer no espaço campo, na ISE, ou em outros campos, que se faça pertinente.

Logo, os futuros professores passam a compreender a complexidade do processo de formação, pois, o conhecimento geográfico faz-se a partir de elementos para os quais se compreenda-se o pensamento geográfico. Para tanto, Copatti (2020), dispõe que esse processo tem por base: a percepção espacial, raciocínio geográfico e análise da realidade, as representações espaciais. Que se traduz, respectivamente a forma de pensar espacialmente, as formas e estrutura do espaço sistematizada, em seguida, as correlações espaciais que se apresentam no cotidiano ou em outras escalas, remete ao espaço tempo, e por fim, encadear-se as percepções espaciais e analisa-las, segundo o raciocínio e sobre ótica das teorias do pensamento geográfico.

Neste contexto, o pensamento geográfico materializa-se sobre o olhar espacial, que se faz por meio do raciocínio que modela várias formas de compreender a complexidade dos fenômenos espaciais, sobre os paradigmas do pensamento geográfico. Contudo, ao instituir a Geografia escolar, esse processo se apresenta, correlacionando o saber pedagógico, além da escola e os sujeitos nela inseridos como parte integrante do processo de aprendizagem. Assim, outros saberes são postos para o processo de formação do licenciandos, e no caso abordado, dos residentes.

Nesse cenário, Freire sintetiza que (1987, p.15), “a verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da ‘práxis’ constitutiva do mundo humano.” Assim, a práxis pedagógica se faz pelo diálogo entre os saberes teórico-práticos do professor, para assim, desenvolver uma formação emancipatória. De modo que, para o autor, só é possível desenvolver essa práxis, nas ações junto aos sujeitos e em sua realidade.

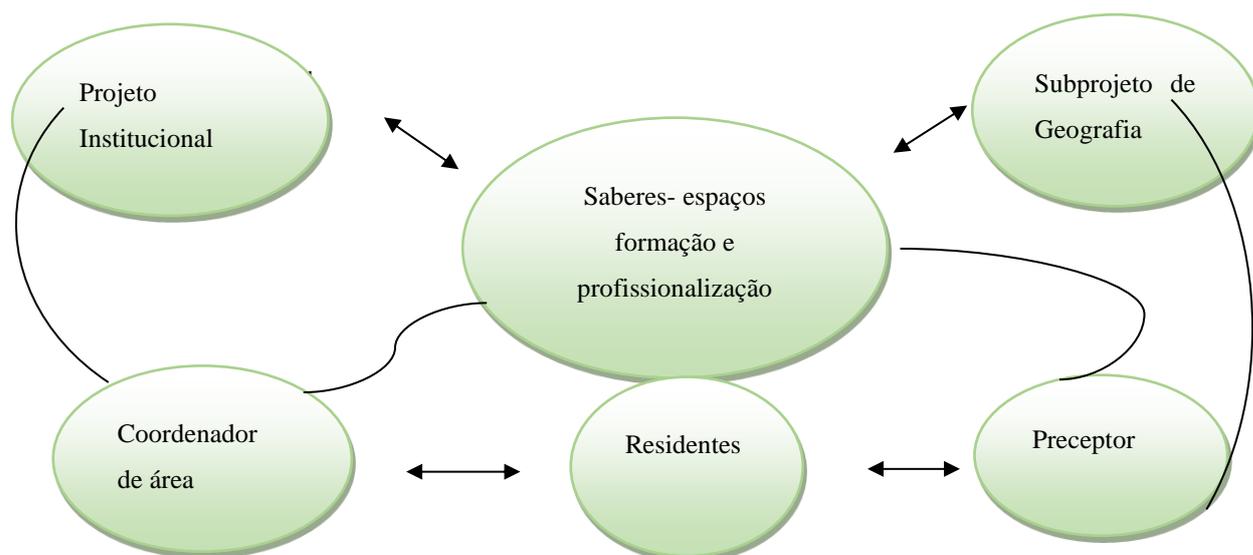
Diante do exposto, o subprojeto propõe:

Acompanhar e investigar a formação de professores em geografia nas diferentes ações que desempenham no papel de professor, bem como, as **principais dificuldades e necessidades de aprendizagem dos alunos das escolas, possibilitando que o professor em formação adquira competências e saberes próprios de sua profissão**, contextos de formação profissional, constitua-se de forma autônoma e assume compromisso com a educação brasileira e o ensino de Geografia, em meio às mudanças políticas, econômicas e sociais que a interpelam constantemente. (BRASIL,2018, p.3, grifo nosso).

Os objetivos tem em seus pressupostos o processo formativo do residente em Geografia. Para isso, as premissas são dos fazeres junto ao processo de profissionalização, por meio, da correlação dos residentes na escola e em sala de aula, para assim, atingirem os saberes profissionais, e, portanto, constituírem uma formação reflexiva. Tendo em vista, que o programa tem semelhanças ao Estágio supervisionado, porém, com mais tempo para desenvolver a profissionalização. Assim, o programa adquire equivalência acerca do estágio, para os licenciandos inseridos no PRP.

Neste sentido, o Programa Residência Pedagógica no curso de Geografia da UFCG, CFP, estrutura-se da seguinte forma: um coordenador de área (professor formador da IES), três preceptores (professores da educação básica) e vinte quatro bolsistas ou residentes (licenciandos do curso de Geografia), distribuídos por três escolas da cidade de Cajazeiras, das quais duas vinculadas a rede estadual de ensino da educação regular, e uma da rede municipal de ensino. Respectivamente, E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles, E.E.E.F Dom Moises Coelho, E.E.F.M Monsenhor João Milanês. Como representado no esquema abaixo:

Esquema 03: Correlação dos Sujeitos do PRP do curso de Geografia CFP-UFCG.



Fonte: autora

Com base no esquema, o subprojeto pressupõe que a autonomia profissional se faz na relação dos saberes junto ao processo formativo. De modo que, a relação dos conhecimentos teóricos, práticos, pedagógicos, das experiências nas relações sociais, dentre outros, (descrito no esquema 1), e, devem ser materializados nos espaços formativos e de profissionalização, para que, os futuros professores, compreendam o papel da disciplina de Geografia na formação cidadã dos alunos.

Assim, as ações do subprojeto estruturaram-se a partir do planejamento, capacitação, diagnóstico e a regência, para o desenvolvimento do PRP, nos espaços e com os sujeitos inseridos no programa. De maneira que, inicialmente foi realizado a escolha dos professores da educação básica, e, posteriormente organização da equipe. Sobretudo, a capacitação dos preceptores para compreenderem a estrutura do programa, e assim, elaborar os pressupostos a serem materializados junto aos espaços de profissionalização.

Neste contexto, Libânio (2004) discorre que, o planejamento permite ao professor delimitar caminhos e estratégias para alcançar os objetivos instituídos previamente. Vasconcelos (2006) afirma que o planejamento permite compreender a educação em suas diversas esferas, e isso, deve ser vivenciada pelos sujeitos. Logo, a investigação inicial é basilar para conhecer e encontrar os melhores encaminhamentos para a aprendizagem.

Em um segundo momento, o subprojeto delimita estudos acerca do programa e da formação do professor, através de teóricos da educação, do ensino de Geografia, para envolvê-los nos caminhos do processo formativo. Dentre os quais, destaca-se: os didáticos, pedagógicos

da educação, e do ensino Geografia, pois, dialogam com os teóricos-disciplinares junto a universidade. Portanto, a intensão, é que a chegada na escola possa ser mais condizente com a realidade, e não impactadas pela a falta de correlações dos saberes.

Ressalta-se, que, junto ao processo de capacitação dos sujeitos, o documento (BRASIL,2018, p.4) destaca que “o objetivo da RESIDÊNCIA se orienta pela busca de excelência na formação de professores é fundamental que os alunos residentes entendam a proposta de formação de professores preconizada pelo curso”. Assim, para o PRP do curso de Geografia do CFP, o processo formativo deve compreender os pressupostos do Projeto Político do Curso-PPC, conjuntamente preconizada com os programas de formação, de extensão, buscando uma profissionalização reflexiva, acerca dos saberes da formação docente, ou seja, a qualidade do futuro professor de Geografia, que será encaminhado para a educação básica.

Salienta-se que o PPC do curso de Geografia do CFP da UFCG, em Cajazeiras, será abordado no próximo capítulo junto com algumas das políticas de formação do professor. Por isso, a posteriori indicaremos os objetivos e principais caminhos perpetrado para o mesmo.

Em um terceiro momento, o documento destaca o diagnóstico dos residentes junto ao ambiente escolar. De modo que, inicialmente são realizadas as observações do espaço, por meio, das primeiras investigações, para assim, identificar as problemáticas tanto dos alunos no ensino de Geografia, como, da estrutura educacional oferecida, logo são “ações têm como objetivo levantar um conjunto de dados acerca das escolas e da configuração do ensino de geografia.” (BRASIL,2018, p.5). Neste contexto, o diagnóstico do ambiente escolar, busca contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista, o contexto e a realidade da Geografia no espaço campo. Além disso, o diagnóstico socioespacial da comunidade contemplada pela escola.

Ainda dentro do diagnóstico, o documento sugere a produção de um perfil dos alunos, por meio da ferramenta do questionário, para identificara situação socioeconômica, moradia, participação em projetos sociais, dentre outros, e também, a relação dos mesmos com a escola. Logo, tudo isso objetiva estruturar, a partir dos dados coletados, a situação dos alunos, da escola, do entorno, para assim, contribuir com o processo formativo dos alunos da educação básica, como a própria formação inicial. De maneira que, ao conhecer a base do ambiente escolar, a cultura da escola, dos alunos é possível encontrar caminhos para desenvolver o saber geográfico, correlacionando com outros, no ensino de Geografia, e assim, desenvolver a aprendizagem dos mesmos.

Neste sentido, todo esse momento de organização e diagnóstico, passa a compor, dados para o desenvolvimento de projetos, que possam contribuir na formação dos residentes. Para isso, a regência é o momento da materialização dos demais passos do programa junto ao espaço campo, por meio, de projetos temáticos nas diversas linguagens verbal, não-verbal, música, teatro, projetos interdisciplinares, e outros, destacando que esses estudos devem ser orientados pelo coordenador de área e preceptor, e também, acompanhado pelo mesmo, sobretudo, em sala pelo preceptor.

Os residentes devem acompanhar o desempenho e aprendizagem, e assim, refletir as estratégias que melhor adequa-se a realidade da escola. Para isso, o documento sugere a produção de recursos didáticos, dos quais, matérias que auxiliem as aulas, maquetes, mapas temáticos, videodocumentário, enfim, recursos didáticos que auxiliam as aulas de Geografia. De modo que quinzenalmente o subprojeto sugere a realização de reunião com todos os membros para a socialização dos projetos e das possíveis dificuldades que residentes e preceptores encontraram na execução, e portanto, encontrar caminhos para sanar as problemáticas conjuntamente.

Com base no exposto o subprojeto de Geografia do CFP da UFCG, desenvolveu-se no período de dezoito meses, de acordo com a distribuição acima citado, iniciando no segundo semestre de 2018 e finalizando janeiro de 2020. Com descrito no quadro abaixo:

Quadro 07: Cronograma de execução do Programa Residência Pedagógica-Subprojeto de Geografia do Campos de Formação de Professor- 2018-2020.

2018					2019										2020								
Ago.	Set	Out	Nov.	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun.	Jul	Ago.	Set	Out	Nov.	Dez	Jan						
<p>Preparação dos sujeitos (residentes), para a realização das atividades do PRP.</p> <p>Orientação conjunta entre os participantes (orientador de área, preceptor) para a ambientação dos residentes na escola, e, iniciar a elaboração do plano de atividade.</p> <p>Curso de formação para preceptores.</p>					<p>Observação e investigação sobre o ambiente escolar, práticas docentes, planejamento, produção de oficinas, minicursos, realização de diagnóstico, investigação da cultura escolar, do entorno da escola.</p>					<p>Investigação acerca do ambiente de sala de aula nas primeiras séries do fundamental II (6 e 7 anos), desenvolver práticas e metodologias adequadas ao processo de aprendizagem desse público.</p>					<p>Investigação do ambiente de sala de aula nas últimas séries do fundamental II (8 e 9), por meio de práticas e metodologias adequadas ao processo de aprendizagem dos alunos.</p>					<p>Observação e investigação do chão de sala de aula, nas turmas de ensino médio, por meio de metodologias, recursos e práticas adequadas ao público e a aprendizagem dos alunos.</p> <p>Relatório final</p>		<p>Avaliação e socialização do Programa Residência Pedagógica</p>	
60 horas		60 horas			95 horas					75 horas		75 horas		75 horas			20 horas		40 horas	440h			
					<p>Obs.: Deve ser reservado 100h , do total de 320h, para as atividades de regência na sala de aula.</p>																		

Fonte: adaptado segundo o subprojeto de Geografia.

Como descrito no quadro, o Programa Residência Pedagógica do curso de Geografia, encaminhou-se segundo as indicações do subprojeto, todavia, levando em consideração a realidade encontrada pelos residentes. De maneira, que o planejamento, a observação e investigação inicial, a elaboração do projeto com o auxílio do coordenador de área, preceptor, para posteriormente adentrar em sala de aula, iniciando com a observação da turma e os primeiros encaminhamentos, para assim, realizar a regência no chão de sala de aula. Ressalta-se, pois que os residentes, na estrutura do subprojeto, devem desenvolver os fazeres em toda a educação básica, em uma espécie de alternância, para oportunizar vivenciar todos ou boa parte das séries do fundamental e médio.

Assim, com base na investigação em curso, busca-se junto aos sujeitos da pesquisa, compreender a materialização do PRP nos espaços de formação e de profissionalização, com isso, analisar os pressupostos para constituir os saberes docentes dos residentes em formação do Programa Residência Pedagógica.

Com base nesse cenário, abordaremos no próximo capítulo a visão dos sujeitos da pesquisa a respeito do PRP e a sua relevância para mobilizar os saberes na formação e profissionalização inicial no curso de Geografia do CFP da UFCG.

4- O OLHAR DOS RESIDENTES PARA A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES NA FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA DA UFCG-CFP: EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Após explanar sobre a institucionalização do Programa Residência Pedagógica no curso de Geografia da instituição investigada, inicia-se a transcrição dos caminhos pelos quais o PRP constituiu-se na formação e profissionalização dos licenciandos participantes. Para isso, o primeiro passo é investigar os desdobramentos do programa para a composição dos saberes, na IES e no curso de Geografia no CFP, no período vigente entre os anos de 2018 - 2019.

A chegada do PRP na UFCG foi conflituosa, haja vista a conjuntura golpista que se constituiu o programa, não só na instituição investigada, mas em grande parte das IES. Neste contexto, algumas universidades não acataram o programa de iniciação à docência recém criado, receando que o mesmo impusesse retrocessos ao processo formativo, e também por ser uma forma de resistência ao governo antidemocrático de Michel Temer.

Diante disto, foi necessário muito diálogo com o corpo docente da UFCG, sobretudo, com os grupos ligados à formação de professor da instituição, buscando as confluências do programa para os cursos de licenciaturas. Por fim, obteve-se o resultado de não negar aos licenciandos a oportunidade de ampliar a profissionalização, tendo em vista a carência de políticas públicas voltadas à qualificação desses futuros professores.

Assim, foram realizadas várias reuniões em busca de um denominador comum após essa resistência inicial, devido a tais incertezas, para traçar os caminhos com os docentes envolvidos na formação do professor. Esses colaboradores averiguaram os pressupostos do programa na instituição, como afirmou

PF-1 “planejar a materialização do programa, foi primordial, pois, era necessário ter ciência da quantidade de horas que o aluno deveria passar na escola, assim como, as orientações no grupo de estudo, nos debates de textos, na participação em eventos, para que os objetivos fossem alcançados” (Informação verbal)¹⁵.

Logo, o olhar da instituição para a materialização do programa foi relevante para traçar caminhos da formação e profissionalização nos cursos de licenciatura, e, com isso, expor as conjecturas para a constituição dos saberes e fazeres.

Dessa maneira, o Programa Residência Pedagógica chegou ao curso de Geografia do CFP repleto de expectativas para o processo formativo dos licenciandos. Por outro lado, algumas indagações acerca dos reais objetivos para a formação e a profissionalização também foram postas, dentre as quais, a conjectura do programa na BNCC como um dos pilares para a adesão ao PRP, como descrito no edital da Capes nº 06/2018.

A resistência da IES dava-se, sobretudo, pela convergência do programa ao documento supracitado, como relatado pela PF-1 ao alegar que “um dos motivos pelos quais alguns cursos ficaram tão receosos em aderir ao projeto, porque discordam daquilo que está na BNCC e do modo como foi construída” (Informação verbal). Isso aconteceu devido às posições dessa política educacional que estavam no “pacote” do reordenamento ao sistema neoliberal, apoiadas por grupos empresariais interessados em conduzir a educação pública, a exemplo de “fundações, grandes empresários, políticos, organizações sociais, indústria educacional e a mídia” (FREITAS, 2020, p. 41). Assim sendo, é possível imprimir na sociedade uma legitimidade velada, que, na realidade, trata-se de um

¹⁵ Entrevista concedida por Professora Formadora, denominada PF-1, em 2021.

documento norteado por grupos hegemônicos internacionais e instituído pelo Estado brasileiro.

Além disso, a própria relação que a Base faz das competências e habilidades remete a uma flexibilidade advinda desse modelo de trabalho instituído pelo capital, como sintetiza Machado (2006). Tal processo promove, pois, a responsabilização do indivíduo por sua força de trabalho subordinada a reprodução do capital. Assim, as políticas educacionais são pensadas e desenvolvidas nesta relação de subordinação da sociedade para com a economia, ocasionando a precarização da educação em todas as etapas e modalidades. Portanto, a resistência das IES ao programa deu-se também pelo conjunto de medidas postas por meio do sistema neoliberal à educação e, conseqüentemente, através dos documentos que a norteia.

Diante do exposto, abordar-se-ão os caminhos do programa nos espaços de formação e profissionalização, assim como, dos respectivos colaboradores. Esse itinerário objetiva compreender como ocorreu o processo da materialização do objeto de investigação, os primeiros impactos para a formação dos licenciados, a correlação dos saberes dos sujeitos nos espaços investigados, e como isso contribuiu para que os residentes mobilizassem os saberes nas práticas pedagógicas do ensino de Geografia. Então, a partir deste o estudo, teremos uma visão mais ampla da formação inicial dos residentes, assim como, das possíveis fragilidades e obstáculos para a constituição dos saberes dos mesmos nas experiências em questão.

4.1 CONTRIBUIÇÕES E FRAGILIDADES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA-PRP NO ESPAÇO-CAMPO: É POSSÍVEL SER FEITA A CORRELAÇÃO ENTRE OS SABERES DOCENTES?

Nesta perspectiva, a priori, iremos analisar as entrevistas da coordenadora institucional, as coordenadoras de área do curso de Geografia do CFP, e as das preceptoras, acerca do olhar das mesmas para a formação de professores no Programa Residência Pedagógica. Esta análise será desenvolvida de acordo com a ordem em que foram realizadas as conversações, proporcionando destaque, sobretudo, às contribuições e fragilidades para a inserção dos saberes, na formação inicial dos residentes durante a participação no programa.

Para isso, o instrumento de coleta de dados conteve 15 questões para as entrevistas semiestruturadas, distribuídas da seguinte forma: perfil profissional e acadêmico – essas primeiras questões foram explicitadas conforme exposto no Quadro 10; o processo de institucionalização na IES; as contribuições do programa para a constituição dos saberes na formação continuada dos preceptores; as dificuldades apresentadas durante o fazer no espaço-campo para a materialização das regências; os pressupostos apresentados pelo PRP para a formação inicial que foram desenvolvidos durante essa vivência; os avanços na profissionalização dos licenciandos; as correlações do Programa Residência Pedagógica com o Estágio Supervisionado para a constituição dos saberes docente; as fragilidades identificadas durante a participação no PRP; e, por fim, os maiores desafios para a constituição dos saberes voltados à profissionalização inicial dos residentes.

Ressalta-se que algumas dessas questões foram direcionadas aos professores formadores que representam a UFCG, em vista do papel da mesma para institucionalização do PRP no curso de Geografia no CFP. Assim, o quadro abaixo sintetiza a delimitação acerca dos sujeitos, período e o tempo transcorrido em cada entrevista.

Quadro 15: Trajetória das entrevistas com os PF e P.

Sujeitos	Períodos da entrevista	Tempo transcorrido
Professor (a) formador-1/ PF-1	Segundo semestre 2021	1.07.46
Professor (a) formador-2/ PF-2	Segundo semestre 2021	1.11.40
Professor (a) formador-3/ PF-3	Primeiro semestre 2022	1.24.55
Professor (a) da educação básica/ Preceptor-1 P1	Primeiro semestre 2021	1.08.23
Professor (a) da educação básica/ Preceptor-2 P2	Segundo semestre 2021	1.00.55

Fonte: autora, 2022.

Nesse contexto, é importante destacar que não foi possível a realização da entrevista com a Preceptora P-3 pela plataforma virtual Google Meet como as demais, em virtude que a mesma estava em licença maternidade, e não tinha disponibilidade para o

diálogo. Contudo, as perguntas foram enviadas para a participante, através de um aplicativo de mensagens de texto (e-mail) e, prontamente, foram respondidas e reenviadas pelo mesmo dispositivo.

No mais, as entrevistas foram realizadas online por meio da plataforma *Google Meet*, durante os meses de junho de 2021 à maio de 2022. Assim, por serem entrevistas semiestruturadas, algumas questões foram sendo postas no decorrer do processo, em vista das circunstâncias da própria ferramenta de pesquisa e das necessidades que foram se apresentando durante as conversações.

Na primeira propositura, referiu-se ao perfil profissional e acadêmico das professoras formadoras e das preceptoras, respectivamente. Dessa maneira, as PF tinham uma vasta experiência no ensino superior e na educação básica, além de coordenações de programas de formação docente, a exemplo do Pibid; eram professoras titulares da IES, distribuídas entre o Campus de Campina Grande e Cajazeiras, sabendo que, a PF-1 trabalhava no Campus I, e as PF-2 e PF-3, no Campus V. As preceptoras também possuíam uma longa experiência no ensino básico, sendo elas com especialização, duas na área de Geografia e uma em interdisciplinaridade; duas dessas eram professoras efetivas, uma no Estado da Paraíba e outra do município de Cajazeiras, esta já tendo supervisionado outro programa de iniciação à docência que antecedeu o PRP.

Assim, o programa de formação recém criado constituiu-se como política de iniciação à docência elaborado pela Capes com características distintas do programa anterior. Em relação ao tempo de vigência, por exemplo, que no Pibid era de quarenta e oito (48) meses, e no Programa Residência Pedagógica, caiu para dezoito (18) meses. Além disso, a quantidade de bolsas tinha um número razoável no primeiro edital, porém, houve “uma redução no número de bolsas do programa de iniciação institucional de iniciação à docência no curso de Geografia do CFP”, como destacado pela PF-3, logo, reduziu de quatorze (14), para oito (8) os bolsistas participantes no Pibid.

Nesse sentido, o primeiro edital do Programa Residência Pedagógica no curso de Geografia em Cajazeiras, propôs 24 bolsas com tempo de vigência de dezoito (18) meses, distribuídos em três Espaço-Campos- EC, que denominaremos EC-1, EC-2 e EC-3, com

a orientação dos respectivos preceptores. Mais adiante, o edital posterior do PRP¹⁶ saiu com uma redução substancial no número de bolsas e do tempo de vigência, de modo que o programa passou a ofertar oito (8) bolsas, com período de seis (6) meses de participação e em apenas uma EC, ou seja, houve uma perda significativa e, por conseguinte, a desvalorização do programa de formação docente na IES.

Retomando-se, então, o objeto de estudo, o Programa Residência Pedagógica passou a compor o curso de Geografia do CFP em agosto de 2018. Assim, após muitos embates entre o corpo docente da UFCG, como já citado anteriormente, em vista da possibilidade de fragilização dos cursos de licenciatura, como descrevem PF-3, PF-2, respectivamente:

PF-3 o início do Residência Pedagógica começa já fragilizando um outro programa que é o Pibid, que vinha dando muito certo, mas, que também, estava sofrendo fortes impasses de precarização na formação docente inicial e continuada. [...], então a Residência entra fragilizando o PIBID no intuito de extingui-lo, além disso, inicia fragilizado, pelo quantitativo de bolsas muito pequeno em relação ao número de educandos matriculados nas Instituições de Ensino Superior; **PF-2** a preocupação com a residência dava-se, sobretudo, porque o programa chega sem uma estrutura de organização bem definida, até pela própria organização e proposta do projeto, em alguns momentos, particularmente, acho naquele momento, tem a intenção de diminuir as relações que o PIBID tinha estabelecido nas escolas e por conseguinte na formação docente. (Entrevista verbal)¹⁷

Como foi possível constatar através das colocações de PF-3 e PF-2, a institucionalização do programa não foi amistosa. Isto porque, o fundamento dessa preocupação era de que essa política educacional pudesse acarretar retrocessos ao processo formativo, sobretudo, com a possibilidade de finalização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o qual já era uma política pública consolidada no curso de Geografia CFP, e com resultados significativos para a formação e profissionalização dos futuros professores.

Observando-se o cenário institucional das licenciaturas, é possível perceber que a instituição aceitou o programa, mas na concordância de que seus pressupostos não se ancorassem na precarização dos cursos. Além disso, a IES alegou que os licenciandos não

¹⁶ Como descrito no edital 08/2020 para a seleção de bolsistas do Programa Residência Pedagógica, disponível em: <file:///C:/Users/fabri/Downloads/edital%20pre%2008-2020.pdf> acesso em: 04/03/2022.

¹⁷ Entrevista com as Professoras Formadoras, denominadas como PF-3; PF-2, 2021.

poderiam ser prejudicados, tendo em vista os escassos investimentos na formação do professor no País, como sintetizou PF-1:

Embora a iniciativa do governo não fosse a mais nobre, nós (UFCG) poderíamos transformar aquilo que estava sendo proposto, como uma alternativa para ampliar a formação para os nossos alunos. Então, desse modo, vários critérios pesaram na nossa decisão de adesão, o fato de que era uma oportunidade importante para os nossos licenciandas de ampliar a formação inicial. (Entrevista verbal¹⁸)

É necessário explanar que, a princípio, era unânime o pensamento de que o PRP não se apresentava como uma política que tinha como objetivo central ampliar a qualidade da formação. Todavia, era necessário impelir o programa nos cursos de licenciatura, porém, moldando-o para que cumprisse, de fato, o papel de melhorar a qualidade do processo formativo. Assim, como sintetizado pelas colaboradoras da pesquisa, respectivamente, PF-1; PF-2:

PF-1 As políticas de formação, sobretudo, após o PIBID, foi um divisor de águas nos cursos de licenciaturas, pois agregaram qualidade ao processo de formação inicial e continuada nos cursos de licenciatura em todo o País”;

PF-2 O Pibid parece que despertou outro olhar com relação às políticas educacionais, especialmente na relação da universidade com a escola, abrindo um caminho maior para os licenciandos na escola, até para os estagiários, que antes do programa, tinham dificuldade para conseguir realizar o Estágio Supervisionado na educação básica. (Informações verbais).

Nesse cenário, cabe lembrar que os programas de iniciação à docência têm um papel substancial para a ampliar e melhorar a qualidade dos cursos. Por conseguinte, como descreve PF-3, “não podemos negar o quanto melhorou a qualidade da formação docente e da universidade, a chegada do Pibid” (Informação verbal). Dessa forma, mesmo com todas as inquietações acerca do PRP, tanto para a IES, quanto para o curso de Geografia do CFP, o programa deveria estar inserido na instituição, buscando com isso, desenvolver a correlação dos saberes nos espaços e junto aos sujeitos envolvidos no programa.

Assim sendo, para as entrevistadas, era necessário fortalecer a política de formação docente na IES. Além disso, ao desenvolver o programa no curso de Geografia no CFP, acarretaria o enfrentamento aos desmandos do Estado, instigando os sujeitos sociais a refletirem o processo formativo e profissional, e buscando romper com ideologias que poderiam precarizar e enfraquecer as políticas de formação docente.

¹⁸ Entrevista com uma das colaboradoras da pesquisa, denominada PF-1, 2021.

Nesse sentido, realizou-se a seleção dos licenciandos aptos a participar do Programa Residência Pedagógica do curso de Geografia do CFP da UFCG, de maneira que, o edital foi lançado em junho de 2018. Contudo, o respectivo edital teve os prazos reduzidos em menos de quinze dias, entre o lançamento e a finalização. Por isso, as vagas não foram preenchidas em sua totalidade a princípio, como afirma PF-3, que “com a abertura do edital na UFCG, nós não conseguíamos fechar o número de vagas ofertado no curso de Geografia. Tivemos que pedir para que o edital fosse adiado várias vezes para que se pudesse preencher esse número de vagas”. Logo, foi necessária a prorrogação para que houvesse uma maior divulgação entre os licenciandos e que, nesse meio tempo, pudesse ser instigado o interesse dos mesmos.

Salienta-se que, a dificuldade para o preenchimento das vagas referiu-se, primeiro, ao perfil do programa para a seleção dos licenciandos, tendo em vista que, para o ingresso no programa de formação, fazia-se necessário estar cursando, pelo menos, no 5º período ou 50% do curso, como descrito no Art. 4 § 4.1.2¹⁹. Ainda, como destacado pelas PF-2 e PF-3, uma parte substancial do público no curso de Geografia do CFP era constituída por estudantes de outras cidades e até dos Estados vizinhos como do Ceará. Nesse sentido, a maioria dos alunos já possuía vínculo empregatício no comércio de suas cidades, ou estavam em sala de aula, por isso, não demonstraram interesse. Outrossim, por serem de outras cidades, o deslocamento para participar do Programa tornava mais difícil a experiência para quem aceitasse e fosse selecionado, tanto em relação ao tempo dedicado à locomoção, quanto em relação ao aumento de gastos, nesse processo, para cumprir as atividades.

Portanto, as próprias especificidades do programa dificultaram sua institucionalização no curso. De modo que, após algumas prorrogações o número total de residentes foi preenchido e o programa, finalmente, passou a compor o curso de licenciatura em Geografia do CFP, em agosto de 2018, nos espaços de formação e profissionalização.

Nesta perspectiva, outra questão abordada foi o desenvolvimento do PRP junto aos sujeitos e nos respectivos espaço-campos. Isso ocorreu de tal modo que, inicialmente,

¹⁹ De acordo com o edital 01/2018, Processo seletivo de licenciandos (as) bolsistas para o programa institucional de residência pedagógica em seu Art.4 Inciso 4.1.2. Disponível em: https://www.ces.ufcg.edu.br/portal/phocadownload/userupload/ramses/Edital%2001_2018%20-%20Selecao%20para%20Residencia%20Pedagogica%20-%20UFCG.pdf Acesso em: 27/05/2021.

preceptores e coordenadora de área reuniram-se para os primeiros esclarecimentos acerca do programa. Posteriormente, foram realizadas as devidas apresentações dos participantes e dos espaço-campos, como exposto por PF-2, explanando que: “houve uma formação bem curta inicial de 20 horas com os preceptores, e depois, outra para discutir justamente a chegada do Residente na escola com o restante do grupo, assim como, a dinâmica da escola e o próprio conhecimento do PPP.” (Entrevista verbal²⁰). Além disso, houve, também, a divisão por núcleo escolar, para estabelecer os primeiros contatos com a escola.

Ressalta-se que, a respeito da frequência das reuniões com o grupo, estas eram realizadas a cada quinze (15) dias. A princípio, foram debatidos os pressupostos do programa, tendo em vista, que havia muitas dúvidas sobre a dinâmica do mesmo, como relatou uma das preceptoras, P-2:

Inicialmente todos ficamos confusos, acerca da proposta do Programa Residência Pedagógica, eu, particularmente, comparei ao Pibid, outros professores acharam que era para os residentes desenvolver logo a regência, então só com o tempo fomos ajustando à realidade do programa. (Informação verbal²¹).

Como evidenciado pela entrevistada, os sujeitos participantes no PRP, preceptores e residentes, a priori, associavam o programa recém criado ao Pibid. Entretanto, após a materialização nos espaço-campos, identificou-se diferenças, dentre as quais, a mais difundida, que era a regência compartilhada, distinguindo-se bastante do outro programa de iniciação à docência.

Outro ponto a ser destacado é que, os cursos de licenciaturas aderiram ao Programa Residência Pedagógica com a intenção de transformá-lo dentro do processo e, por esse motivo, alguns acreditavam ser importante incorporar a dinâmica do Pibid, por este ter resultados consolidados como política de formação docente. Como descreve a colaborador PF-1: “Inicialmente nós até começamos um trabalho conjunto e progressivo entre os programas de iniciação à docência, por acreditar que a consolidação do Pibid iria contribuir para a do Residência Pedagógica” (Informação verbal²²). Porém, ao longo do processo havia diferenças substanciais que delimitavam os territórios entre o Pibid e o PRP, como descrito por todas as participantes e nos documentos norteadores. Logo, foi

²⁰ Entrevista concedida pela Professora Formadora denominada PF-2, em 2021.

²¹ Entrevista concedida pela Preceptora denominada P-2, em 2021.

²² Entrevista concedida pela Professora Formadora denominada de PF-1, em 2021.

necessário conduzi-los por caminhos distintos, mas, objetivando a qualidade da formação docente.

Dessa forma, observa-se que a estrutura de cada programa de formação docente tinha suas especificidades, mas estes poderiam trabalhar em parceria para a qualidade do processo formativo e profissional dos licenciandos. Entretanto, para alcançar essa harmonia, as diferenças não devem ser um obstáculo, mas um caminho para desenvolver a relação dos saberes nos espaços de formação e profissionalização, tanto dos universitários recém chegados ao Pibid, quanto dos que tem uma caminhada mais amadurecida no curso, participante do Programa Residência Pedagógica.

Retornando ao diálogo sobre as experiências, após a reunião inicial, os residentes foram encaminhados para as três escolas participantes, e organizou-se da seguinte forma: cada preceptor pôde contribuir com a profissionalização de oito (8) licenciandos; subdivididos em duplas e distribuídos em turmas do Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, de acordo com a realidade do espaço-campo e das séries em que o professor (preceptor) fosse responsável. Logo, as atividades deveriam ser desenvolvidas em conjunto entre as duplas de residentes e o preceptor.

Neste contexto, foram realizadas as primeiras explicações do programa ao corpo docente da instituição beneficiada, para a materialização nos espaço-campos. Em seguida, os residentes passaram a observar a estrutura física, humana e de materiais para os diagnósticos iniciais. A seguir, o primeiro estudo, desenvolvido com o grupo durante as primeiras reuniões quinzenais, e o segundo, separadamente, por escola.

Os residentes já nos primeiros olhares, passaram a observar a atuação dos sujeitos no ambiente escolar. Assim, a relação do corpo docente com os alunos da escola e no contato com o PPC, oportunizou aos licenciandos e demais colaboradores a emboçarem os melhores caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem, acerca do pensamento geográfico na educação básica.

Desse modo, a esses apontamentos, explicitamos a fala de Copatti (2020), quando a mesma sintetiza o quanto é necessário o planejamento para a constituição de uma formação emancipatória. Para isso, no entanto, a correlação dos saberes deve estar presente nessa dinâmica, dos quais a autora destaca os saberes geográficos e pedagógicos. A partir da mediação que se apresenta, quando os residentes passaram a planejar o projeto a ser desenvolvido na escola, e assim, dialogaram com os demais sujeitos em busca das

estratégias mais adequadas a cada realidade, é possível observar as primeiras conversações entre universidade e escola.

Além disso, à medida que os sujeitos envolvidos no programa passaram a dialogar – seja nas reuniões, na observação do ambiente escolar ou no conhecimento de documentos norteadores – acontecia a correlação de saberes, na qual os teóricos, práticos curriculares e de experiências tem contribuído significativamente com a formação e profissionalização dos sujeitos.

Assim, os saberes constituem-se por meio da mediação entre os sujeitos educacionais nas instituições formadoras e ocupam um lugar de destaque, impelido pelos grupos sociais. Contudo, essa é apenas uma parte do processo formativo, que denomina-se de saberes acadêmicos. Neste sentido, para instituir uma formação baseada nos saberes é imprescindível que haja a correlação com os demais conhecimentos que regem o processo formativo do professor, de modo que, os sujeitos tenham consciência e capacidade de integrá-los e mobilizá-los, para as condições da prática (TARDIF, 2014).

É preciso, então, compreender que o discurso tradicional da formação docente impele a uma sentença, a qual não contribui para que o licenciando desenvolva os conhecimentos necessários para a correlação dos saberes docente, sem haver, necessariamente, uma superposição entre os mesmos. Dessa forma, no caso analisado, os primeiros contatos com o programa permitiram aos residentes iniciarem essas articulações, com a compreensão do papel da escola nesse processo.

De volta aos primeiros contatos dos sujeitos investigados com o PRP, ocorreu, por meio das reuniões quinzenais, as explanações sobre os objetivos do programa, além dos estudos complementares a respeito da educação, da formação docente em Geografia, da Geografia escolar, dentre outras questões. Para isso, eram selecionados textos relacionados aos temas supracitados, para suplementar os conhecimentos adquiridos na academia e subsidiar o fazer da prática docente nas escolas. Nesse processo, oportunizava-se aos professores da educação básica a contribuir com suas experiências adquiridas ao longo do exercício profissional. Destaca-se que, esse decurso era orientado pelas coordenadoras de áreas, sobretudo, PF-2, que era responsável pelo grupo de estudo.

Essas leituras mencionadas aprimoraram o entendimento da constituição dos saberes e possibilitou sua correlação com o ensino de Geografia, para que assim fosse viável dar continuidade à prática no chão da sala de aula. Desse modo, como transcrito

por P-1: “as leituras dos textos, durante as reuniões do grupo propiciou ampliar a visão da educação, e do ensino de Geografia, pois, antes dos programas de iniciação à docência, ficávamos restritos, muitas vezes ao livro didático.” Logo, o PRP pôde ampliar o processo de profissionalização não só dos residentes, mas também dos professores da educação básica. Além disso, segundo a P-2 após as experiências do PRP na escola, os Estágios foram vivenciados com um aproveitamento maior.

Para a P-2, “A Residência contribuiu para melhor orientar o Estágio Supervisionado, pois a escola recebe muito estagiário” (Informação verbal, grifo nosso). Assim, o programa foi desenvolvendo melhor a regência no Estágio, à medida que, mesmo com o tempo reduzido, iam sugerindo uma mobilização mais dinâmica no trabalho profissional dos licenciandos do curso de Geografia do CFP. Dessa maneira, também dialogou-se com os saberes e fazeres, entre a universidade e a escola, professores e residentes, compartilhando inquietações, experiências e caminhos para o desenvolvimento da formação dos futuros professores.

Salienta-se que, duas (2) das três (3) preceptoras haviam vivenciado a formação continuada como supervisoras do Pibid, e, por isso, já tinham uma visão sobre a relevância dos programas de iniciação à docência no processo formativo.

Assim, os programas de iniciação à docência proporcionaram o retorno dos professores da educação básica à universidade, conferindo-lhes formação continuada. Por conseguinte, a relação entre as instituições torna-se mais profícua, em detrimento do distanciamento e superposições entre os espaços e os sujeitos de formação e profissionalização, como relata PF-3:

Nós temos professores retornando para as Universidades, retornando os seus projetos de formação continuada, pois sentem a necessidade do aprofundamento do diálogo entre os saberes. Assim, temos professores que são palestrantes em mesas redondas, temos a escrita de trabalhos, publicação, apresentação. Logo, essa caminhada entre a universidade e as escolas faz com que não apenas professores encontrem sentido na formação continuada pelo convite do retorno à universidade, mas está estimulando sonhos (Entrevista verbal)²³

Esta fala remete ao quanto o diálogo e a correlação entre os espaços de formação e profissionalização podem inspirar os professores, instigar-lhes a pensar na formação continuada e em outras metodologias, a fim de que possam se munir para o fazer no chão

²³ Entrevista concedida pela Professora Formadora, denominada PF-3, em 2022.

da sala de aula, direcionando seus alunos a pensarem o mundo espacialmente. Desse modo, com a chegada do programa ao ambiente escolar, o preceptor passa a refletir o processo de ensino-aprendizagem não mais individualmente, e com isso, ampliam o olhar para sua profissionalização, numa perspectiva reflexiva. Portanto, conforme reiteraram as Preceptoras P-1; P-2;P-3, respectivamente:

P-1 As aulas ficaram mais interessantes, pois, passamos a pensar coletivamente os projetos que seriam desenvolvidos nas regências, e com isso, fui motivada a pesquisar sobre os recursos mais adequados para as aulas de Geografia; P-2 O programa contribuiu na minha formação continuada. Nós trabalhávamos em equipe, os residentes traziam ideias para as aulas, e tornava elas mais dinâmicas, e com isso, os alunos se comprometiam nas atividades; P-3 Contribuiu bastante na troca de experiências, em vista que o docente está sempre em processo de aprendizagem, e a chegada do programa instigou-me a ampliar o olhar para o fazer, assim como, estudar novas formas de compreender o ensino de Geografia. (Informações verbais²⁴)

Neste contexto, o trabalho docente é individual, mas pensado para um grupo, como todo trabalho com seres humanos. O relato acima encaminha a refletir que esse processo acarretou ao docente uma solidão no pensar e executar para uma coletividade. Entretanto, a chegada dos residentes contribuiu para que esse processo fosse desenvolvido de forma grupal, para aliviar o que os autores (TARDIF; LESSARD, 2014, p.69) denominou de “trabalho em solidão”.

Ainda, tais autores reiteram que esse percurso origina outras nuances, das quais destaca-se a autonomia profissional. Essa liberdade, então, possibilita ao sujeito desenvolver os caminhos que acredite serem adequados ao processo de aprendizagem. Todavia, paralelamente, o responsabiliza no projetar e fazer no âmbito escolar.

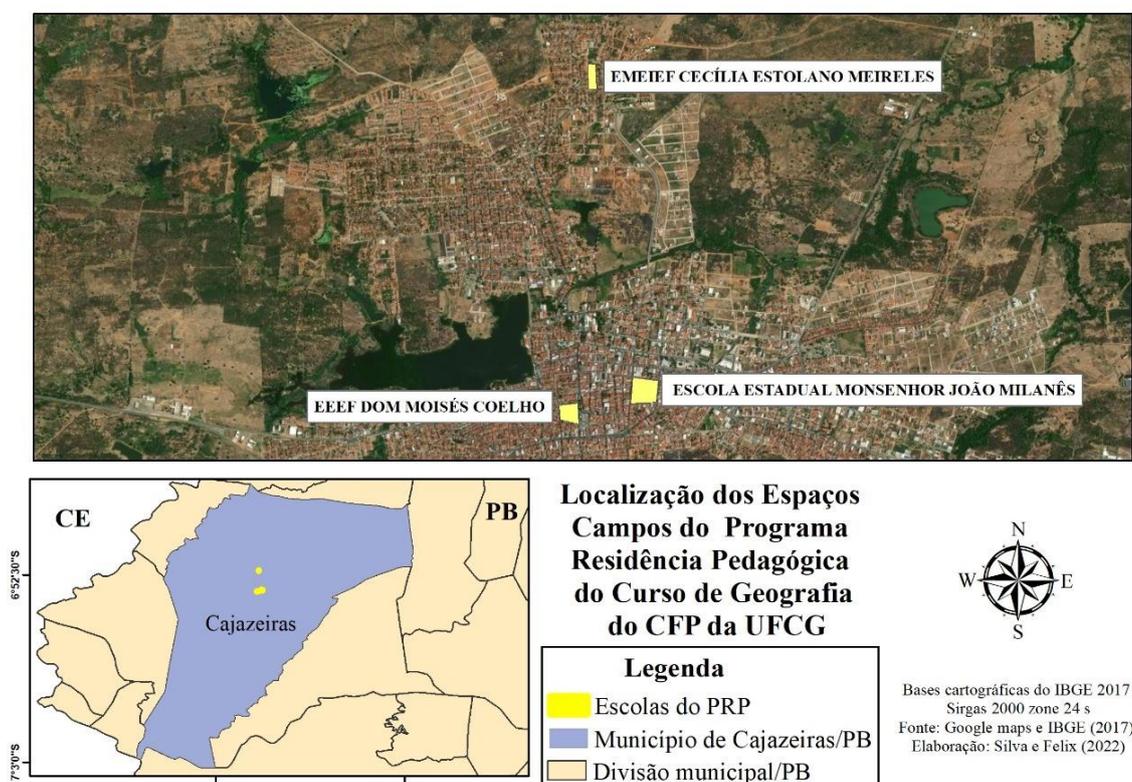
Dessa forma, as preceptoras reiteraram que o programa contribuiu na formação continuada, por meio da troca de experiências com os residentes e as coordenadoras de área, como descreve P-1: “As experiências compartilhadas possibilitaram maior compreensão do espaço geográfico para os alunos, mas também, trouxe novas formas de desenvolver os conteúdos na sala de aula, e até reconsiderar às práticas até então realizadas.” Portanto, os docentes do ensino básico passam a refletir sua profissionalização, o que favorece a correlação dos saberes e fazeres numa perspectiva reflexiva, como destacado por Santos (2013).

²⁴ Entrevista concedida pelas Preceptoras, denominadas P-1; P-2; P-3, em 2021.

Em outra questão abordada, refere-se às dificuldades enfrentadas durante a materialização do programa no Espaço-Campo, sobretudo, durante a regência. Para isso, o primeiro passo foi o planejamento entre os preceptores e residentes, com o auxílio da coordenadora de área. Dessa forma, após a observação inicial, os sujeitos traçaram os caminhos a serem abordados para o desenvolvimento dos objetivos instituídos a priori pelo programa, e dentre eles estava a correlação dos saberes em uma perspectiva emancipatória da profissionalização.

Nesta perspectiva, será possível analisar as entrevistas das preceptoras acerca do olhar das mesmas para a constituição dos saberes na formação dos residentes no Programa Residência Pedagógica, além dos desafios para a mobilização do conhecimento nas práticas docentes. Como primeira abordagem, será feito um breve relato a respeito dos Espaço-Campos, a começar pela localização geográfica do município de Cajazeiras, em seguida, sobre a estrutura física, e por fim, acerca do público o qual os referidos espaços escolares comportam. O mapa que se sucede mostra alguns detalhes cartográficos sobre o espaço em questão.

Figura 2: Localização dos Espaço-Campos do Programa Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Geografia do CFP da UFCG.



Fonte: Felix, 2022.

Conforme observa-se no mapa, os Espaços Campos estão localizados no perímetro urbano do município. O EC-1, situado no centro do município de Cajazeiras, com uma estrutura pouco adequada para constituir-se como escola, por tratar-se de uma casa antiga e historicamente relevante para a sociedade. A respeito disso, P-1 destaca que: “o espaço da escola é em casarão antigo, bastante conhecido na cidade, pois foi onde várias autoridades estudaram”. Logo, a instituição escolar foi realocada para o referido espaço, com salas de aulas adaptadas, assim como, salas dos professores e refeitório. O local também não possuía quadra poliesportiva ou espaços para a realização de atividades recreativas no referido recorte temporal.

Adiante, a EC-2 localiza-se ao extremo norte do município de Cajazeiras-PB, próximo a UFCG, e como sintetizou P-2 “é uma escola bem estruturada fisicamente, mas falta mais recursos para desenvolver melhor as atividades”. No momento da pesquisa, esse espaço comportava salas de aulas adequadas, biblioteca, refeitório e espaço para recreação, porém, não havia quadra poliesportiva. Segundo a preceptora, a escola, em comparação com outras da rede municipal, era bem organizada, mas era escassa de recursos didáticos para expandir o processo de ensino. Destaca-se ainda que o espaço desta instituição está situado próximo a IES (UFCG) e tem recebido muitos licenciandos para as mais diversas atividades, desde estágio, programa de iniciação à docência e extensão.

Por fim, o EC-3 que se localiza no centro do município, próximo ao EC-1. No recorte temporal da pesquisa, tinha, em sua estrutura física, salas adequadas, biblioteca, refeitório, salas dos professores, sala de recursos, espaços de recreação e, inclusive, quadra poliesportiva. De acordo com os residentes R-3 e R-13, a condição estrutural encontrada no referido EC, foi satisfatória quando comparada a outras instituições de ensino em que o programa estava.

Sendo assim, com a chegada do programa na escola EC-1, as atividades foram desenvolvidas a começar pela observação do espaço físico, dos documentos norteadores, a exemplo do PPC, assim como, da dinâmica de funcionamento da escola, desde os horários até as demais atividades realizadas. Como explanou R-1 sobre a C-1: “ao nos depararmos com a escola, em agosto de 2018 já conhecemos o corpo docente, os documentos da escola, a estrutura e já participamos de algumas aulas, ainda na observação

com o auxílio da preceptora” (Informação verbal)²⁵. Neste contexto, o programa se constituiu na escola aos moldes do ES, porém com algumas anuências distintas do estágio, a exemplo do contato com o PPC, para assim desenvolver projetos em consonância com o espaço-campo.

De acordo com a preceptora, a chegada do programa no EC-1 foi, inicialmente, por meio das apresentações formais entre os sujeitos, realizando a primeira reunião para buscarem as estratégias necessárias para o trabalho com o PRP no espaço-campo. Diante das dificuldades encontradas no espaço físico, P-1 destacou que **“a falta de estrutura da escola é o primeiro desafio a ser superado”**. Nesse sentido, compreendeu-se que os recursos disponíveis para o desenvolvimento das atividades eram restritos, assim, sem equipamentos básicos como data show ou computador para a realização de algumas atividades. Por outro lado, em auxílio, a preceptora P-1 disponibilizou seus próprios equipamentos, afirmando que **“quando os residentes precisavam do data show e do computador eu levava o meu, pois, o da escola estava quebrado, até o lápis de quadro tinha que comprar, pois nem sempre a escola fornecia”** (Informação verbal, grifo nosso)²⁶. Esta fala remete às condições de trabalho do professor, que na maioria das situações, não proporciona o ambiente mínimo para o exercício profissional, gerando problemáticas que contribuem para a percepção de que “a carreira não se mostra compensatória” para os jovens desejarem ser professores (GATTI, 2016, p.167).

Para a professora da EC-1, as questões estruturais influenciaram negativamente para o bom desempenho dos projetos executados, sobretudo inicialmente, pois a pouca maturidade na prática docente foi um obstáculo nas atividades desenvolvidas. Dessa forma, P-1 relatou: “no início, os residentes tiveram bastante dificuldade para planejar atividades de acordo com a estrutura da escola”. Contudo, a preceptora também descreveu que: “a dedicação dos residentes em constituir outras possibilidades de recursos, foi fundamental durante a realização dos projetos”.

Além disso, a própria estrutura do programa deixou muitos questionamentos acerca do funcionamento no EC-1, e por isso, inicialmente, os integrantes ficaram

²⁵ Colaborador da pesquisa denominado R- 2, entrevista concedida em 2021.

²⁶ Entrevista concedida pela preceptora denominada P-1, concedida em 2021.

confusos acerca da materialização do PRP. Isto é possível identificar através da fala de P-1 “quando o programa de fato começou na escola, ficamos sem saber se os residentes apenas ficavam na observação ou já iniciava à regência”. Desta maneira, segundo a investigada, os residentes ficavam na observação e no planejamento, e à medida que iam adquirindo segurança, começavam o fazer na regência.

Diante do modo como o PRP foi instituído enquanto política de formação, essa problemática ocorreu em virtude da própria estrutura delimitada pelos órgãos responsáveis. Oficializou-se, então, de forma aligeirada, sem um planejamento adequado, impondo a reestruturação da iniciação à docência por meio da BNCC. Assim, ao chegar à escola (EC), essas questões poderiam afetar a própria materialização do PRP, causando inquietações e possíveis processos equivocados de práticas docente.

No entanto, o programa foi tomando forma e criando sua própria identidade no EC-1, como relata P-1: “o Programa Residência Pedagógica foi encontrando o caminho a partir da interação da universidade com a escola, e assim tomando forma”. Desse modo, após a materialização no ambiente escolar, preceptores e residentes começaram efetivamente a compreender os pressupostos do programa de formação docente, sobretudo, porque os sujeitos passaram a dialogar em conjunto nos espaços de formação e profissionalização. Logo, destaca-se a relevância entre a correlação dos saberes, os quais são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma formação autônoma e emancipatória, reconhecendo a relevância da escola para a profissionalização dos licenciandos, sintetizado por Tardif (2014).

Em face do exposto, segue-se a abordar o processo inicial de organização e implementação do PRP nos EC-2 e EC-3. Para estes, o decurso das experiências ocorreu a partir do acolhimento do corpo docente e demais profissionais da educação, da observação do ambiente escolar e da apresentação do PPC pelos professores das escolas. Assim sendo, no EC-2, iniciaram-se estudos acerca do ensino de Geografia e as algumas proposituras metodológicas, para que os residentes comessem a pensar em atividades que melhor se adequassem à realidade. Já no EC-3, os residentes fizeram as observações das aulas e, junto com a preceptora, planejavam as atividades semanalmente, sempre especificando os conteúdos e os objetivos para cada turma.

Como descrito por P-2 e P-3:

P-2 Com a chegada do programa, eu achei melhor trabalhar textos que eu achava que era interessante para a turma, relacionado a Geografia e a educação.

Eu recebia os alunos na escola em um ambiente. Ficávamos trabalhando aqueles temas e planejando as possíveis atividades que se adequassem com os conteúdos. Sempre pensando em conjunto com o projeto da escola. Na sala de aula, ficavam apenas na observação, a princípio. À medida que eu percebia que já tinham condições, começavam a compartilhar a regência. P-3 As atividades foram sendo planejadas de acordo com os conteúdos e a turma. Toda semana nos reunimos para construir os objetivos, as metodologias e as avaliações. Mas, inicialmente, observavam. Só após perceber que tinham condições, passavam para a regência, sempre com a minha supervisão. (Informação verbal)

Observa-se nestes depoimentos que, a preceptora optou, inicialmente, por dialogar junto com os residentes a respeito dos caminhos pelos quais compreendeu serem mais adequados à constituição do conhecimento. Desta maneira, para as professoras, era necessário que os licenciandos desenvolvessem a pesquisa em fases, e, ao passo que compreendessem melhor a prática, pudessem assim concretizá-la.

Segundo o planejamento impresso no PRP, em seu subprojeto de Geografia do CFP-UFCG, distribuíram-se as atividades entre os anos de 2018-2019. Em 2020, ocorreu apenas a socialização dos resultados de acordo com o (Quadro 3). Assim, segundo o documento, os residentes, inicialmente, foram preparados para as atividades da escola a respeito da observação e ambientação, orientados pela preceptora, no segundo semestre de 2018. Após esse período, em 2019, iniciou-se a observação, o planejamento, a produção de oficinas, entre outros. A partir do final do primeiro semestre, as regências foram realizadas com a preceptora, e se estenderam até dezembro do mesmo ano. Vale ressaltar que, para todas as etapas, era necessário fazer um relatório acerca das atividades desenvolvidas.

Portanto, segundo as preceptoras, cada EC foi desenvolvendo uma dinâmica própria de acordo com a maturação dos licenciandos e a realidade de cada lugar, o que nem sempre correspondeu ao que afirma-se no planejamento transcrito ao subprojeto. Contudo, a falta de sincronia entre as escolas pode originar lacunas no processo de profissionalização dos residentes. Por conseguinte, após a retomada das falas (de preceptores e residentes) é possível obter mais esclarecimentos acerca deste processo e suas consequências na formação.

Outra questão identificada no registro das colocações dos participantes, foram os principais obstáculos para a construção do processo de formação e profissionalização nos EC-2 e 3. Assim, uma das dificuldades dos residentes foi a de compreenderem quais os saberes teóricos eram imprescindíveis, para o desenvolvimento e correlação das práticas nos conteúdos de Geografia, o que alguns autores denominam como transposição

didática. Nesse contexto, ressalta-se que, para Callai (2001), essa transposição deve levar em consideração as especificidades da escola e dos sujeitos. Através das falas das preceptoras, a seguir, compreende-se que:

P-2 afirma que: “nas discussões dos textos, percebi os licenciandos muito centrados nas teorias geográficas, e com dificuldade de desenvolver atividades para que os alunos compreendam, a partir da sua realidade, o ensino de Geografia”, para P-3 os residentes “chegam na escola sem o preparo necessário e têm muita dificuldade para desenvolver a prática”. (Informação verbal)

Desse modo, essa dificuldade enfrentada pelos residentes possui algumas nuances, em virtude do pouco diálogo entre os saberes da prática durante a formação no âmbito da academia, nos cursos de licenciatura do País. Destaca-se, ainda, que no curso de Geografia do CFP da UFCG, não foram mencionadas tais questões pelas PF, mas serão abordadas nos questionários como também nas entrevistas com os residentes.

Neste contexto, outro ponto abordado pelos colaboradores refere-se ao documento que norteou o PRP, mais precisamente os objetivos, sobretudo, relativos à institucionalização da BNCC como pressuposto de implementação do programa. Em razão disto, a diretriz supracitada representou um gargalo à institucionalização, como política de formação nas IES.

Na abordagem realizada com PF-2, a professora formadora foi enfática, em afirmar:

A proposta da BNCC era ainda bastante confusa. Até nós trabalhamos na universidade o capítulo de Geografia referente ao Ensino Fundamental e Médio, sobretudo, as metodologias, as práticas a serem desenvolvidas em sala de aula. Assim, as escolas realizaram algumas atividades, mas algo ainda superficial, porque naquele momento os caminhos propostos pelo documento, ao nosso olhar, precarizava a educação, e não estavam bem esclarecidos os seus pressupostos. (Informação verbal)²⁷

Sendo assim, a materialização da Base no PRP não estava bem explicitada pelo próprio documento que rege o programa. Em razão disso, naquele momento, os estudiosos da educação, assim como os professores da educação básica, passaram debruçar-se sobre o mesmo a fim de compreendê-lo com mais eficiência. Ademais, a própria estrutura curricular das escolas ainda não referendava nos livros didáticos as competências e habilidades descritas na BNCC. Sobre esta afirmativa, P-1 ratifica: “os nossos materiais didáticos ainda não referenciavam nos conteúdos as habilidades e competências da Base e, particularmente, tinha muitas dúvidas, mas fizemos um projeto

²⁷ Entrevista com a professora formadora-denominada- PF-2, em 2021.

com uns dos conceitos geográficos e assim, trabalhamos algumas das habilidades da BNCC” (Informação verbal)²⁸

O projeto citado pela Preceptora P-1 refere-se à habilidade (EF06GE01) que compara diferentes paisagens, tendo o lugar de vivência como ponto de análise, (BRASIL, 2018). Neste contexto, a entrevistada sintetiza que apesar das dificuldades para compreensão da Base, alguns pontos puderam ser desenvolvidos, mesmo que, ainda, pouco sistematizados, em vista de que era um documento recém institucionalizado. Destaca-se que, a EC-1, na qual a P-1 era titular, tinha por público alunos dos anos finais do ensino fundamental, ou seja, eram turmas do 6º ao 9º ano.

Na EC-2, os residentes fizeram um breve estudo acerca da BNCC, junto com a preceptora P-2, como destacado por esta: “buscamos tentar compreender algumas das habilidades da Base na disciplina de Geografia para o Ensino Fundamental” (Informação verbal²⁹). Assim como relatado pela mesma, tinha-se muitas dúvidas acerca da implementação e, por isso, algumas questões foram estudadas no intuito de entender o que era necessário para alcançar essas habilidades e competências destinadas ao ensino de Geografia nos anos finais do fundamental, tendo em vista que as turmas para as quais os residentes foram encaminhados eram do 6º ao 9º ano.

Contudo, P-2 não sintetizou com muita clareza quais atividades foram realizadas com tais habilidades, ao dizer que “na prática, a Base foi desenvolvida em atividades da regência, que os residentes e eu entendemos ser adequada” (Informação verbal). Ressalta-se que, durante o relato, a professora esclareceu que o EC-2 estava iniciando o processo de implementação da BNCC. Isto estava acontecendo por meio de atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Cajazeiras, para que o corpo docente começasse a se familiarizar com o referido documento. Ou seja, a materialização no EC-2 era embrionária, logo, as dúvidas faziam-se presentes na comunidade escolar, e não apenas para a preceptora envolvida no PRP. Assim, na prática os pressupostos da BNCC não estavam bem esclarecidos para sua aplicação.

A EC-3, segundo a P-3, sobre a implementação da Base ocorreu de forma satisfatória, de forma que as habilidades e competências foram desenvolvidas sem

²⁸ Entrevista com a preceptora do EC-1-denominada- P-1, em 2021.

²⁹ Entrevista com a preceptora do EC-2-denominada- P-2, em 2021.

maiores problemas. Entretanto, esta preceptora não esclareceu como, na prática, essas atividades foram viabilizadas, como descrito em sua fala: “A BNCC foi estudada e bastante analisada durante os planejamentos pedagógicos e todas as disciplinas estão sendo aplicadas, todas as habilidades e competências em busca de uma educação de qualidade”. (Informação verbal³⁰)

Salienta-se que a colaboradora P-3, por motivos pessoais, não estava disponível a participar da entrevista, mas, as perguntas foram-lhe enviadas por e-mail, e prontamente respondidas. Todavia, algumas questões não ficaram bem esclarecidas - a exemplo da materialização da BNCC- em vista de ser um dos pressupostos do PRP.

Portanto, fica evidenciado que a forma autoritária e neoliberal para a institucionalização da BNCC, como descrito por Ferreira (2021), reflete-se na escola básica. Isto porque, a comunidade escolar não vivenciou a elaboração do documento e acabou tendo que materializá-lo sem necessariamente conhecer suas reais intenções. Logo, esse processo pode conduzir a educação a uma instrumentalização técnica da Base, que negligência uma práxis emancipatória, a autonomia do professor, dentre outras perdas.

Nesse sentido, grupos como Todos pela Educação, Fundação Lemann, entre outros, estavam à frente da institucionalização da Base, com o intuito de conduzir professores e a comunidade escolar a se tornarem gerenciadores dos interesses dos grupos dominantes. Por esta razão, quando a Base chegou à escola, os sujeitos puderam ser conduzidos à operacionalização técnica da mesma, retirando a autonomia dos profissionais e a identidade docente, pois, o documento determina um currículo comum a todas as etapas da educação no âmbito nacional.

Para Gentili (2005) e Freitas (2020), esse processo para o qual o Brasil foi conduzido, sobretudo, após a década de 1990, representa a concordância com uma agenda global de políticas curriculares, avaliações padronizadas (Sistema da Avaliação da Educação Básica-SAEB), parcerias público-privadas, entre outros, a fim de ocasionar a precarização da Educação Pública no País.

Outra questão que surgiu foi a correlação do PRP com o ES, tendo em vista, que ambos têm por elemento singular a regência compartilhada. Nessa perspectiva, perguntou-se aos colaboradores se “O estágio supervisionado foi considerado modelo

³⁰ Entrevista com a preceptora do EC-3, denominada P-3, em 2021.

para a materialização da residência?” Para P-3, P-1 e P-2, respectivamente, responderam: “são semelhantes a parte de observação e ministrar aulas”; “pensei que fosse um estágio mais prolongado, porém tem diferenças bem significativas”; “O estágio é um momento sem muita participação do licenciando com a escola” (Informação verbal).

Neste sentido, consensualmente, os sujeitos afirmaram que, no primeiro momento da análise, acreditavam que o PRP e o ES eram similares, mas depois identificaram que eram semelhantes apenas na observação e na realização da regência. No PRP, os residentes vivenciaram amplamente a escola, pois no intervalo entre o momento da observação até o ápice do compartilhar a regência, precisaram buscar caminhos para engrenar o processo de aprendizagem dos saberes geográficos. Logo, mostrou-se para eles como um caminho mais elaborado para o desenvolvimento da práxis docente.

Para as preceptoras, esses entendimentos iniciais deram-se pela forma como o programa foi elaborado, pelo pressuposto da regência compartilhada, na qual residente e professor deveriam, juntos, desenvolver e ministrar as aulas, como descrito abaixo, por P-1 e P-2:

P-1 O estágio é fundamental na formação do professor, porém, em muitos casos, acaba por ser desenvolvido, sem muito compromisso. Tive muitos estagiários excelentes, compromissados, que inclusive um tornou-se meu parceiro aqui na escola, nesse período da pandemia, pela dificuldade que tenho em manusear com as tecnologias. Mas, em compensação, outros estavam na escola só para cumprir as horas do estágio, sem compromisso nem com a profissão muito menos com a escola. P-2 A escola recebe muitos estagiários em todas as disciplinas, então, os alunos estão acostumados com eles. Mas, com a incorporação dos programas de formação como o Residência Pedagógica, ficou evidente como esses projetos contribuem na aprendizagem dos alunos. Os licenciandos dialogam, criam vínculo com os alunos, pois eles passam mais tempo na escola, interagem dentro e fora da escola pela proximidade com universidade. (Informações verbais)

Neste contexto, as lacunas do processo formativo se dão, dentre outros fatores, pela falta de correlação dos saberes durante o Estágio Supervisionado. Isto porque, é neste momento que os licenciandos passam, obrigatoriamente, a ter contato com o espaço de profissionalização. Dessa forma, visto que Programas como o Residência Pedagógica não incorporam todos os graduandos, logo, o estágio é ou deveria ser, o momento de desenvolver no fazer os saberes dialogados na academia, assim como, os conhecimentos incorporados na escola durante as cadeiras de estágio.

O estágio também foi um dos pontos abordados pelas professoras formadoras, ao indagarem se o PRP materializou-se com um colaborador do ES para melhorar a

qualidade da formação dos residentes. Na perspectiva inicial das professoras formadoras, o PRP e o ES eram equivalentes durante a realização da regência, sendo ambos importantes para a melhorar a qualidade da formação docente. Salienta-se ainda que, o ES é um momento imprescindível para os licenciandos em formação, visto que todo futuro professor deve passar por ele, como descrito, a seguir, por PF-1, PF-2, PF-3:

PF-1 Sim, o Programa é um parceiro para melhorar a qualidade da formação junto com o ES. São possibilidades que os licenciandos têm de desenvolver a prática docente. Mesmo que inicialmente tivemos alguns problemas para entrar um consenso acerca da equivalência; PF-2 O Programa Residência Pedagógica auxilia o Estágio na formação, todavia, na residência os licenciandos estão vivenciando o dia a dia das escolas, os planejamentos para a prática na sala de aula. Além disso, podem compartilhar as problemáticas, os desafios, possibilitando o desenvolvimento da práxis docente. PF-3 São parceiros, pois a residência permite ao licenciando sonhar e perceber o quanto a prática docente pode ser prazerosa. E como o tempo do estágio é menor, nem sempre eles têm essa oportunidade. (Informação verbal)³¹

Essas falas reportam-se ao quanto o dialogar com o espaço de profissionalização é fundamental para que os licenciandos possam compreender a complexidade do processo formativo. Nesse cenário, tal dinâmica se faz na correlação dos saberes e requer empenho, tempo e disponibilidade para que os graduandos em formação possam iniciar a autonomia e emancipação profissional.

Percebe-se, então, que esse itinerário concede ao futuro professor um embasamento para conceituar e espacializar os fenômenos geográficos. Para tanto, é preciso desenvolver nos alunos o raciocínio geográfico, ou pelo menos iniciar esse processo, “com base na teoria, métodos, conceitos, categorias específicas da Geografia” (COPATTI, 2020, p.27). Portanto, o PRP permite aos licenciandos correlacionar conhecimentos no ensino de Geografia, para ampliar o processo profissional, à medida que dialogam na prática da sala de aula.

Em síntese, a formação docente, durante muito tempo, considerou o estágio e a vivência na escola como coisas secundárias nos cursos de licenciatura. Por isso, ainda atualmente, esse processo reflete na formação e profissionalização dos futuros professores. Assim, como destaca Gatti, os estágios são desenvolvidos de forma precária, tendo como principal função a “simples observação de aula, a atividade mais sistemática” (2016. p. 167).

³¹ Entrevista concedida pela professora formadora denominada de PF-2, concedida em 2021.

Destaca-se que as professoras participantes acreditam que o PRP proporcionou um diálogo inicial com os saberes, sobretudo, pela vivência dos residentes com a escola em todas as suas esferas. Isto é perceptível através da fala de P-2, que disse: “os licenciandos do Programa Residência Pedagógica passam olhar e viver a escola com todas as dificuldades que ela apresenta, diferente de quando eu me tornei professora, a vinte e cinco anos atrás”.

Assim, o trabalho do programa, ainda na graduação, proporciona aos licenciandos a lida com o processo de aprendizagem do ensino de Geografia, a diversidade da escola, dos sujeitos, dentre outros elementos cruciais para essa vivência. Logo, a partir do diálogo entre universidade e escola, os residentes tem a oportunidade de buscar a didática mais adequada aos alunos, levando em consideração as múltiplas aprendizagens.

Cabe ressaltar que, a regência compartilhada é um mecanismo relevante para que os graduandos coparticipem junto com os professores da educação básica e com os docentes formadores, levando suas inquietações para refletir e materializar a práxis docente. Desse modo, os licenciandos que vivenciam esse processo, seja no PRP, ou em outros programas de formação docente, tornam-se profissionais mais autônomos.

Retomando ao que foi indagado às colaboradoras, questionou-se sobre quais os maiores desafios para a constituição dos saberes pelos residentes participantes do PRP. Para isso, as professoras formadoras externaram alguns obstáculos, dentre os quais estavam: a falta de amadurecimento dos residentes, mesmos os que já tinham participado do estágio; a falta de infraestrutura nas escolas, que tornou-se um entrave; e por fim, fazer os residentes compreenderem a dinâmica do programa, como o tempo de vigência no ambiente escolar.

Assim, para PF-2, os pontos mais desafiadores foram fazer os licenciandos compreenderem que a formação é um conjunto de conhecimentos que precisam interagir durante o período em que aos mesmos estavam no Programa Residência Pedagógica, como descrito abaixo:

As maiores dificuldades com os residentes eram que eles tivessem compromisso com as atividades fora do ambiente escolar, como a leitura e fichamento dos textos, a participação nas reuniões, a elaboração de materiais didáticos, a escrita de trabalhos para os eventos. Enfim, era difícil fazê-los compreender que havia outras atribuições do projeto, fora a regência.
(Informação verbal)

Diante do exposto, os desafios apresentados referem-se à dificuldade dos residentes em correlacionar os espaços de formação e profissionalização. De modo que,

esse processo pode estar relacionado ao pouco amadurecimento dos residentes ou à falta de compromisso com o PRP. Para isso, foi necessário buscar conscientizar os licenciandos da importância de correlacionar as teorias desenvolvidas nas reuniões e articulá-las no fazer do chão da sala de aula, como afirmou P-3:

Dialogar com os alunos acerca das metas a cumprir, sem comprometer e atrapalhar o processo formativo. Pelo contrário. Instigá-los a ir além das horas da regência e da vivência na escola, pois, o processo de formação é mais complexo do que apenas a sala de aula. Eles precisam entender que devem pesquisar sobre suas práticas, a formação docente, os saberes. Parte dos licenciandos compreenderam, outros não. Depende também dos sujeitos qualificar a formação.

As fala das formadoras traz consigo os conflitos para que os residentes compreendessem a relevância da formação em todas as suas esferas. Além disso, mostra como foi desafiador levar os licenciandos a pensar a formação para além do espaço acadêmico. Logo, essa construção foi feita através do diálogo com outros espaços, na tentativa de romper com o modelo tradicional, o qual ainda estava presente no imaginário dos graduandos.

As professoras frisaram, ainda, que todos tiveram dificuldades em compreender a dinâmica do programa, inicialmente. Mas, ao longo do processo, foi necessária a realização de reuniões para as explicações pertinentes, e que surgiam durante o desdobramento do PRP nas escolas.

Neste contexto, quando questionadas, as preceptoras também relataram que o PRP possibilitava uma formação mais qualificada, mas, por outro lado, havia muitas atividades, incluindo as que eram realizadas no ambiente escolar. Esse perfil quantitativo de resultados pode ser observado por meio dos relatos de P-1, P-2 e P-3, respectivamente:

P-1 Eram muitas atividades. Tinha as reuniões quinzenais, que eram importantes para auxiliar as práticas na escola, mas, além disso, os eventos, os artigos, os relatórios; **P-2** Os residentes realizavam um bom trabalho na escola, mas, às vezes, ficavam sobrecarregados com a demanda do programa, e ainda as disciplinas do curso; **P-3** Eles eram muito cobrados pelo programa a desenvolver os projetos e depois transformar em artigos. E para alguns, era um desafio.

Diante do exposto, ficam evidenciadas as dificuldades que os residentes tiveram em fazer a associação entre a importância da pesquisa com o espaço de profissionalização, para que o ambiente escolar e seus sujeitos fossem parte integrante do processo formativo. Logo, isso remete ao que Gatti (2016) e Tardif (2014) consideram, que uma das maiores lacunas do processo formativo é a falta de interação dos licenciandos com a escola, desde

a chegada na universidade. Essa espécie de ciclo acaba por desenvolver nos graduandos a percepção de que tais espaços são antagônicos e de superposição.

Destaca-se que, essa dificuldade em perceber-se como pesquisador dá-se pelo papel que foi dado à escola no decorrer do tempo, como destacado por Cacete (2002). Portanto, os residentes demonstraram dificuldades em relacionar os saberes, para além da regência, tendo em vista que o ambiente escolar não era visualizado como espaço de profissionalização e, por conseguinte, um campo de pesquisa.

Além disso, a própria dinâmica do programa dá espaço para que o PRP seja visto como um momento amplo do estágio supervisionado. Pois, como afirma PF-2 “o compartilhamento da regência, acaba por apresentar o Residência Pedagógica como um programa que se equivale ao estágio”. Assim, os residentes podem vislumbrar o programa apenas como uma política de formação que amplia a vivência do licenciando na escola.

Desta forma, inicialmente, tinha-se dúvidas acerca da equivalência do estágio supervisionado para o PRP na UFCG. Nesse momento, a equivalência se deu pelos professores de forma individual, logo, nem todos tiveram esse entendimento de que os residentes poderiam ser dispensados do estágio. Assim, para resolver esse impasse foi criada uma resolução nº 10/2018, que regulamentou esse processo, normatizado a equivalência.

Outra questão abordada foi a dos desafios para a materialização dos saberes no EC pelos residentes. Segundo as preceptoras, as problemáticas se deram, a priori, pela própria estrutura física e de material das escolas. Além disso, a pouca maturidade dos licenciandos para desenvolver os projetos, como destacam respectivamente P-3, P-2 e P-1:

P-3 A maioria se sentia despreparado, chegando a comentar que foram jogados na sala de aula. No entanto, diante das dificuldades para materializar os projetos e da precariedade de materiais didáticos, desenvolveram um excelente trabalho; **P-2** Os residentes tinham insegurança para desenvolver os projetos, especialmente, em relacionar nos conteúdos a espacialidade da Geografia. Mas, apesar dos poucos recursos da escola, eles foram ganhando confiança e fizeram atividades de qualidade; **P-1** Eles tiveram dificuldade, pois a escola não apresentava muita estrutura para desenvolver os projetos, mas, também eles não se sentiam preparados para as atividades da regência. Nas reuniões para o planejamento, buscamos pensar em atividades de acordo com a realidade da comunidade escolar. (Informação verbal, grifo nosso)

Segundo as colaboradoras, a maior dificuldade deu-se pela falta de maturidade dos residentes para correlacionar os saberes junto às atividades. Isto porque, os

licenciandos não compreendiam como fazer a relação das teorias e da prática nos projetos por eles desenvolvidos. Logo, reporta-se à institucionalização dos cursos de licenciatura, quando não faziam essa relação nas disciplinas, sobretudo, nas específicas. Deste modo, os conhecimentos didático-pedagógicos do ensino de Geografia podem estar sendo desenvolvidos precariamente na formação inicial.

Destaca-se que, durante as entrevistas, os colaboradores relataram a dificuldade desse processo no decorrer da formação inicial, pois, a correlação dos saberes, sobretudo, a práxis docente, ficaram mais evidenciadas nas disciplinas de prática. Assim, como destacou R-1 do EC-2: “Eu passei a compreender a relação da teoria e prática nas disciplinas relacionadas a isso, como estágio e as didáticas pedagógicas, porém, nas específicas, parecia um curso de bacharelado”. Portanto, é preciso acabar com a crença “de que para ensinar bem basta o conhecimento do conteúdo específico” (CAVALCANTI, 1998, p.21).

Para Menezes, Santos e Bento (2020), o processo formativo considera os conhecimentos da docência e o contexto em que o processo se materializa, dos quais destacam as políticas curriculares, que ao longo das décadas determinam como e quais os pressupostos mais adequados à formação inicial. Dessa maneira, os desafios são postos no cotidiano, para professores formadores, licenciandos, professores da educação básica, a fim de que possam aprimorar a formação e a profissionalização, apesar dos retrocessos que alguns dos documentos dispõem como caminho.

Aqui, destacaram-se as evoluções identificadas pelos entrevistados para a constituição dos saberes na formação inicial em Geografia por meio do Programa Residência Pedagógica. Neste contexto, as professoras formadoras avaliaram ser era prematuro falar em grandes avanços, tendo em vista, que o programa havia pouco tempo de implementação no curso. No entanto, identificaram progressões substanciais dos residentes, em razão da qualidade da materialização dos projetos por eles desenvolvidos nos EC. Para isso, PF-3 e PF-2 sintetizaram que:

PF-3 os alunos da **residência desenvolveram autonomia**. São seguros na fala, em construir alternativas, possibilidades. Sabem organizar sua trajetória da abordagem docente com maior propriedade, exatamente por essa longa permanência que o programa oferece; **PF-2** Os residentes desenvolveram materiais didáticos, projetos com a comunidade escolar, portfólios, com isso, identificamos como essas atividades contribuíram tanto na aprendizagem dos alunos, mas também na autonomia dos residentes para a prática do ensino de geografia. (Informação verbal, grifo nosso)

Para tanto, as professoras diagnosticaram avanços na profissionalização docente, inclusive, junto às atividades de regência, sobretudo, na materialização e mobilização da práxis docente. A PF-1 referiu-se a esses progressos como “impactos individuais dos residentes”. E para a PF-2: “Uma parcela considerável dos licenciandos do Residência Pedagógica desenvolveu a práxis nas atividades junto às escolas” (Informação verbal). Assim, é possível inferir o amadurecimento dos licenciandos nas práticas nos EC, na correlação dos saberes dentro dos espaços de formação e profissionalização.

Nesse cenário, a configuração da segunda versão do programa apresentou-se com aspectos distintos do primeiro edital devido à pandemia da COVID-19. Nisto, a proporção desse problema de saúde pública obrigou ao distanciamento social, e as aulas passaram a ser realizadas de forma remota, por meio de aplicativos e dispositivos digitais como: computadores, celulares, tabletes entre outros. Sobre esse contexto, PF-1 afirmou:

Não houve tempo de avaliar. Nós terminamos a primeira vigência do projeto, que foi em janeiro de 2020. E aí, quando nós íamos avaliar, nos deparamos com uma pandemia. Logo, hoje, o que materializamos no Residência Pedagógica é completamente diferente daquilo do que fizemos em 2018. (Informação verbal)

Para as preceptoras, eram visíveis os avanços dos residentes, tendo em vista o quanto estes amadureceram durante os dezoito meses em que estiveram no programa. As docentes destacaram, então, a realização de projetos com ênfase na realidade dos alunos, a partir das categorias geográficas no ensino de geografia. P-1 ratificou que “os residentes deram um salto qualitativo na formação. Desenvolveram projetos que instigaram alunos que antes não tinham interesse em estudar, a participar das aulas de geografia”.

A preceptora P-1 explanou também que, ao chegar na escola, os licenciandos estavam com muitas dúvidas acerca do programa e sobre como seria desenvolvido. Contudo, após as reuniões e a vivência na escola, os graduandos passaram a percebê-la como um laboratório vivo para a profissionalização docente. Tudo isso fez com que o olhar para o ambiente escolar e a sala de aula se modificasse, de forma que o residente passou a vê-la como espaço de pesquisa.

Nesta perspectiva, as demais preceptoras afirmaram que os residentes desenvolveram atividades que estimularam à aprendizagem dos alunos, mobilizaram a escola, mesmo com todas as dificuldades, e conseguiram correlacionar os conteúdos

geográficos com o ensino de Geografia, a partir do aporte didático-pedagógico vivenciado. Como descrito abaixo:

P-2 Desenvolveram um excelente trabalho, com métodos adequados às turmas, por meio do lúdico. Nos conteúdos, conseguiam relacionar a realidade dos alunos através das categorias geográficas. Acredito que a relação dos saberes, se não foi realizada em sua plenitude, mas iniciada com certeza foi. (Informação verbal)

Em síntese, compreende-se que, na percepção dos professores formadores e das preceptoras, houve uma melhora na qualidade da formação, sobretudo, na correlação dos saberes, apesar das dificuldades identificadas no processo de constituição do programa. Todavia, ainda não é possível enxergar uma política de formação docente sólida, tendo em vista as mudanças de configuração entre o primeiro e o segundo edital. Assim, esses documentos demonstram o quanto o Estado brasileiro precariza as políticas para a formação docente que, através de sua elaboração atual, diminui o número de bolsas e o tempo de vigência, ou seja, não amplia o processo, mas fragiliza o Programa Residência Pedagógica.

A próxima análise refere-se aos questionários realizados com os residentes, acerca da formação inicial, as contribuições do PRP para correlacionar os saberes docentes. Para isso, iniciar-se-á o desdobrar dos impactos do programa para a constituição dos saberes na formação dos licenciandos, assim como, da materialização do fazer no EC. É preciso destacar que, essa investigação foi iniciada nas entrevistas das preceptoras e professoras formadoras, porém, dar-se-á continuidade à análise para que possa-se identificar o olhar dos graduandos para sua formação e como reconheceram esse processo no PRP.

4.2 OS RESIDENTES EM FOCO: O OLHAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Ao iniciar essa abordagem, destacar-se-á o percurso para a realização dos questionários junto aos residentes. Deste modo, inicialmente, entrou-se em contato com os sujeitos por meio de aplicativos de mensagens (WhatsApp), explicitando-se a relevância da pesquisa, e o quanto a contribuição dos mesmos era chave importante para o entendimento do processo formativo concebido no PRP. Além disso, foi explanado que tratava-se de uma pesquisa adequada às normas do Conselho de Ética, para que houvesse a confiabilidade dos participantes.

Para isso, após o primeiro contato foi enviado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido-TCLE, por dispositivo eletrônico (E-mail), a fim de sanar os demais esclarecimentos acerca da pesquisa, assim como, obter a autorização dos mesmos para a participação. Neste contexto, com as devidas informações expostas foram enviados os questionários por meio do aplicativo do Google (Google Forms).

Em sequência, as questões trataram a respeito: do perfil dos sujeitos (idade, gênero); da escolha do curso; da atuação na profissão; da participação dos residentes no Programa Residência Pedagógica; do tempo de vigência; da escola-campo em que atuou no programa; das séries de atuação da regência; das contribuições do programa para a formação inicial; da correlação dos saberes nos espaços de formação e profissionalização; da educação geográfica nas práticas efetuadas nos espaços-campos; da realização das mediações; dos recursos didáticos; das dificuldades enfrentadas nas práticas do fazer no PRP, dentre outras.

Neste contexto, foram enviados dezenove (19) questionários, dos quais, quinze (15) retornaram as questões. Então, de modo a preservar as identidades dos residentes, estes serão referenciados de R-1 a R-15, de acordo com a sequência devolutiva dos questionários. Além disso, os EC, serão destacados como já referenciado anteriormente, EC-1, EC-2 e EC-3. Ressalta-se que, não foi possível contatar a todos os residentes, haja vista, a logística da pandemia que impedia execução da pesquisa em *Locus*. Ainda, por serem egressos do curso, o contato com a universidade estava reduzido. A análise será realizada de acordo com a tabela abaixo:

Quadro 16: Descrição dos residentes e os respectivos Espaços Campo.

RESIDENTES	ESPAÇO-CAMPO	SÉRIES DE ATUAÇÃO DAS REGÊNCIAS
Residente-1-R-1	EC- 1	Ensino Fundamental- anos finais- 8º e 9º anos.
Residente-2-R-2	EC-1	Ensino Fundamenta- anos finais- 6º Ano.
Residente-3-R-3	EC-3	Ensino Fundamental- anos finais- 6º ao 9º.
Residente-4-R-4	EC-3	Ensino Fundamental- anos finais- 6º; 7º e 9º.
Residente-5 R-5	EC-1	Ensino Fundamental- anos finais- 7º e 8º.
Residente-6 R-6	EC-1	Ensino Fundamental- anos finais- 6º ao 9º.
Residente-7 R-7	EC-3	Ensino Fundamental-anos finais-9º e Ensino Médio-1º Ano.
Residente-8 R-8	EC-1	Ensino Fundamental- anos finais- 6º ao 9º.
Residente-9 R-9	EC-1	Ensino Fundamental- anos finais- 6º ao 8º.

Residente-10	R-10	EC-1	Ensino Fundamental- anos finais- 6º ao 9º.
Residente-11	R-11	EC-2	Ensino Fundamental- anos finais- 6º ao 8º.
Residente-12	R-12	EC-3	Ensino Fundamental- anos finais- 6º ao 8º.
Residente-13	R-13	EC-3	Ensino Fundamental- anos finais- 6º; 7º e 9º.
Residente-14	R-14	EC-2	Ensino Fundamental- anos finais- 6º ao 9º.
Residente-15	R-15	EC-3	Ensino Fundamental-anos finais-9º e Ensino Médio-1º Ano.

Fonte: autora, 2022.

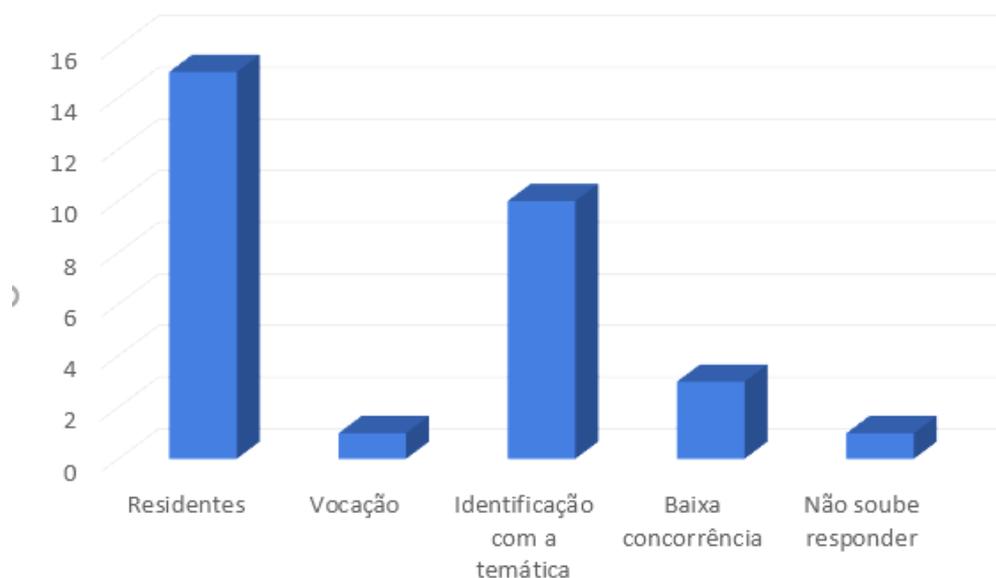
Perante o exposto, inicia-se a análise pelo perfil dos licenciandos participantes do PRP, no período entre 2018-2019. Assim, identificou-se que dos quinze residentes, onze eram do gênero feminino e quatro do masculino, reiterando o que Gatti e Barreto (2009) afirmaram sobre, historicamente, ser o público feminino que representa a maioria dos estudantes da licenciatura, em virtude da falta de prestígio para os cursos de formação de professor no Brasil.

Cabe salientar que, essas questões ainda refletem-se nos cursos de licenciatura, tendo em vista a pouca notoriedade da sociedade pela profissão docente. Esse fato, então, acarreta pouca procura e, em muitos casos, esses ingressos passam a cursar as licenciaturas porque não conseguiram adentrar em graduações mais renomadas, acarretando a precarização e desvalorização da profissão como descreve (Pimenta, 2019).

Por outro lado, com a ampliação dos cursos superiores no País, a começar com a Expansão e Reestruturação das Universidades (REUNI), inicialmente, as Universidades Federais foram as que abriram caminhos para a criação de programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Desse modo, o processo foi um marco importante para dilatar o olhar dos sujeitos, tendo a escola como espaço fundante para o desenvolvimento e materialização dos saberes docentes. Isto porque, é neste decurso que ocorre a sistematização da práxis no fazer docente, como menciona Tardif (2014), além de contribuir para o diálogo entre universidade e escola básica, como afirma Pimenta (2019).

Outra questão mencionada referiu-se à escolha do curso, de acordo com os dados abaixo:

Gráfico 2: Dados da escolha do curso pelos licenciandos - PRP



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Os dados revelam o perfil dos licenciados ingressos no curso de licenciatura em Geografia, os quais eram residentes no PRP do CFP. Identificou-se que das 15 respostas, apenas 6,7% dos residentes, ou seja, um (1) afirmou ter escolhido o curso por voca o. Os demais ficaram distribuídos entre os que se identificavam com a temática cerca 67%, mas, não necessariamente tinham interesse em tornar-se professores de Geografia. Além dos que escolheram pela baixa concorrência do curso, cerca de 20%. Por fim, o que não soube responder acerca da escolha do curso. Como destacado por R-11 “Até gosto do curso, mas não tenho interesse em atuar como professor” e por R-4 “Comecei a cursar sem muito interesse, fiz pela baixa concorrência, mas passei a gostar, porém, não tenho interesse em atuar, por enquanto”.

Assim, como identificado na pesquisa, uma parte considerável do público que se torna professor de Geografia adentra na gradua o sem perspectiva de ser professor, ao menos inicialmente. Ademais, de acordo com R-4 e R-5, a princípio, queriam apenas o diploma, apesar de identificarem-se com a temática, contudo, no decorrer da gradua o passaram a ter interesse pela docência. Desse modo, os dados revelam o quanto há falta de interesse na sociedade pelos cursos de licenciatura, retratada através da forma como os jovens veem a profissão.

É preciso destacar que, a ausência histórica de políticas públicas que favoreçam a educa o também reflete-se no modo como a gera o identifica as profissões. Como

aponta Cacete (2002), as licenciaturas no Brasil, no decorrer do tempo, tiveram o papel secundário diante de cursos de bacharelado e, por isso, eram vistos com pouca relevância pela sociedade. Por conseguinte, essa dinâmica ainda se configura presente no imaginário dos jovens que, em sua maioria, não escolhem a licenciatura como primeira opção de curso.

Para os demais sujeitos, independentemente da escolha inicial, passaram a se perceber como professores no decorrer do curso e, com isso, a se identificar com a profissão. Todavia, ao questioná-los acerca da atuação docente, cerca de 60% afirmaram não estar no exercício da profissão, majoritariamente, pela falta de oportunidade. O gráfico abaixo apresenta o exercício profissional dos residentes no período investigado:

Gráfico 3: Exercício da profissão no período da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Diante dos dados expostos, os colaboradores justificaram que a ausência no exercício da profissão deu-se pela falta de oportunidade devido a ser um campo de trabalho restrito. Desse modo, apenas dois (2) dos nove (9) afirmaram não demonstrar desejo em ser professor, haja vista, não ter se identificado com a docência. Ressalta-se que, são dados do período da realização dos questionários, logo, podem não representar a realidade atual.

Além disso, outros fatores podem corroborar para a permanência na profissão, dos quais, as condições de trabalho encontradas pelos professores recém-formados, que podem instigá-los a continuar ou desistir da profissão. Este cenário, na maioria dos casos,

não é o mais adequado, contendo, principalmente, remuneração salarial que não propicia o interesse dos jovens em permanecer e a baixa valorização da sociedade aos profissionais da educação, entre outros quesitos. Portanto, são variáveis importantes que contribuem para a permanência no exercício da profissão.

Uma das questões abordadas na tese de Pessoa (2017) é sobre os dilemas que permeiam os professores em início de carreira no curso de Geografia. Apesar de não ser o foco da investigação, tem-se variáveis em comum, das quais destacam-se o distanciamento entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, no decorrer da graduação, que reflete-se na formação inicial, mas também na prática do professor recém-formado. Destarte, a falta de diálogo entre os saberes docentes durante o processo formativo inicial desenvolve lacunas que durante a ação docente são verificadas, e portanto, reproduzem-se na qualidade dos profissionais que estão sendo formados.

Nos relatos dos sete residentes entrevistados também referiram-se ao curso de Geografia do CFP da UFCG, alegando que, nele, não conseguiam desenvolver essa práxis nas disciplinas específicas. R-1 salientou que, nesta perspectiva, é uma “formação técnica das teorias geográficas”. Segundo os licenciandos, esse processo apresentou-se de forma mais sistematizada e objetiva nas disciplinas da prática, e, como relatou R-7, “os professores apresentam os conteúdos e como podem ser desenvolvidos junto à prática na sala de aula”.

Em síntese, a problemática da formação inicial espelha-se na emancipação ou não do professor iniciante, tendo em vista que, as dificuldades para desenvolver os saberes na prática da sala de aula e dar significado à Geografia escolar podem desestimular a permanência no exercício docente. Isto porque, a profissionalização é um processo que não acaba na formação inicial, mas é neste período que os embasamentos teóricos, pedagógicos e práticos iniciam-se e são sistematizados, estendendo-se nas atividades docentes após o fim da graduação.

Nesse sentido, os programas de formação docente têm o papel de fazer a ponte entre a universidade e a escola básica, visando o diálogo entre saberes e fazeres, para assim, melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura. Dessa maneira, como destacado por R-14, “a participação no PRP contribuiu para melhor fundamentar as ações realizadas na sala de aula, com os conteúdos geográficos, atualmente como professora de Geografia.”

Outra questão referida nas entrevistas foi acerca do tempo de atuação no exercício da profissão, para os que estavam exercendo-a. De acordo com os dados, a média de atuação foi de um (1) a cinco (5) anos. Logo, dos quinze (15) investigados, seis (6) lecionavam no período da pesquisa. Para os residentes, a participação no PRP foi fundamental para o exercer da profissão, porquanto, as relações dos saberes no fazer da docência permitiu aos mesmos desenvolver significado ao ensino de Geografia, como destacaram R-3, R-6, R-8 e R-9:

R-3 As experiências durante a Residência Pedagógica - em especial quando passei a compreender a correlação entre as teorias e a prática nas atividades - concedem segurança, hoje, para desenvolver um trabalho significativo na minha sala de aula; R-6 Após a participação no Programa Residência Pedagógica, sinto-me mais bem preparada para exercer a profissão e desenvolver projeto, pensando na aprendizagem do aluno através da compreensão espacial no conteúdo. R-8 Mesmo com pouca experiência como professor, o programa permitiu-me pensar a prática docente como um processo mediado pelo professor e o aluno, entre as teorias geográficas e o ensino de Geografia. E isso é muito importante para que eu possa me tornar uma boa professora; R-9 O PRP ainda hoje reflete na minha atuação, já que muitas das atividades elaboradas, vou adaptando à realidade das minhas salas de aulas. (Informação verbal).

Além disso, dois (2) dos residentes desenvolviam atividades docentes desde os primeiros semestres do curso, ou seja, realizaram as atividades do programa em paralelo com o exercício da docência, como destacam R-7 e R-14, respectivamente:

R-7: Embora eu já estivesse como professora, a experiência no programa nos levava a refletir a escola juntamente com a universidade; R-14 Quando ingressei no programa, exercia experiência em sala de aula. Além disso, o Pibid e o estágio foram essenciais para melhorar a qualidade das práticas na sala de aula. (Informação verbal)

Para os residentes supracitados, vivenciar o programa junto ao exercício da profissão contribuiu para compreender a correlação entre os saberes docentes, uma vez que, são fundantes para bem materializar o fazer da profissão. Neste sentido, ao desenvolverem projetos a partir de um diálogo teórico e prático nas discussões com o grupo, na mediação entre os sujeitos, nas experiências vividas nas relações sociais em um processo reflexivo das práticas, os licenciandos apresentaram uma formação emancipatória em que a constituição dos saberes estava na base da formação inicial.

Diante do exposto, foi indagado aos residentes a respeito de quais as contribuições do programa na formação inicial, sobretudo, para a constituição dos saberes durante as

atividades no PRP. Para isso, solicitou-se que apontassem os pontos positivos. Inclusive, algumas destas questões precisam ser reavaliadas, diante das possíveis problemáticas.

À vista disto, os residentes afirmaram o quanto foi essencial em sua formação inicial a participação no programa. Para tanto, foi necessário compreender a relação da formação com a profissionalização e como esse processo se apresentou nos saberes docentes no fazer da sala de aula. Deste modo, destacaram pontos relativos a: vivenciar a escola para além do estágio; adquirir o domínio de sala aula; desenvolver com mais propriedade a prática docente, compreender a relação entre a teoria e a prática no fazer; conhecer a escola em sua plenitude; desenvolver as teorias e as práticas pedagógicas no ensino de Geografia. Assim, como descrito por R-1, R-2, R-3, R-4, R-5, R-6; R-7 e R-8, respectivamente:

R-1 Sim, contribuiu bastante, **pois me fez querer atuar na profissão, devido a interação com a escola.** Proporcionou-me elaborar projetos que relacionassem o ensino de Geografia com a vivência dos alunos, principalmente pelo apoio da preceptora; R-2 Contribuiu bastante, porque o **programa nos mostra a realidade da sala de aula e do ambiente escolar,** além de permitir as experiências com a prática docente, ministrando conteúdos e avaliando as aprendizagens. Como ponto negativo, acredito que deveriam escolher melhor seus preceptores, pois alguns não se comprometem como deveriam; R-3 O programa contribuiu para minha formação, pois propicia a vivência com a escola de forma mais prolongada. E com isso, compreendemos com mais propriedade como **desenvolver as teorias nas práticas de sala de aula;** Ponto a ser melhorado é o **excesso da carga horária;** R-4 Sim, porque o programa aproximou o discente do curso de licenciatura em Geografia da realidade da escola. Aprendemos sobre o cotidiano dos alunos, do ambiente escolar, e principalmente, **desenvolver no ensino o conhecimento geográfico. Ponto negativo- excesso da carga horária do Programa, que dizia ser de 400h, mas fomos muito além disso.** (Informação verbal)

Desse modo, os residentes, de maneira consensual, reiteraram a relevância do programa para sua profissionalização, sobretudo, sintetizaram a vivência com a escola para a compreensão do processo formativo. Para os investigados, compreender a escola em todas as suas singularidades permitiu que pudessem amadurecer a profissionalização. Isto porque, através da diversidade e dos conflitos, a instituição escolar é um espaço cheio de pontos de vista distintos, e saber lidar com eles é sempre um grande desafio, sobretudo, para residentes em formação.

Além disso, a correlação entre teoria e prática pôde ser materializada nas atividades em sala de aula. Mas, também destacaram o excesso de carga horária do programa como ponto negativo, alegando que tornava-se desestimulante e cansativo, sobretudo, porque tinham as disciplinas do curso.

Para os demais, além das questões supracitadas, o programa contribuiu para desenvolver o olhar sobre a profissionalização. Como destacado abaixo:

R-5 Foi relevante, porque me ajudou a desenvolver os projetos na universidade e na escola. Mas, faço uma crítica com relação ao aproveitamento do estágio. No meu caso, precisei fazer o último separadamente, e por isso, fiquei um pouco sobrecarregado e com **excesso da carga horária**. R-6 Sim, contribuiu. Deu a oportunidade de vivenciar a escola e a vivência profissional. A remuneração da bolsa que garantiu minha permanência no programa. Mas, era muito trabalho fora os projetos; R-7 O PRP foi uma grande oportunidade de aproximação com a realidade escolar, [...] **a experiência no programa nos levou a refletir a "escola" juntamente com a Universidade**, o que eu acho ser de grande necessidade para ambas as instituições. De forma menos satisfatória, até mesmo pela quantidade de trabalho dos coordenadores, senti falta de mais presença dos mesmos durante nossos trabalhos na escola. O **excesso da carga horária**; R-8 O graduando pode ver de perto e sentir na pele como é ser um professor atuante em sala de aula. O que precisa melhorar - ter menos atividades, **tinha em excesso na carga horária** R-9 O Programa Residência Pedagógica contribuiu de maneira muito significativa na **minha formação profissional, pois me fez, de fato, vivenciar o exercício da docência de maneira mais efetiva** e completa. Assim, de fato, pude viver a realidade e o cotidiano da escola, e com isso, experimentar os sabores e dissabores. Dessa forma, hoje me sinto mais preparado a exercer a profissão. Mas, os pontos que podem ser melhorados é **o excesso de atividades**, fora as disciplinas do curso. (Informações verbais)³²

Dessa maneira, ao materializarem no fazer a práxis, durante as atividades do PRP na escola, os residentes foram construindo uma profissionalização mais reflexiva e emancipatória, que os conduziu a desenvolver, no fazer, as análises dos fenômenos socioespaciais visando uma aprendizagem significativa. Portanto, segundo os mesmos, a relação com o espaço de profissionalização, ainda no processo formativo, oportunizou-os a refletir, dialogar e desenvolver seus fazeres de forma coordenada e orientada.

Assim como afirma Santos, Menezes e Bento (2020), a formação é composta por um conjunto de saberes que se apresentam no cotidiano da sociedade. Em outras palavras, engloba conhecimentos do ensino, pedagógicos, mas também culturais, do cotidiano dos sujeitos que estão intrínsecos no processo formativo. Por isso, vai muito além do saber específico ou de uma transmissão de conhecimentos. Logo, ao experimentarem o espaço onde iriam desenvolver seus fazeres, ressignificaram o próprio olhar para a escola e para a formação.

³²- Trecho dos questionários dos licenciandos do curso de Licenciatura em Geografia-CFP-UFMG. Participantes do PRP- entre os anos de 2018-2019. Realizado em 2021.

Além disso, quando sistematizaram nos fazeres as teorias geográficas junto aos métodos científicos, passaram a pensar geograficamente, como sintetiza (COPATTI, 2020). Isto também aconteceu com os saberes escolares que emergiram junto com o conhecimento geográfico, sobretudo, por meio do espaço vivido e da correlação entre sociedade e natureza, nas práticas desenvolvidas pelo ensino de Geografia. Assim, como relatado por R-15:

Experimental a docência ainda na academia, de forma mais sistematizada na escola com relação ao estágio supervisionado; aplicar e relacionar metodologias discutidas na academia nas teorias, métodos na prática realizada na escola; conseguir compreender esse processo. Além de conhecer e participar do ambiente escolar de forma mais profunda, observando e vivendo as problemáticas nesse meio; [...] conhecer sua estrutura física e de pessoal, pois cada parte é importante no processo de ensino-aprendizagem. Negativo é a **quantidade de atividades imposta** pelo programa, como: relatório, artigos e outras.

Destaca-se que, alguns dos residentes não responderam a indagação supracitada, apenas deram respostas positivas, no tocante à relevância do programa para sua formação. Mas, não explicitaram como ocorreu esse processo. Acerca das sugestões para melhorar as possíveis lacunas – os que responderam – referenciaram questões como: o comprometimento da preceptora para o processo formativo, o aproveitamento do Estágio Supervisionado, e, para a maioria, o excesso de atividades para além das realizadas na escola.

Nessa perspectiva, fica evidenciado em quais pontos os residentes tiveram dificuldades para conciliar as diversas atividades, e para que pudessem ampliar e sistematizar a ideias, como foi citado anteriormente pela PF-2. Então, como afirmado pelos licenciandos e pelas preceptoras, havia um excesso de atividades que precisavam suprir, de forma que, pelo menos para alguns foi um desafio. Constata-se, ainda, que os residentes não especificaram com mais clareza quais eram as atividades em excesso que eram impostas, apenas R-15 explicitou quais eram essas atribuições.

De acordo com o subprojeto de Geografia do CFP da UFCG, explicitado no Quadro 3, as atividades deveriam ser constituídas em etapas, para que à medida que as mesmas fossem executadas, os obstáculos também fossem transpostos. Nas falas transcritas pelos residentes, a materialização foi desenvolvida com algumas semelhanças, entretanto, os processos foram distintos do que recomenda o documento.

Neste contexto, romper a barreira da profissão, para além dos saberes e fazeres materializados na escola no espaço de formação, torna-se um problema. Tendo em vista que, desenvolver a escrita objetivando ampliar o alcance das pesquisas realizadas no processo formativo ainda é um entrave a ser quebrado.

Ressalta-se que, as Professoras Formadoras PF-2 e PF-3 explicitaram que o grupo havia realizado trabalhos primorosos, e, por isso, estava em fase final de conclusão de um E-book desenvolvido durante a vivência no programa. Este material tem por objetivo divulgar as atividades e contribuir auxiliando aos demais professores e licenciandos, que podem ter acesso ao livro digital. Logo, apesar das sugestões explicitadas como negativas pelos residentes, o diálogo entre o grupo pôde sanar, pelo menos alguns, dos problemas apresentados nesse processo.

Outra questão abordada foi se os residentes, durante o tempo de vigência no programa, conseguiram potencializar o diálogo entre a universidade e a escola, pois tratava-se de um dos pressupostos do PRP. Desta forma, para os residentes esse processo ocorreu no diálogo com as disciplinas do curso, sobretudo, nos conteúdos ligados à prática docente e ao Estágio.

De acordo com o PPC do curso, essa articulação deveria estar presente em todo o processo formativo, no qual as práticas precisam ser parte integrante não apenas nas disciplinas ligadas à mesma, mas também estar em consonância com as DCN's – sobretudo, a de 2002, haja vista ser o documento norteador do PPC do curso de Geografia do CFP da UFCG.

Ressalta-se que, os residentes destacaram que as professoras formadoras PF-2 e PF-3 dialogavam junto ao grupo nas disciplinas, conduzindo-os por caminhos pelos quais as teorias geográficas correlacionassem-se com o ensino. Isto para que pudessem desenvolver a educação geográfica, de maneira, que as lacunas concentraram-se mais nas disciplinas específicas, pois nestas, nem sempre essa correlação era materializada. Assim, como descrito por R-10, R-14 e R-15, respectivamente:

R-10 Semanalmente, havia as reuniões na Instituição de Ensino Superior (IES) que possibilitava que essa interação ocorresse, pois essas reuniões contava com a presença da professora coordenadora, as preceptoras das três escolas participantes do programa e dos residentes, onde nós realizávamos leituras acerca de teorias, de autores da área do ensino, da educação, discutíamos sobre os trabalhos realizados na escola e havia um momento de trocas de experiências e compartilhamento onde conseguimos realizar essa ligação entre escola da educação básica e instituição de ensino superior. Bem como, às vezes, essas reuniões também ocorriam no ambiente escolar;

Mas, senti falta desse processo em algumas **disciplinas específicas do curso**; R-14 Durante o período em que participei do programa, também estava inserida em um projeto de extensão universitária (PIVIC), com objetivo de estudar as cidades que compõem a região Intermediária Sousa - Cajazeiras – PB. Por meio do estudo do perfil socioeconômico das cidades que participam da rede hierárquica, aproveitei a oportunidade de estudar com os alunos os **diferentes índices socioeconômicos que modelam a região estudada**. Desde as primeiras aulas, observava a deficiência de alguns em localizar e definir os aspectos de onde eles residem. Em grupo, com algumas colegas de curso, criei oficinas e jogos para aplicação em sala. O resultado foi maravilhoso, que rendeu no desempenho dos alunos e na produção de 2 artigos acadêmicos; R-15 Promovemos uma aproximação, uma ponte entre a academia e a escola, sobretudo, **nas disciplinas da prática**, aplicando metodologias e conhecimentos da universidade na escola, como também discutindo na academia experiências vivenciadas e observadas na escola. (Informação verbal)

Os investigados relataram o quão relevante era o diálogo com o grupo, pois desfrutavam dos estudos acerca das teorias geográficas, além de temas que abrangiam os saberes na Geografia escolar e de questões relacionadas à educação. Neste sentido, os licenciandos compreenderam que o processo de aprendizagem é materializado numa perspectiva mais sistêmica, devido à necessidade da correlação de vários conhecimentos para bem desenvolver a profissionalização e, por conseguinte, os estudos geográficos.

Como destacou R-14, acerca do conceito de região como categoria de análise, tendo em vista sua relevância nos estudos geográficos, foi possível desenvolver recursos didáticos com esta temática, de modo que os alunos fizeram parte nesse processo de aprendizagem. Neste cenário, os aspectos pedagógicos estiveram unidos ao ensino, iniciando o processo de raciocinar o espaço geográfico. Logo, todos afirmaram que as reuniões, as leituras, e as experiências compartilhadas foram fundamentais para que a correlação dos saberes se materializasse nos projetos por eles desenvolvidos.

Portanto, essas premissas estavam estabelecidas no projeto institucional do PRP da UFCG, que ressaltava a necessidade de desenvolver a mobilização dos saberes nos conteúdos de Geografia. Isto ocorreu principalmente no subprojeto, que além dos objetivos supracitados, sintetizava que para desenvolver a excelência no processo formativo a correlação entre IES e ambiente escolar eram imprescindíveis (BRASIL, 2018).

Na fala dos Residentes R-2, R-3 e R-4, a correlação dos saberes deu-se pela interação das professoras formadoras, das professoras da educação básica e dos

residentes durante as atividades, tanto nas reuniões com o grupo, como também nos subgrupos dos espaços campos e nas disciplinas do curso, como descrito abaixo:

R-2; Levamos conhecimentos e materiais didáticos produzidos na universidade para a escola, assim como o inverso; R-3; Por meio de reuniões com o grupo em que compartilhávamos experiências; R-4 Desenvolvemos através das cadeiras voltadas para o ensino de Geografia e a educação, para assim, na prática de sala de aula, realizar as atividades, tendo o apoio do professor universitário com a preceptora (Informação verbal)

Todavia, nem todos vivenciaram a dinâmica supracitada, ou, ao menos, tinham uma consciência sistematizada acerca do processo. Desta forma, um dos residentes afirmou não ter desenvolvido a correlação da teoria e a prática durante a vigência no programa. Logo, para ele, a formação no curso de Geografia do CFP é teórica e a relação com a prática ocorre em momentos específicos, sobretudo, por meio do Estágio ou nos programas de formação. Como R-12 destaca abaixo:

A relação da teoria com a prática, isso é **meio que um discurso**. Não ocorre durante as disciplinas do curso. O RP contribuiu para a formação dos estudantes da IES com a experiência na sala de aula, e para os alunos da escola, com uma forma mais dinâmica de aprender a geografia. (Informação verbal, grifo nosso)

De acordo com a fala deste residente, essa correlação não se materializa durante a formação, em razão de o processo formativo ocorrer ainda no modelo tradicional, em que a escola é apenas transmissora dos saberes teóricos, e a regência é um momento de desenvolver as práticas de “ensinar”. Assim, para o sujeito o curso ainda remete o modelo 3+1, descrito por Cacete (2002), Pontuschka (2015).

Entretanto, os demais residentes asseguraram que esse processo ocorreu durante as atividades desenvolvidas no PRP, sobretudo, no fazer das atividades do chão da sala de aula. Com sintetizam R-1, R-5, R-6, R-7, R-8, R-9, R-11 e R-13, respectivamente:

R-1 Nas atividades na sala de aula, conseguimos relacionar as teorias geográficas no ensino de Geografia; R-5 Em especial na sala de aula quando desenvolvemos nos conteúdos, por meio de diversas linguagens; durante a regência; R-6 Durante a regência esse processo foi possível; R-7 Na regência a relação da teoria e a prática, ou seja, a práxis docente; R-8 Na sala de aula junto com a preceptora que auxiliou esse processo; R-11 Na regência e nas demais atividades na escola; R-13 Durante a regência consegui desenvolver a relação da teoria com a prática;

De acordo com os investigados, a práxis docente foi percebida durante a regência, à medida que desenvolveram a mediação dos conhecimentos no fazer. Então, por meio de múltiplas linguagens, os alunos passaram a refletir, analisar e interpretar situações socioespaciais que aconteciam no cotidiano dos mesmos. Essas questões

referenciadas remetem-se ao que Copatti (2020) sintetiza acerca de pensar geograficamente na Geografia escolar, rompendo com a ideia citada anteriormente por R-12, de uma Geografia descritiva e pouco reflexiva.

Além disso, indagou-se aos residentes se os pressupostos do Programa foram, de fato, instituídos nos EC, sobretudo, a materialização da BNCC. Nesse momento, dos quinze (15) residentes, catorze (14) afirmaram que tiveram estudos sobre a Base. Porém, afirmaram que ela não foi desenvolvida nas escolas, de acordo com as habilidades e competências bem estabelecidas pelo documento norteador, tendo em vista, que as instituições escolares estavam em fase inicial de implementação. Como descrito por R-3, R-4, R-5, R-6, R-7, R-8 e R-9, respectivamente:

R-3 Foi orientado desenvolver a BNCC, porém, não foi **possível na prática**; R-4 Sim, durante a Residência a gente teve discussões sobre a BNCC que quando a gente aplicávamos em sala, já pensávamos em algumas habilidades. Entretanto, não foi assim **tão expressivo**, porque, a **escola ainda estava na fase de adaptação**; R-5 Sim. As aulas tinham como um dos objetivos alcançar as metas de aprendizagem da BNCC, porém, **não bem sistematizado**; R-6 Estudamos a BNCC, mas **ainda não tinha uma exigência de colocá-la em prática**; R-7 As novas diretrizes estavam chegando aos poucos, **mas recebemos as orientações e respeitamos a dinâmica da instituição**; R-8 Através dos encontros que fazíamos conhecemos a Base, mas na prática **ela não foi desenvolvida**; R-9 Sim nós sempre debatíamos sobre a BNCC. Realizamos seminários, debates sobre isso, porém, durante aquele período de 2018 – 2019, a BNCC ainda estava sendo discutida aos poucos até mesmo na realidade da escola. **Era algo que estava sendo implementado aos poucos dentro dos espaços escolares**, então foi algo que não necessariamente tínhamos de cumprir, apenas era discutido. (Informações verbais, grifo nosso)

Segundo os licenciandos aludidos, os pressupostos da Base foram expostos em atividades desenvolvidas pelo corpo institucional do Programa Residência Pedagógica nas reuniões com o grupo. Não obstante, a principal justificativa para a não implementação no ambiente escolar deu-se pelo fato dos Espaços Campos ainda não terem aderido as metas desse documento aos seus currículos. Logo, o próprio corpo docente ainda estava conhecendo a dinâmica da BNCC, e, portanto, tinha-se muitas dúvidas acerca da conjuntura do que estava sendo imposto.

Neste sentido, um dos residentes não respondeu ao questionamento, e os demais afirmaram que os pressupostos da Base foram explanados durante a participação no programa. Porém, os licenciandos não especificaram se a mesma foi materializada no fazer da prática durante a regência e nas demais atividades da escola.

O debate acerca do documento normativo versa na discussão em que a educação não pode ser uma mercadoria instituída aos interesses neoliberais. Para isso, a Base pode precarizar o processo formativo dos sujeitos, à medida que prioriza avaliações quantitativas, a exemplo das de larga escala, em detrimento, de uma aprendizagem qualitativa, que visa dentre vários aspectos, a compreensão da cidadania pelos sujeitos.

Logo, implementaram processos de mecanização dos sujeitos, pelas avaliações institucionais, sem que necessariamente compreendessem a conjuntura educacional e cidadã. Assim, entidades como a ANFOPE fizeram duras críticas à implementação do PRP aos pressupostos da Base, tendo em vista que as políticas de formação docente devem ser constituídas numa perspectiva de melhorar a qualidade do processo. Portanto, estabelecem críticas a essas diretrizes, pois podem levar à precarização e o retrocesso na educação.

Os investigados tinham dúvidas acerca das habilidades e competências da Base, e sobre como esse processo se efetivaria no fazer da sala de aula. Por isso, fica evidenciado nos questionamentos que os licenciandos, naquele momento, não tinham uma ideia ainda bem formada sobre o documento norteador.

Outro ponto a ser tratado refere-se à contribuição ou não do PRP para ampliar o olhar do residente, para pensar geograficamente as atividades da regência. Deste modo, os investigados afirmaram que contribuiu, através das leituras e dos diálogos com o grupo. A partir disso, passou-se a refletir sobre como esse processo poderia ser desenvolvido, para que os alunos iniciassem o: “racionar geograficamente nos conteúdos abordados, trazendo o dia a dia da escola e dos alunos”; “[...] as categorias e conceitos no cotidiano dos alunos”; “desenvolvendo a aprendizagem das categorias geográficas a partir do cotidiano”, como descrito por R-1, R-2 e R-3, respectivamente.

Para os residentes supracitados, pensar geograficamente induzia ao primeiro desafio que foi compreender que a escola e seus sujeitos precisavam ser parte integrante do processo de aprendizagem. Além disso, o segundo desafio era desmitificar o processo tradicional de formação, no qual a universidade era detentora dos saberes e a escola era mera receptora. Assim, os licenciandos passaram a desenvolver o pensamento geográfico, compreendendo os saberes e fazeres dos sujeitos, da escola, das teorias e métodos acadêmicos, conferindo o diálogo entre os mesmos.

Como sintetizado por R-11:

Aprimorar o pensamento geográfico se refere à reflexão que realizamos com relação ao espaço que nos cerca. E essa reflexão realizamos constantemente nas teorias desenvolvidas nas disciplinas do curso, sobretudo, ao entrarmos em sala de aula. Onde podemos realizar essas discussões com os alunos, envolvendo reflexões com o que acontece no cotidiano, tanto deles quanto o nosso, e ainda realizando ligações entre esses acontecimentos com os conteúdos pertinentes à Geografia, como: paisagem, lugar, território, atualidades. Enfim. E todo o leque de possibilidades que a disciplina permite para realizar essas conexões. (Informação verbal)

Identifica-se que, a residente acreditava que para pensar geograficamente requeria-se uma compreensão das teorias geográficas, correlacionando às escolares, tendo o cotidiano como parte integrante. Neste sentido, a fala reporta-se ao que Callai (2011) sintetiza como Geografia escolar, afirmando que é o conhecimento geográfico desenvolvido em sala de aula, tendo por base o saber específico da Geografia, mas também correlacionado com outros elementos didáticos-pedagógicos. Nesse sentido, deve-se adicionar, igualmente, as necessidades de aprendizagem dos alunos, dentre outros aspectos, ou seja, as demandas do trabalho profissional e as relações estabelecidas nesse processo.

Para os residentes R-4, R13, R14 e R-15, esse processo deu-se junto ao trabalho com as categorias geográficas. Desse modo, ao materializar os conteúdos com esses conceitos, imprescindíveis à Geografia, os alunos iniciaram o processo de pensar geograficamente, como sintetizam abaixo:

R-3 Sim, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, fui aprendendo a desenvolver o conhecimento geográfico. De acordo com as categorias, nas atividades em sala de aula, que proporcionou o processo de aprendizagem dos alunos. R-4 Sim! Houve um despertar para a materialização das categorias geográficas no ensino. Como, por exemplo, espaço e lugar, onde trabalhei aula de campo com os alunos. R-14 Sim, em nossa formação tivemos acesso a leituras sobre o campo pedagógico e conceitos geográficos. Em sala de aula, colocamos em prática esses estudos. Ampliando as escalas de acordo com a aprendizagem. R-15 Sim, promovendo o ensino de uma Geografia mais crítica, que desperte no aluno a curiosidade de entender o mundo a sua volta, de uma maneira mais detalhada, especializando, estudando as relações presentes, os acontecimentos, e como isso pode influenciar positivamente e negativamente o espaço. (Informação verbal)

Segundo os residentes, o pensar geograficamente passou a acontecer no fazer em sala de aula. Dessa forma, durante a materialização da regência, os licenciandos ampliaram o olhar sobre os estudos desenvolvidos na academia, os saberes dos sujeitos, os métodos para analisar as categorias e conceitos geográficos e iniciariam o processo de raciocinar o espaço pelos alunos. Assim, para sujeitos da pesquisa, era necessário

trazer a Geografia para o seu cotidiano, e, à medida que os alunos fossem compreendendo o processo, as escalas de atuação iam sendo ampliadas.

Neste contexto, Copatti (2020) sintetiza que pensar geograficamente requer uma conceituação teórica-metodológica, que induza a refletir e raciocinar o espaço por meio de “um conjunto de conhecimentos, leis e princípios que permitam a leitura e interpretação da realidade” (COPATTI, 2020, p. 51). Assim sendo, esse processo constrói as bases da formação do professor de Geografia. Portanto, os licenciandos, ao vivenciarem o espaço de profissionalização, devem desenvolver a capacidade de pensar e fazer esse processo no chão da sala de aula.

Desse modo, os demais residentes não aprofundaram suas justificativas acerca do tema, apenas especificaram que o olhar foi ampliado de pensar geograficamente no fazer da escola. Todavia, os sujeitos não categorizaram como esse processo ocorreu. Destaca-se que um dos licenciandos, afirmou não ter fomentado esse processo durante a participação no PRP, no entanto, também não justificou a negativa.

Portanto, fica evidenciado que, dos quinze (15) sujeitos, apenas um (1) não identificou o aperfeiçoamento do pensar geograficamente, embora, cinco dos residentes não aprofundaram a análise. Neste contexto, podemos afirmar que, do grupo investigado, oito (8) apresentaram o olhar dos mesmos para a constituição do pensar geograficamente no ensino de Geografia. Deste modo, uma parte considerável, cerca de 40%, não conseguiu expressar na escrita esse processo, ou de fato não foi possível materializar na regência.

Em continuação, indagou-se sobre como eram praticadas as mediações no espaço campo, além disso, quais os recursos didáticos mais utilizados ou criados para a realização das atividades. De modo geral, os residentes afirmaram que as regências e demais tarefas no âmbito da escola eram realizadas por meio das aulas expositivas e dialogadas. Para isto, tinha-se o auxílio de recursos como: livro didático, quadro, Datashow, mapas, filmes, documentários, dentre outros. Como sintetizado por: R-1, R-2, R-3, R-4, R-5, R-6 e R-7, respectivamente:

R-1: As intervenções na escola eram realizadas principalmente através de **aulas expositivas**, onde utilizamos como principais recursos o quadro, pincel e o **livro didático**. Nós apresentávamos o assunto do dia, os alunos, às vezes, interagem e nós fazíamos um resumo no quadro, ou então discutíamos a temática a partir de questões. E, à medida que a aula ia passando, eles iam tirando as dúvidas. Às vezes, realizávamos aulas mais práticas, com alguma brincadeira, ou atividades de pintura, colagem, quando se tratava das turmas de 6º e 7º ano, principalmente; R-2: Nós

tínhamos a autonomia de ministrar as aulas de Geografia em dupla, numa determinada turma. Utilizávamos o **livro didático**, mapas, o quadro branco, além dos recursos de mídias como computador, Datashow, filmes e documentários. Sempre buscando dinamizar as aulas, realizando dinâmicas e atividades que despertassem a aprendizagem dos alunos, como a confecção de cartazes, mapas, trabalhos com figuras, colagens e desenhos; R-3: Durante a nossa atuação na escola, a gente assumia a sala com a supervisão do professor preceptor, que associado aos temas de acordo com a série que atuávamos e com o **livro didático**. Trazíamos atividades com recursos como projetor para exibição de vídeos e imagens e o uso de mapas que a escola disponibilizava para a gente trabalhar, principalmente, os aspectos físicos da Paraíba ou do Brasil;

Para R-4, R-5, R-6 e R-7, o processo ocorreu em etapas, das quais destacaram a observação e o diagnóstico da escola, para a posterior regência, como sintetizaram abaixo:

R-4: **Cumprimos duas fases gerais, sendo a primeira de acompanhamento e reconhecimento do ambiente escolar** e, em seguida, **a parte prática**, na qual pudemos lecionar. Como recurso fundamental, o **livro didático**. E, unido a este, fizemos uso de diversos recursos, inclusive digitais e audiovisuais, para garantir aulas mais dinâmicas e participativas; R-5: Os alunos **foram divididos em grupos por escola**, seguindo por duplas, ficávamos com uma ou duas turmas fixas ao ano. Durante o programa, utilizamos diferentes recursos, como quadro branco, mapas, slides, fizemos pesquisa de campo, confeccionamos jogos e participamos de atividades culturais da escola; R-6: Era na forma de projetos. Inicialmente, observamos e fizemos a diagnóstico, para depois elaborar as atividades. **Os recursos eram os mais tradicionais, pois não tínhamos uma infraestrutura**. Era basicamente quadro, data show, etc... Os projetos se davam na construção interativa de materiais simples, cartolina, desenhos, etc.; R-7: Eram aulas de regência que seguiam a dinâmica da escola, onde se usava o **livro e o quadro na maior parte das vezes**, não tínhamos muita estrutura. Porém, em algumas aulas eram aplicados alguns recursos lúdicos. (Informações verbais, grifo nosso³³)

Diante das indagações, fica evidenciado que o modo de materialização das atividades nos Espaços Campos tiveram semelhanças, sobretudo, no que se refere à regência. A condução das aulas, então, tinha como principal recurso o livro didático, considerando que é o material didático mais difundido para o processo de aprendizagem.

Ressalta-se que, nas políticas públicas para o acesso e difusão de materiais didáticos tem-se um papel fundamental, pois, auxiliam no processo de aprendizagem. Entretanto, uma parte considerável das instituições tem, apenas, o livro como principal

³³Trecho dos questionários dos licenciandos do curso de Licenciatura em Geografia-CFP-UFPG. Participantes do PRP- entre os anos de 2018-2019. Realizado em 2021.

ferramenta para auxiliar as aulas. Logo, este torna-se um instrumento que estabelece concepções políticas e culturais dentro das práticas escolares (FERREIRA; ALBURQUERQUE, 2019).

Para tanto, é necessário compreender o papel que esse recurso desempenhou no decorrer da história da educação, isto é, a defesa dos interesses do Estado. Assim, é importante compreender o papel dos materiais selecionados, para não reproduzir os interesses dos grupos que dominam a estrutura educacional do País. Portanto, é relevante utilizar o livro como recurso, mas com um olhar crítico sobre suas proposituras, para que possa-se refutar interesses neocolonialistas, segregadores no processo de aprendizagem.

Além disso, os licenciandos expuseram que a metodologia mais aplicada em sala de aula foi a expositiva e dialogada. Nessa perspectiva, buscou-se sanar as necessidades dos residentes, alunos e preceptores levando a um diálogo mais profícuo sobre os temas, ou seja, mediando o processo entre os sujeitos, para que pudessem verbalizar o conhecimento prévio, e, por conseguinte, o objeto de estudo pudesse ser compreendido, independentemente das poucas condições oferecidas pelos EC para instituir novos caminhos.

Neste contexto, os demais expuseram os recursos utilizados, especificando algumas atividades práticas, dentre as quais foram maquete, jogos, aula de campo etc. Todavia, não explicitaram como o processo ocorria na regência, para além das etapas do processo. Como sintetizado abaixo:

R-8 Seguimos com a dinâmica escolar, **com poucos recursos**. O quadro e livro didático foram a base. Algumas vezes usávamos músicas, slides, mapas, Globo, dentre outros. Realizou-se em duas etapas: primeiro a observação e depois a regência foi iniciada; **R-9** Os livros didáticos foram os recursos mais utilizados, sendo complementados por powerpoint e alguns materiais da universidade. **Apesar das dificuldades, as atividades foram desenvolvidas**; **R-10** Comecei com a observação das aulas, trabalhei com atividades práticas, construção de maquetes, acesso à informática para usar o Google Earth, aula de campo; **R-11** As aulas eram dadas a partir do conteúdo do livro, com slides, vídeos e atividades didáticas; **R-12** Eram aplicados minicursos, com utilização de jogos, maquetes, cartolinas, músicas e imagens, no conteúdo do livro; **R-13** Google Earth e aplicativo digital; **R-14** Livro, folhas, jogos; **R-15** Slides, o livro didático nos conteúdos de Geografia correlacionando-os à realidade dos alunos. (Informações verbais, grifo nosso).

Ao observar as falas dos licenciandos, identifica-se que o processo de materialização do PRP no EC deu-se, para alguns, em duas etapas: primeiro a

observação e, após, a regência. Todavia, para outros, da regência ocorreu de forma primária, tendo em vista que, alguns não relataram a observação da escola e da sala de aula, a princípio. Desta maneira, é possível identificar algumas lacunas acerca da forma como o programa foi materializando-se na escola, sobretudo, na etapa inicial, que era de suma importância para elaborar os trajetos das experiências dos licenciandos, ou seja, para desenvolver um projeto de acordo com a realidade e necessidades do âmbito escolar.

Todavia, é preciso compreender que, no relato, alguns dos residentes especificaram o processo, mas sem o detalhamento necessário. Logo, não é possível distinguir se as etapas não foram vivenciadas, ou apenas não especificadas nos questionários.

No que se refere aos recursos didáticos, os investigados acreditaram que tiveram relevância no fazer da prática docente, sobretudo, para desenvolver a Geografia escolar de acordo com a realidade dos alunos, por meio das atividades supracitadas. Entretanto, deve-se destacar as dificuldades enfrentadas, em especial, pela pouca estrutura no EC-1, como sintetiza R-8 e R-9.

Assim, como afirma Tardif e Lessard (2014), o trabalho docente passa por várias etapas, nas quais os saberes se interligam para a aprendizagem dos alunos, de modo que, é necessário ultrapassar obstáculos dos mais diversos, sejam estruturais ou da própria aprendizagem, para que os objetivos sejam alcançados.

Compreende-se, então, que cada licenciando encontrou, em sala de aula, uma dinâmica única para romper barreiras do próprio processo de formação. Vale salientar a pouca experiência dos residentes em construir processos em que os saberes dialogassem na mediação do fazer, como também a estrutura encontrada nas escolas. Assim, os desafios da formação são muitos, mas é crucial compreender que a boa prática de sala de aula, não passa necessariamente pela materialização de um bom recurso didático, mas sim, pela forma como esse processo é conduzido.

Neste sentido, os residentes foram materializando na regência os saberes e fazeres da Geografia escolar, que melhor adaptavam-se à turma e ao ano. E, isso aconteceu de acordo com a realidade dos alunos, da estrutura do ambiente escolar, e do entendimento entre professor e licenciando acerca dos objetivos a serem alcançados. É preciso destacar que, a realidade descrita pelos residentes, a exemplo da pouca

estrutura nas escolas, pôde contribuir para o amadurecimento dos mesmos quanto às problemáticas, estas que iriam deparar-se em sua trajetória profissional.

Diante do exposto, questionou-se aos residentes acerca de quais as maiores dificuldades para a materialização dos projetos no PRP, objetivando que os mesmos pudessem expressar os desafios enfrentados durante a regência, mas também na vivência do espaço campo.

Dessa maneira, os relatos demonstraram problemas das mais diversas ordens, dentre as quais foram citadas: a dinâmica para o desenvolvimento das atividades – sobretudo, pelo tempo reduzido para a execução durante a regência –; a pouca flexibilidade da escola na realização das práticas; a falta de apoio do programa para custear materiais que pudessem colaborar no processo de materialização do fazer em sala de aula. Como sintetizaram os residentes, abaixo:

R-1 Acredito que os recursos disponíveis poderiam ser mais amplos, mas isso é uma realidade geral; **R-2** Encontrar uma dinâmica que pudesse ser aplicada na escola em que trabalhávamos, pois ela possuía **pouca possibilidade de recursos** e estrutura como: tomadas adequadas para uso de notebook e não dispunha de som ou Datashow; **R-3** A timidez, a falta de recursos e o pouco tempo para realizar um projeto ou atividade. Inserindo os alunos com deficiência, **foi desafiador porque não somos preparados adequadamente na formação**; **R-5** Uma das dificuldades encontradas foi a falta de recursos na escola; **R-6** A infraestrutura e o financeiro **R-7 Não tínhamos um amparo de materiais para a realização das aulas**, acredito que esta questão poderia ter sido melhor,[...],várias vezes, tivemos que custear a compra de materiais usados na aula. **R-8** As maiores dificuldades, sobretudo, foram com **relação ao tempo**, pois para desenvolvermos algum projeto tínhamos que conciliar com os próprios **planejamentos da escola e, principalmente, da turma** que pretendíamos aplicar e o calendário escolar, na maioria das vezes, é muito apertado. Há prazos a serem cumpridos, conteúdos a serem “vencidos”. Enfim, metas que precisavam serem cumpridas e muitas **vezes não dava para conciliar**, mas sempre que dava nós fazíamos. A outra dificuldade é com **relação aos recursos**, pois as vezes para realizarmos algo mais interessante, fora da dinâmica do livro, precisava tirar do nosso bolso para comprar materiais e isso também desmotivava em muitos momentos; **R-9** A questão do transporte para chegar até a escola e os horários dos preceptores; **R-10** As maiores dificuldades que encontrei foi a **distância da escola** e a falta de transporte para chegar até ela. E realizar as aulas, e alguns **alunos com deficiência** misturados, sem apoio adequado; **R-11** Tinha que ser padronizado com a da dinâmica da escola, atividades muito restritas ao objetivo geral do espaço escolar; **R-12** Muitas atividades juntas e conciliar com o curso na universidade. Ficava muito sobrecarregado; **R-13** Tempo para o desenvolvimento das atividades era muito restrito, **não podíamos sair da dinâmica da escola**; **R-14** Falta de **recursos didáticos, deficiência da bolsa que não corresponde a carga horária** que passamos semanalmente no projeto. Ressaltando que a maioria dos alunos residiam em outras cidades e **pagavam custos extras**, como transporte e alimentação, outros (como eu), passavam o dia na universidade, pois sempre haviam aulas na faculdade pela manhã, escola a tarde; **R-15** Os **recursos materiais** da escola, a disponibilidade de transporte para fazer

estudos de campo. Moro em outra cidade, aí bem, a questão de transporte e alimentação, etc. (Informações verbais, grifo nosso)

Como abordado nos questionários, os residentes indicaram a falta de recursos e estrutura das escolas como uma das principais dificuldades para a materialização do fazer no PRP. Além disso, a pouca flexibilidade nas abordagens em sala de aula, tendo em vista que a dinâmica das mesmas deveria seguir regras impostas e prazos determinados pela instituição escolar, o currículo externo assim como, a limitação de tempo para o desenvolvimento dos projetos.

Neste contexto, o processo supracitado corresponde aos saberes curriculares que compreendem objetivos, métodos e conteúdos segundo a instituição escolar, mas também expresso em documentos oficiais, que Sacristán (2013) denominou como estratégias impostas ao professor segundo regras e conceitos formais para a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, as ações instituídas por sistemas escolares nem sempre objetivam a qualidade do processo de aprendizagem, mas, constituem um modelo quantitativo de ações pedagógicas a serem implementadas pelos professores. Ou seja, um conjunto de regras que nem sempre representa as necessidades da escola e dos sujeitos nela inseridos.

É preciso destacar que os residentes especificaram a pouca flexibilidade nas atividades em sala, e, por isso, sentiram dificuldades em desenvolver projetos em suas regências que pudessem articular os conteúdos em uma Geografia escolar que fizesse sentido no cotidiano. Outro percalço citado pelos residentes aborda a própria estrutura social para a permanência no PRP, sobretudo, os licenciandos que moravam nos municípios do entorno da UFCG e precisaram fazer a migração pendular.

Neste contexto, a dificuldade estava no custeio de deslocamento para os EC, e para a alimentação dos sujeitos, tendo em vista que o valor da bolsa não era suficiente para as atividades do programa e as despesas dos residentes. Logo, adentra-se na valorização dos programas de formação que, desde sua implementação, não há aumento diante da dinâmica econômica do País, pois o valor não assegura o mínimo para o incentivo e permanência dos licenciandos.

Destaca-se que o CFP da UFCG é uma referência para as Regiões intermediárias, sobretudo, de Sousa-Cajazeiras e Patos, mas também para os Estados vizinhos como: Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco. Portanto, os deslocamentos

pendulares é uma rotina para uma parte significativa dos estudantes da IES, e como referenciado pelos residentes, as dificuldades para esses residentes é ainda maior.

Assim, programas de formação como o Programa Residência Pedagógica não receberam reajustes. Entretanto, sofreram cortes nas quantidades de beneficiários que foram institucionalizados pelo governo atual, visando a precarização da formação docente no País – temas que não são parte da pesquisa, mas que são de extrema relevância para debates posteriores.

Diante da abordagem, o residente R-4, em exceção a esse quesito, afirmou não ter vivenciado muitos percalços durante a materialização das atividades no EC, pois, para o mesmo, “o processo de desenvolvimento da regência ocorreu sem maiores dificuldades, graças à colaboração da preceptora que esteve presente durante as atividades”. Ao contrário dos demais, que expuseram os desafios para materializar dos saberes e fazeres nas atividades desenvolvidas nos Espaços Campos.

Portanto, de modo geral as problemáticas deram-se no campo estrutural das escolas, além das questões curriculares. No que compete aos currículos, estes precisam ser dialogados para buscar-se os enfrentamentos e as resistências a possíveis precarizações e retrocessos estabelecidos nestes documentos. Exemplos destes são a BNCC e a BNC-Formação, documentos instituídos após o golpe de 2016, e que determinam como e quais os caminhos para a educação e a formação docente no País.

Em continuação, abordou-se a contribuição do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial dos residentes. Neste contexto, foi possível identificar a visão dos mesmos acerca do programa como política de formação docente. Para tanto, os investigados relataram a relevância, sobretudo, pela vivência com o espaço de profissionalização, como destacado por R-10, R-7 e R-4, respectivamente:

R-10 Na minha opinião é de suma importância, **torna-se um diferencial na formação do graduado**. A participação em programas assim, pois melhor prepara o graduando para as futuras **experiências que terão na escola**, ao longo da profissão. Acredito que deveria ser algo mais ampliado, abranger um maior número de alunos, pois o **tempo de permanência no programa faz toda a diferença no processo formativo do professor de Geografia**, para **aprimorar os saberes da profissão**. A participação no programa, apesar dos percalços, é algo muito prazeroso e gratificante. R-7 Por ter participado da primeira turma da implantação do programa, posso dizer que é uma grande **oportunidade para formação de novos professores** e, além disso, a **aproximação entre as instituições**, escola e universidade. É um importante passo para o campo de pesquisa do ensino e aprendizagem. R-4 Vejo que o programa proporciona um grande aprendizado **acerca da parte prática do professor**, da atuação em sala, do conhecimento de como é estruturado e organizado a escola. (Informação verbal, grifo nosso)

De acordo com os relatos, os residentes supracitados sintetizaram o quanto o programa contribuiu qualitativamente em sua formação inicial, levando em consideração as experiências desenvolvidas no espaço campo, encarando-as como imprescindíveis para a profissionalização dos futuros professores. Para isso, o tempo de vigência é um diferencial para a materialização da práxis docente, além da constituição dos saberes no decorrer das atividades do PRP, como afirma R-10.

Os licenciandos também discorreram acerca da mediação que o programa realizou entre os espaços de formação e profissionalização, sobre o quanto esse processo contribuiu para consolidar a escola como espaço de pesquisa, e por conseguinte, para potencializar o professor e os futuros docentes como pesquisadores. Assim, a pesquisa é um processo contínuo, que deve estar presente na formação do professor, admitindo as distintas realidades de cada escola e da sala de aula, para as quais os processos didático-pedagógicos precisam ser envolvidos na dinâmica da aprendizagem da Geografia escolar.

Neste contexto, os demais residentes contextualizaram a relevância desse processo para que a formação inicial, a partir da dinâmica do ambiente escolar, permita ao licenciando compreender os saberes escolares contextualizados nos demais conhecimentos dentro do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, os residentes sintetizaram sobre o PRP:

R-1 Essencial, sem desmerecer os estágios. O programa fortalece o contato direto com todo corpo institucional, ou seja, a escola como o todo é melhor abordada; **R-2** O Programa é de grande importância. Permite ao aluno saber se realmente quer ser professor; **R-3** O programa é muito importante para a formação; **R-6** **Acho positivo, mas deveria ser ampliado para todos os licenciados**, poderia se estender como outras residências, a exemplo as das áreas da saúde; **R-8** É um programa que prepara o aluno da universidade **para enfrentar as dificuldades** do dia a dia e encarar de frente o que é ser professor; **R-9** Que contribuiu muito na formação discente; **R-11** Foi um bom programa, que ajuda realmente o aluno a se sentir inserido na escola, e a poder experimentar suas técnicas de ensino; **R-12** Que ele **precisa ser melhorado**, pois, são muitos problemas estruturais; **R-13** É muito importante, principalmente nos dias atuais em que requer professores cada vez mais preparados; **R-14** Um programa ótimo, mas **com muitas falhas que são constitucionais**, desde a sua implantação; Um programa importante e que propicia um engajamento maior na relação universidade-escola; **R-15** É de suma importância esse programa para a formação docente, pois aproxima e possibilita o acadêmico experimentar a docência ainda na universidade; (Informação verbal, grifo nosso)

Além disso, os licenciandos relataram como a participação no programa contribuiu para desenvolverem habilidades que auxiliaram a resolver problemáticas advindas das relações socioespaciais. Salienta-se que, para R-12 e R-14 o PRP precisa ser

corrigido, sobretudo, nas questões institucionais, mas não especificaram quais os pontos sugeridos para tais correções. Além disso, os mesmos residentes, já haviam apontado acerca das lacunas, contudo, também não especificaram sobre o processo.

Assim, identifica-se que há problemas a serem corrigidos pelo programa, principalmente, a respeito dos pressupostos institucionais, que podem estar relacionados à problemática em sua institucionalização. Embora, não possa-se afirmar com certeza, que refere-se apenas a tais questões, em vista da falta de maiores esclarecimentos por parte dos sujeitos.

Portanto, mesmo diante das problemáticas supracitadas, há um número superior de residentes que afirmou a relevância do programa para ampliar o processo formativo, mesmo destacando as lacunas existentes no PRP. Reiterando, então, o que Tardif (2014) e Gatti (2019) expõem em suas pesquisas acerca da relevância da escola como parte integrante da formação, contudo, escancaram o quanto as universidades ainda estão permeadas pelo modelo tradicional.

No que diz respeito ao estágio, os residentes foram questionados se avaliavam o PRP como um colaborador dos Estágios Supervisionados. Porquanto, nos objetivos do programa essa correlação é mencionada, e foi também em algumas das falas dos investigados, sobretudo, acerca da equivalência. Neste sentido, de forma unânime os quinze investigados julgavam que o PRP era um potencial colaborador do estágio. Para tanto, alegaram que a estrutura da disciplina do ES poderia ser mais ampla, a exemplo do Programa Residência Pedagógica, e que deveria ser ampliada a todos os licenciandos. Como descrito abaixo:

R-13 “Ambos se complementam, porém, o estágio poderiam ser mais tempo ou o programa para todos os licenciandos” R-3 “O Residência foi fundamental nas experiências da prática do meu último estágio no Ensino Médio, pois os demais fiz a equivalência” R-14 “o Programa Residência é um colaborador do estágio na formação e poderia ser mais amplo, para que todos os licenciandos tivessem a oportunidade de viver a escola mais intensamente” (Informação verbal)

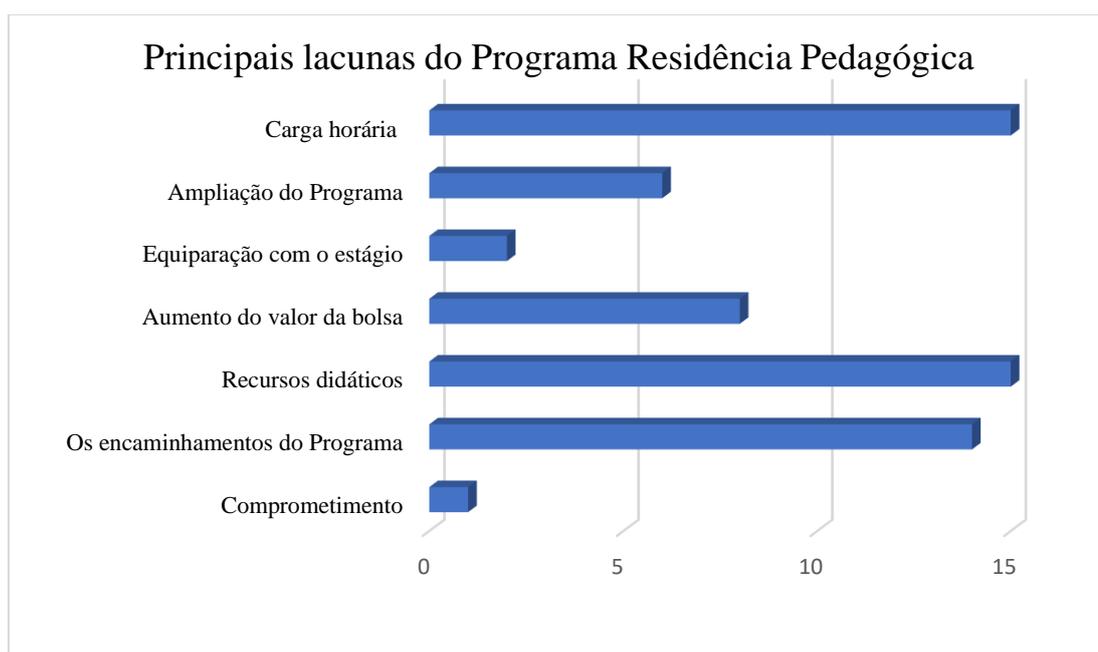
Destaca-se que os investigados, apesar de afirmarem a importância do programa como colaborador do ES, mencionam que deveria ser ampliado a todos os licenciandos para que todos pudessem ter as mesmas oportunidades na formação inicial, expandindo o pensar, refletir e ampliar o olhar acerca da profissionalização durante a graduação.

Para Pimenta e Lima (2017), os programas de formação docente avolumaram o processo de segregação na formação, pois nem todos tem a oportunidade de agregar novos

saberes, e de sistematizar outros conhecimentos por meio dessas experiências. Como isso, as autoras sintetizam que as IES desenvolvem dois tipos de formação: uma para os sujeitos que dispõem de tempo para desenvolver pesquisas e publicar em eventos; e outra para os estigmatizados em uma formação mais aligeirada, sobretudo, aos alunos trabalhadores que em sua maioria não têm essa oportunidade de elaborar, nas experiências da prática docente, o aprofundamento dos saberes no Programa Residência Pedagógica, por exemplo.

Para finalizar o debate, questionou-se aos residentes sobre quais os principais gargalos experienciados, durante a participação no PRP para a constituição dos saberes na formação inicial, foram materializados, de modo que construiu-se um gráfico com os principais pontos expressos pelos residentes, como sintetizado abaixo:

Gráfico 4: Lacunas do Programa Residência Pedagógica para a constituição dos saberes na formação docente do curso de Geografia do CFP da UFCG



Fonte: autora, 2022.

Os dados revelam que, para os residentes, as lacunas estão em vários campos, dentre os quais destacaram: a organização da carga horária – que segundo o programa deve ser de 400h, incluído a regência, contudo durante a pesquisa os residentes explicitaram que ultrapassaram essas horas, como relataram os 15 investigados; a disponibilidade de recursos didáticos – todos os investigados citaram como principal obstáculo apresentado para a materialização das atividades junto ao PRP; a falta de

esclarecimentos acerca dos pressupostos do programa – sobretudo, inicialmente para que as atividades fossem desenvolvidas de forma mais dinâmica durante todas as etapas do PRP.

Outra questão citada foi sobre a equivalência para com o estágio. Isto porque, na perspectiva dos residentes, esse processo deveria ser imediato, à medida que eram inseridos no programa, tendo em vista, que um dos objetivos do mesmo é colaborar com ES. No entanto, foi necessária uma portaria normativa para que dúvidas como essa fossem esclarecidas, evitando interpretações individuais e até equivocadas acerca do tema.

Desse modo, os investigados, apesar das problemáticas, identificaram a relevância do programa para sua formação inicial. Por isso, sugeriram o aumento do valor da bolsa e a ampliação do programa, a fim de que outros licenciandos possam experienciar um diálogo mais profícuo entre a universidade e a escola junto aos saberes docentes, e construindo a práxis no decorrer das atividades realizadas através do PRP.

Diante do que foi exposto, os questionários demonstraram o caminho percorrido para a constituição dos saberes pelos residentes, com destino à correlação entre o saber geográfico e o ensino, o saber curricular, os saberes da experiência, dentre outros, ou seja, a práxis docente. Dessa forma, durante a vigência do programa, os licenciandos buscaram melhorar a qualidade do processo formativo, por meio de um conjunto de conhecimentos proporcionados nas disciplinas do curso, nas atividades desenvolvidas na escola, nos textos trabalhados pelos sujeitos envolvidos no programa, assim como, no diálogo com as professoras formadoras, preceptoras e outros residentes, para, então, realizar os saberes no fazer da prática docente.

No que diz respeito ao mecanismo de investigação, este mostrou-se relevante e permitiu vislumbrar um panorama do programa nos EC. Todavia, algumas questões ficaram em aberto, mas serão retomadas nas entrevistas. Nesse contexto, algumas das questões não foram respondidas, outras foram apenas em parte, sem a seriedade necessária para a compreensão da dinâmica desenvolvida nos espaços campos.

Apesar da lacuna supracitada, fica evidenciado o quanto o olhar dos residentes para a sua formação foi sendo moldado, à medida que os mesmos passaram a correlacionar os saberes no fazer da sala de aula, como também nos demais espaços de formação, igualmente demonstrado em vários momentos desta narrativa. Ademais, os residentes puderam perceber o quanto a universidade e a escola estão interligadas, assim como o quanto a constituição dos saberes no fazer da sala de aula pôde materializar-se e

tornar-se uma realidade na formação inicial. Esta constatação serve não só para os residentes em questão, mas também para os licenciandos do curso, no intuito de melhorar qualidade do processo formativo, ao avaliar a prática do fazer no chão da sala de aula, em processos reflexivos, diante das necessidades da escola.

Entretanto, é necessário aprofundar algumas questões que nessa ferramenta de pesquisa, não mostrou-se esclarecedora, a exemplo da prática da regência. Salienta-se que, essa abarcou um conjunto de conhecimentos para o bem fazer no momento em que compartilharam o processo de aprendizagem com a preceptora.

Neste sentido, optou-se por realizar entrevistas com os residentes que se dispusessem a explicitar melhor a respeito da materialização das atividades no programa, sobretudo, do processo da prática docente durante a regência nos Espaços Campos. Nesta perspectiva, busca-se compreender os caminhos para mobilizar a constituição dos saberes para dar significado à Geografia escolar na escola.

4.2.1 A mobilização dos saberes no fazer do espaço campo: percurso e perspectiva

Iniciaram-se as entrevistas com a trajetória profissional dos residentes, algumas questões pessoais e a fase de materialização do PRP nos Espaços Campo. Nesta abordagem, analisar-se-á o processo em que os residentes mobilizaram os saberes no fazer do chão da sala de aula. Para isso, subdividimos o grupo anterior dos questionários, em uma amostragem para os quais, dois (2) residentes de cada escola foram convidados a participar desse momento de detalhamento do processo acerca do tempo de vigência do PRP.

Assim, serão abordadas as falas dos residentes de acordo com os espaços campos em que as atividades do programa foram desenvolvidas. O tempo de duração de cada entrevista foi em média entre 1 hora e 1 hora e meia, com os respectivos residentes R-1, R-2 e R-7 do (EC-1); R-11 e R-14 do EC-2; e, por fim R-3 e R-13 do EC-3. Como descrito no quadro abaixo:

Quadro 17: Descrição dos residentes entrevistados.

Residente	Espaço Campo	Tempo das entrevistas
R-1	EC-1	1.02.00
R-2	EC-1	1.14.50
R-7	EC-1	1.08.36

R-11	EC-2	1.52.22
R-14	EC-2	1.02.30
R-3	EC-3	1.11.19
R-13	EC-3	1.12.14

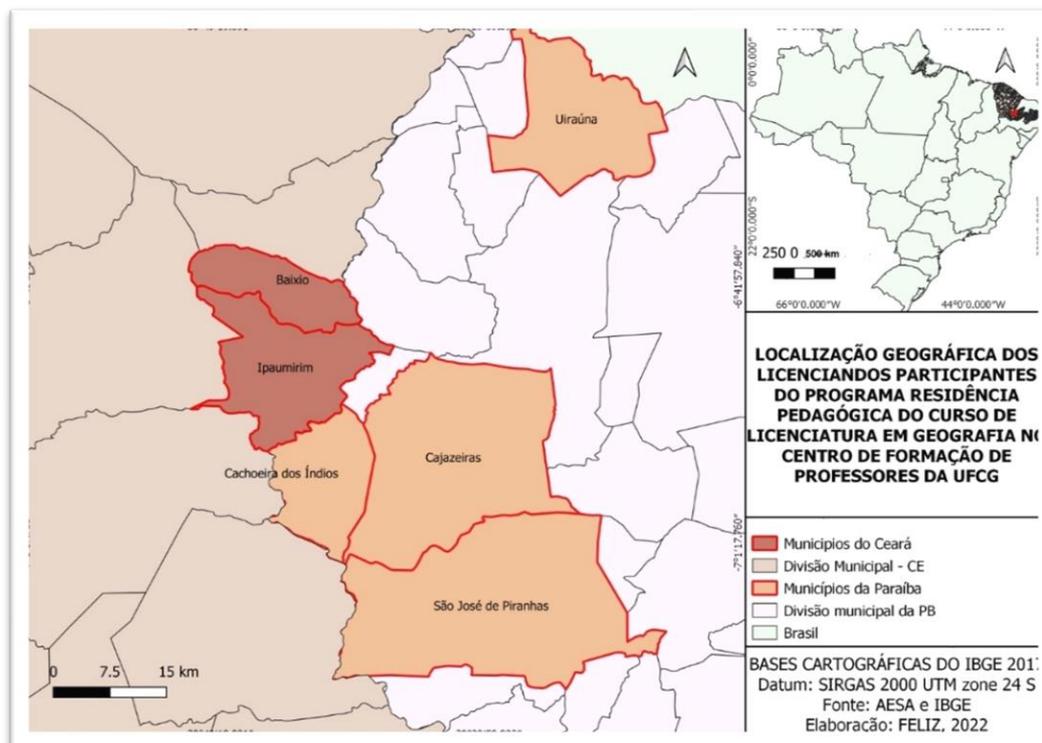
Fonte: autora, 2022.

De acordo com o quadro, as análises das entrevistas serão realizadas conforme a mesma sequência dos questionários. Vale ressaltar que, no EC-1, três (3) residentes se disponibilizaram a participar. A priori, seria entrevistado um número maior de sujeitos, contudo, não foi possível devido à limitação de tempo para a realização e exploração das entrevistas. Além disso, alguns dos residentes justificaram impossibilidade para participar desse momento do estudo.

Para iniciar a abordagem, buscou-se identificar geograficamente os residentes, em vista das problemáticas citadas nos questionários, dentre as quais estavam as dificuldades para manter-se no programa, devido ao baixo valor da bolsa para os gastos com a locomoção e alimentação.

Neste contexto, dos sete (7) entrevistados, apenas dois (2) residiam em Cajazeiras no período da vigência do PRP. No caso em questão, dos cinco (5) que não residiam em Cajazeiras, três (3) eram de cidades da Paraíba, entre elas: Uiraúna, Cachoeira dos Índios e São José de Piranhas. Havia também os que residiam nos Estados vizinhos como Ceará nas cidades de Baixo e Ipaumirim. Como descrito no mapa abaixo:

Figura 3: Localização geográfica dos licenciandos participantes do Programa Residência do curso de licenciatura em Geografia do CFP da UFCG.



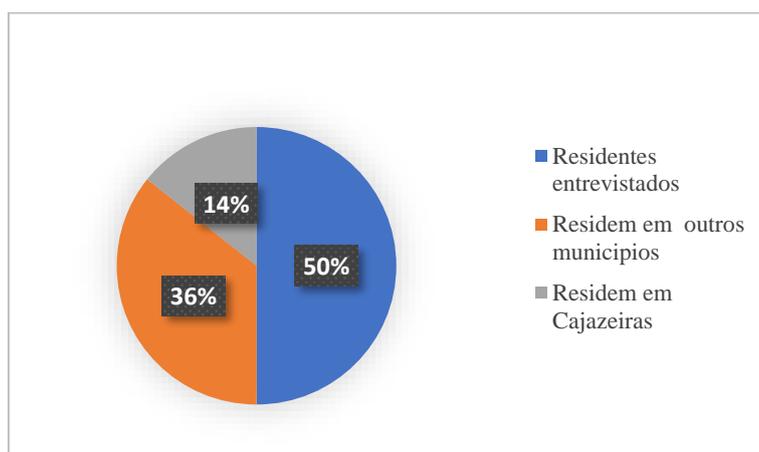
Fonte: Feliz, 2022.

Diante do exposto, percebe-se a importância do CFP para o acesso dos estudantes que residem nos diversos municípios do entorno. Assim, o Campos apresenta sete Unidades Acadêmicas que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, dentre os quais está a Unidade Acadêmica de Geografia. Dessa maneira, os cinco (5) residentes precisavam deslocar-se diariamente das suas cidades com destino ao CFP na cidade de Cajazeiras, para assim, desenvolverem suas atividades do curso de licenciatura em Geografia, dos programas de iniciação à docência ou dos programas de extensão.

Pessoa (2017), em sua tese, relata a relevância do Curso de Licenciatura em Geografia do CFP da UFCG, o qual tem atraído estudantes de outros municípios do entorno de Cajazeiras. Para o autor, uma parte considerável dos licenciandos são provenientes de outros municípios, buscando a formação superior, e, para isso, fazem a migração pendular.

Como descrito no gráfico abaixo:

Gráfico 5: O perfil geográfico dos residentes entrevistados.



Fonte: autora, 2022.

Assim, o perfil dos residentes pesquisados confirma que uma parte considerável de estudantes reside fora do município de Cajazeiras, e cerca de 36% fazem o movimento pendular para realizar as atividades do curso de licenciatura em Geografia. Destaca-se que, essa realidade se refere a uma parte do grupo de graduandos inseridos no PRP, assim como, no curso de Geografia. Igualmente, isso reforça a tese explorada pelo pesquisador Pessoa (2017), acerca do perfil dos licenciandos em Geografia do CFP da UFCG.

Diante do exposto, a primeira questão abordada aos investigados referiu-se aos primeiros contatos com o programa, quais os primeiros desafios encontrados para desenvolver as atividades. Para isso, os residentes do EC-1 expuseram os seus pressupostos a partir do momento que foram selecionados a participar do PRP. Desse modo, para R-1, o primeiro desafio foi compreender a dinâmica da escola, para R-2 e R-7, foi entender a dinâmica do programa na escola, como descrito abaixo:

R-1 Em 2018, já conhecemos o corpo da escola. Inicialmente, foi bem complicado entender o programa. **Já participamos de algumas aulas**, pelo menos eu e meu grupo. A partir de 2019 que o programa fluiu melhor. A gente participou do planejamento, pelo menos lá na escola fomos bem recebidos;
 R-2 Na primeira reunião que tivemos foi com a coordenadora e o restante do grupo. Após quinze dias do início do programa, fomos à escola fazer uma reunião com o corpo docente, direção e a preceptora, que até então não conhecíamos. A partir daí, passamos a frequentar a escola, **e já na segunda semana passamos a desenvolver a regência**, sem o entendimento necessário do programa;
 R-7 Para mim foi mais complexo, pois entrei no programa um pouco depois que os meus colegas, e por isso, fiquei um pouco perdida. Eu passei a dar aula como no estágio, dando aula, passando atividade, prova. **Passei direto para dar aula**, sem planejamento nem observação; (Informação verbal)

De acordo com as falas transcritas, o programa adentrou ao espaço escolar, mas, as dúvidas acerca de sua implementação ficaram evidenciadas no relato dos residentes.

Dessa maneira, os licenciandos não compreenderam bem o processo para a materialização na instituição de ensino.

Neste sentido, mesmo com todo o planejamento citado anteriormente pelas professoras formadoras, houve vários equívocos na condução do programa, pelo menos a priori. Compreende-se, então que, os licenciandos foram levados a desenvolver a regência sem antes passar por observação e o planejamento para a estruturação dos projetos. Como sintetizou R-2, “a prática foi bem diferente do que estava escrito”, de tal modo que, os residentes tiveram dificuldades para compreender a dinâmica do programa, pois a prática desenvolvida na escola não condiz com o que pede o subprojeto do PRP de Geografia do CFP.

Para Santos (2020), o Programa Residência Pedagógica propicia aos licenciandos a vivência da escola, da sala de aula, além das trocas de saberes para o melhor desenvolvimento da profissionalização desses sujeitos. Em contrapartida, desde o princípio, havia uma preocupação de o programa desenvolver uma formação de prática de ensino sem as correlações do conhecimento, necessárias ao processo formativo.

Ademais, os pressupostos da BNCC vinculados ao PRP enfatizavam a prática como princípio norteador, remetendo à premissa anterior da falta de correlação dos saberes. Por outra perspectiva, um dos pressupostos do Programa Residência Pedagógica é a correlação entre teoria e a prática, acarretando ambiguidades que precisam ser observadas pelas IES. Isto torna-se necessário para não admitir retrocessos intrínsecos aos documentos, pois, como relatado, a falta de entendimento dos sujeitos acerca da materialização poderia prejudicar o processo formativo dos licenciandos.

Nesta perspectiva, os demais residentes dos EC-2 e EC- 3 afirmaram que o processo inicial do programa deu-se por meio das reuniões com o grupo, em seguida, ocorreu a observação da escola e os primeiros planejamentos e, posteriormente, a regência. Como relatado por R-14 e R-11 do EC-2; R-3 e R-13 do EC-3, respectivamente:

R-14 Na reunião inicial com a coordenadora, foi-nos informado que o programa estava em fase de organização, por ser um programa novo. Logo, as dúvidas iriam surgir, mas, nos auxiliaria no que precisássemos. Logo, depois fomos conhecer a escola. Houve a discussão de um texto sobre educação, e conhecemos a estrutura física da Escola e os demais professores. Fizemos planejamento com o corpo docente, foi dividido as turmas e só depois fomos para a regência. Só que o programa foi sendo planejado dentro da execução dele, **pois vinha com um modelo, depois precisávamos mudar porque já não era assim, e isso prejudicou o desempenho dos residentes;** R-11 Foram 18 meses. A gente teve a separação, os primeiros seis vezes a gente ficou na

observação, reconhecimento da escola, levantamento das turmas, e observação realmente de como se dava todo o meio escolar. Planejamos projetos. Mas no ano seguinte 2019, a gente estava dentro da sala de aula dando aula, aplicando prova, fazendo tudo, atividades e tudo mais; R-3 Primeiro foi a reunião para conhecer os integrantes e as explicações iniciais acerca do entendimento do programa. Fui encaminhada para a escola, mas inicialmente fiquei **na observação, não fui para a prática**. Ia para observar as aulas, e começamos a ter problemas, porque alguns dos residentes estavam no período do estágio, com isso precisavam desenvolver a regência. Assim, o grupo foi dividido nos que foram para sala de aula e nos que ficaram na observação, que foi o meu caso; R-13 Inicialmente, houve reuniões com a coordenadora para os esclarecimentos acerca do programa, a escola em que iríamos desenvolver as atividades da Residência. Fizemos algumas leituras iniciais para pensar nos primeiros planejamentos, e depois fomos para a escola, **observamos a didática da preceptora e após isso iniciamos a regência**;

Diante do que foi exposto, os sujeitos passaram por algumas etapas para, a posteriori, a regência compartilhada. Neste contexto, as nuances de cada EC conferiram os caminhos para os quais o programa ia delineando-se. Com isso, as dificuldades eram postas para residentes e preceptoras, pois os elementos estruturantes especificaram os percursos na busca pelo objetivo em comum, no caso analisado, a mobilização da constituição dos saberes nas atividades desenvolvidas no período da regência.

Neste sentido, observa-se que as dificuldades de materializar o programa junto ao ambiente escolar deu-se pela conjuntura em que o programa foi concebido em cada lugar. Segundo os residentes, faltou um planejamento mais preciso acerca das singularidades de cada escola. Assim, em razão das constantes transformações no decorrer do processo, surgiram lacunas no desenvolvimento das atividades, como destacou R-15.

Um aspecto que chama a atenção é o fato de que, o subprojeto de Geografia do Programa Residência Pedagógica explicitou um cronograma de atividades, exposto no Quadro 3, para que os residentes e preceptores dinamizassem seus planejamentos com base no documento supracitado. Contudo, os caminhos para os quais o programa foi tomando forma nos Espaços Campos se materializou com algumas contradições.

Em síntese, apesar das diferenças encontradas nas falas dos residentes acerca da condução do programa nos Espaços Campos, os sujeitos estavam iniciando o desenvolvimento das atividades, referentes ao PRP como primeira experiência do curso de Geografia no CFP. Além do mais, os sujeitos puderam implementar interpretações individuais, objetivando alcançar a qualidade da condução da prática. Todavia, essas percepções podem não ter sido benéficas ao processo de constituição dos saberes na formação desses residentes.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas na escola, perguntou-se como foram planejadas para que a quantidade de horas inferidas pelo programa fossem cumpridas. Para isso, os residentes afirmaram que eram realizadas em três (3) dias, distribuídos em dois (2) para as atividades de observação e regência, e em um (1) para o planejamento, em todas as unidades de ensino.

Ainda dentro desta temática, perguntou-se aos investigados se a regência era desenvolvida de forma compartilhada com a preceptora e os planejamentos. Desse modo, nos relatos a seguir, os residentes afirmaram que a prática era desenvolvida com o auxílio da professora, assim como, de outros professores que colaboravam nos projetos. Entretanto, a R-2 afirmou não ter o auxílio necessário para o desenvolvimento das atividades. Como descrito a seguir:

R-1 A preceptora era bastante presente durante a regência, só quando era necessário ficávamos, substituía a professora; R-7 A preceptora estava auxiliando a regência em alguns momentos, mas, na maioria **ela deixava a gente livre** para desenvolver os projetos R-2 Foi difícil desenvolver **as atividades no começo**, pois, **nem a preceptora entendia bem o programa**, Toda semana ia para a sala de aula [...] e éramos responsável pela regência, pois assumimos as turmas desde o início do programa; R-11 **Tínhamos total autonomia** para desenvolver as prática durante a regência, mas, ela estava sempre presente nos auxiliando. Só, quando havia algum problema, e, ela precisava se ausentar, ficávamos responsável pela turma; R-14 A preceptora nos deixou à vontade para desenvolver as atividades, **sempre estava presente nos auxiliando nas intervenções**. Mas, como eu tinha experiência de sala de aula, por já está exercendo a profissão, eu conduzia a turma com uma certa autonomia; **R-3** Ela observava, dava algumas dicas: “Olha, tal turma tem tais problemas, então vamos focar nisso aqui.” Era mais de orientar, sempre teve participando, [...] deu também autonomia, acompanhou nossas atividades e deu liberdade de fazer. R-13 **Olha, no primeiro momento a professora nos acompanhou**, depois algumas vezes ela saía, mas **digamos que quase 90% ela nos acompanhou** em sala de aula. Até porque era uma regra da escola, porque os alunos eram meio difíceis, assim, sempre estava no acompanhamento para dá o suporte necessário; (Informação verbal)

Neste sentido, a presença da professora foi imprescindível para auxiliar a formação inicial dos residentes, para que pudessem ser orientados acerca dos caminhos e os possíveis equívocos como relata R-3. Além disso, era necessário um planejamento prévio, a observação do ambiente escolar, para a posterior mediação.

De acordo com o diálogo instituído entre residentes e preceptora, oportunizou-se a relação dos saberes docentes, dos quais Tardif (2014) argumenta que não têm a função de transmitir, mas, de compartilhar diferentes conhecimentos, em vista de que a formação docente tem uma função social estratégica de mediar uma pluralidade de saber, mesmo

que não seja valorizada. Destarte, a formação profissional converge com os saberes curriculares, de experiência, assim como, os disciplinares. Desse modo, esse processo de diálogo entre os sujeitos pôde permitir aos residentes vivenciar esse processo.

Salienta-se que, a lacuna desse processo converge para uma formação de transmissão de saberes, como já sintetizada por Tardiff (2014) e Gatti (2019). Assim, são questões relevantes de serem combatidas para que o residente não se transforme em um “substituto” do professor, e, com isso, tenha sua formação inicial precarizada.

É preciso destacar que, as dúvidas e inquietações acerca do processo de materialização do PRP, não foram apenas dos residentes. Isto porque, a preceptora também precisou adaptar-se à um programa piloto, como destacado anteriormente. Logo, foi sendo aperfeiçoado durante o processo no Espaço Campo, como relatou R-1. Assim, nesse momento, os residentes junto aos preceptores de cada escola, buscaram delinear o percurso que fazia mais sentido ao Espaço Campo e aos sujeitos nele inseridos.

Portanto, para compreender-se melhor como o processo se materializou, é necessário indagar-se acerca dos projetos para as devidas mediações em sala de aula. Esse decurso deve analisar se havia um planejamento prévio para o fazer na regência, e sobre quais eram os caminhos para a mobilização das práticas.

De acordo com as falas de R-1, R-2 do EC-1; R-13, R-3 do EC-3 e R-11 e R-14 do EC-2, respectivamente:

R-1 **Existia um planejamento geral**, a escola possuía o seu, além também de ter um somente com nossa preceptora. Ela organizava todo o plano de aula junto conosco, ela nos deu espaço para ir em frente dar nossas aulas. Tivemos essa oportunidade, era sempre em dupla nossas atividades. Realizamos os projetos visando a aprendizagem dos alunos a partir dos objetivos do Residência Pedagógica; R-2 **Apesar de já ir para a regência sem muito planejamento, fizemos minicurso, oficina relacionada aos jogos [...]**eu e a minha dupla organizava o planejamento da turma. A professora dava o tema para a gente trabalhar em sala de aula e a partir disso organizava o conteúdo por meio de um jogo, por exemplo. Os projetos eram realizados de acordo com a realidade da turma relacionando ao do programa. Outra questão que atrapalhava o planejamento, era porque **mudávamos de turma com uma certa frequência**, às vezes, os projetos não eram concluídos como planejávamos. R-7 Os planejamentos eram feitos por mim e minha colega e depois nós apresentávamos à preceptora. Os primeiros foram mais difíceis, pois não tinha muita noção, até porque eu só tinha passado pelo estágio de observação, então era a primeira experiência para realizar uma aula; R-13 **Olha, fizemos o planejamento inicial. Tive dificuldade para fazer**, mas a preceptora foi auxiliando, a coordenadora também ajudava sempre que precisava, **porque tive dúvida para compreender como seriam realizadas as atividades**. Mas, nos demais foi mais tranquilo. Os projetos foram elaborados de acordo com a realidade da escola, inserindo os objetivos do Programa Residência Pedagógica; R-3 **A gente tinha planejamento, no começo era semanal, então toda semana, preceptora sentava, conversava**

com a gente para organizar a regência. Depois passou a ser mais mensal, para ver quais eram as demandas da escola, o que pedia o programa para desenvolver melhor a regência; R-11 Sim a gente escolheu a turma para não ficar misturando na cabeça dos adolescentes [...] e a gente ficaria seis meses nessa turma. Depois a gente revezava. A partir disso nos reunimos com professor **e elaborava todo projeto para ser desenvolvido**, a partir dos objetivos do programa e da escola; R-14 Houve um **planejamento sim**, mas era tudo muito confuso, pois nós não sabíamos como o programa ia acontecer, apesar de ler o material referente ao Residência tinha dúvida, mas, fizemos o planejamento com a preceptora, ela não tinha muita ideia como na prática ia acontecer, **organizamos as atividades semelhante ao estágio**; (Informação verbal grifo nosso)

Identificou-se nas entrevistas que, os investigados afirmaram, em maior ou menor grau, que realizaram os planejamentos para a posterior materialização do fazer. Neste contexto, observou-se que a falta de experiência foi um dos obstáculos que os residentes precisaram enfrentar, tendo em vista, para a maioria, que essa organização para a execução das atividades era a primeira oportunidade.

Observa-se que, pelas falas dos residentes, a priori, estes não sabiam como seria realizado o processo de regência, ou ao menos ainda não tinham muita clareza acerca das ações, como destacado por R-13 e R-14. Outra questão identificada refere-se à dinâmica da escola para a realização das atividades, na qual a rotatividade das turmas também se apresentou como um obstáculo. Todavia, de modo geral, os sujeitos organizaram as mediações de acordo com a estrutura dos estágios, como apontado nos pressupostos.

De acordo com o PRP, suas premissas assemelham-se ao Estágio Supervisionado, sobretudo, no momento da mediação da regência. Portanto, os residentes relataram desenvolver projetos levando em consideração a estrutura do espaço campo, além dos objetivos propostos pelo programa, em seu documento norteador.

Diante do exposto, adentra-se no cerne da investigação. Para isso, haverá o apoio dos relatórios dos residentes entrevistados como subsídio para o melhor entendimento da mobilização dos saberes nas práticas por eles mediadas. Dessa maneira, durante as entrevistas, os residentes afirmaram que conseguiram desenvolver o processo. Para alguns, de forma parcial, em vista das dificuldades estruturais dos espaços campos. Para outros, devido à própria dinâmica do programa que instituiu um número considerável de atividades a serem materializadas, como a realização de muitos relatórios e artigos que sobrecarrega-os. Assim, R-1, R-2 e R-7 do EC-1 descreveram que:

R-1 **Mobilizamos em temas da Geografia**, como as categorias, e relacionamos à realidade da escola e dos alunos. [...] trabalhou espaço, território, pois desenvolvi atividades relacionadas aos continentes como: América, África, Ásia e Europa. Tentava trazer sempre para o cotidiano, por

exemplo na cultura, culinária... Quando fomos trabalhar o projeto sobre o continente africano, tentamos retirar o slogan, que só tem fome e miséria. [...]; Fizemos rodas de conversas, mostrando a relação de poder entre países ricos e pobres, fazendo analogias com o cotidiano, pois, eram temas muito distantes dos alunos; R-2. **Acredito que parcialmente foi mobilizado**, quando, nos conteúdos, levávamos os alunos a pensar a paisagem, o espaço, lugar tendo como objeto o entorno da escola - já que as condições estruturais eram bem precárias. O público era bastante carente; um índice de violência bem significativo. [...] trabalhamos com projeções cartográficas, através de oficinas com os alunos do 6º Ano. Depois fomos para o 9º Ano e realizamos atividades sobre a África. Levamos um documentário sobre os conflitos no continente, exposição de cartazes; R-7 Bem, **mobilizamos nas categorias geográficas** em que as conceituações foram desenvolvidas por meio do cotidiano. Mas depois, fomos ampliando para os demais espaços, sobretudo, no 9º Ano, quando trabalhamos as territorialidades e suas relações, ampliando a relação de poder na sala de aula, na escola, e assim fomos ampliando. **O público da escola era bem diverso. As turmas eram bem grandes e de faixas etárias diferentes**, havia um índice de violência

Como descrito, os residentes mobilizaram os saberes por meio dos conceitos geográficos, correlacionando-os à realidade do EC-1, através das subjetividades para a interpretação do espaço geográfico. Neste sentido, os licenciandos articularam os conhecimentos teóricos e práticos no fazer, à medida que desenvolveram metodologias para a materialização deste processo.

Nesta perspectiva, os residentes relataram as problemáticas para desenvolver a regência, da qual a estrutura física foi o primeiro ponto. Além disso, nas entrevistas, expuseram um novo elemento: o público escolar. Cabe salientar que estes indivíduos apresentaram-se não como um obstáculo, mas, como um desafio, pois a maioria era carente, com problemas sociais muito graves, logo, o índice de violência era recorrente na escola.

No entanto, apesar dos desafios, os sujeitos foram tentando lidar com essa dinâmica, à medida que os alunos passaram a conhecê-los e a participar dos projetos. Sabe-se que um cenário como esse não resolve-se a curto ou médio prazo, pois envolve questões estruturais advindas de uma sociedade de classes, em que as desigualdades compõem grandes problemas a serem enfrentados. Os residentes acrescentaram também que:

R-2 Número de turmas acima do normal, chegando até 52 alunos. Além disso, eram mistas, alunos desde 13 até 18 anos numa turma de 7º Ano. Além dos problemas sociais graves do público da escola. Mas, acredito alguns deles durante a nossa vivência cotidiana, eles foram ficando mais abertos aos projetos; **R-7** o maior desafio foi enfrentar turmas bem desmotivadas, alunos com sérios problemas familiares, que não sabiam nem porque estava na escola. Porém, com o tempo fomos lidando melhor com a situação. (Informação verbal)

Para R-1, o maior desafio foi lidar com turmas bem numerosas e a violência entre os próprios alunos. Com isso, o residente supracitado, tentou desenvolver projetos em que os alunos pudessem sentir-se parte da escola e do processo de aprendizagem. Assim, por meio de “rodas de conversas, falávamos sobre o conteúdo, mas, também sobre as relações sociais como os colegas, familiares, eles foram tornando-se parte integrante nas aulas de Geografia”. Com isso, o saber das experiências sociais, culturais permitiram que os outros conhecimentos fossem dilatados, logo, conduziram ao fazer, integrando-os à prática, como relata estudiosos do tema: Tardif (2014), Gatti (2019) e Lessard (2014).

Nos relatórios, os sujeitos supracitados expuseram o processo de forma mais objetiva, descrevendo as aulas, a socialização com a escola, o projeto, as turmas, além das avaliações, as quais não foram abordadas pelos residentes nas entrevistas. Desse modo, as falas foram coerentes com a transcrição dos relatórios, exceto por não terem discutido a respeito de algumas das problemáticas citadas nas entrevistas. Uma vez que, essas são questões relevantes a serem melhor abordadas em outras vivências no PRP, a fim de que alguns desses equívocos possam ser combatidos.

Para os residentes do EC-2, a mobilização dos saberes foi bem desafiadora. A princípio, trataram de começar o processo com os temas em que a realidade estivesse presente, mas também, levando os alunos a pensarem problemáticas que os atingissem, mesmo sem que eles tivessem, ainda, consciência acerca do processo.

Neste sentido, os investigados falaram sobre a mobilização dos saberes por meio das categorias geográficas, o processo de urbanização brasileira, os impactos deste no meio ambiente, práticas interdisciplinares, dentre outros. Além disso, a partir das experiências no decorrer do programa, os licenciandos foram aprendendo a lidar com situações postas em sala de aula, que mobilizaram outros saberes, dentre os quais, trazer para o chão da sala de aula a relevância da correlação do saber geográfico com o escolar, na busca pela práxis docente. Desse modo, os residentes apresentaram alguns dos caminhos pelos quais percorreram com destino a esse objetivo, como especificado a seguir:

R-14 Nas atividades da regência, trabalhei vários temas que tentei neles cumprir meu papel social, levando os alunos a **pensarem através da Geografia, as desigualdades sociais, questões ambientais**. Por exemplo, quando falamos sobre a urbanização brasileira, pensamos no conteúdo, trazer para discussão aspectos urbanos de Cajazeiras, mas também, o reflexo na sociedade. Logo, levamos um documentário sobre o processo de urbanização, as consequências sociais e ambientes de um crescimento sem o planejamento adequado, nesse processo atrelamos à industrialização. Quando se trabalhou a regionalização brasileira, trouxe aspectos do conceito e levando os **alunos a**

identificar, caracterizar e interpretar diversos aspectos da Região em que estão inseridos, pois, pouco conheciam sobre ela, menos ainda as cidades do entorno de Cajazeiras. Então, fizemos um mapeamento, pois não tinha sentido trazer aspectos gerais, se os alunos pouco compreendiam a sua própria Região. R-11 Durante a regência, desenvolvemos alguns projetos de acordo com a turma e os conteúdos. Assim, no 6º ano trabalhamos **as categorias geográficas, fizemos mapas mentais do percurso da escola para a casa dos alunos. Fizemos aula de campo no entorno da escola, sobre aspectos da paisagem. Antes disso, levamos algumas imagens antigas para compararem e o reflexo no meio ambiente.** Além de um filme, para que pudessem perceber esse processo em outras escalas, eles fizeram relatórios. Enfim, se são não de forma plena, mas, parcialmente os saberes foram mobilizados, pois eles passaram a participar e interessar-se pela disciplina de Geografia. (Informação verbal)

Diante do exposto, na fala dos residentes supracitados, a mobilização dos saberes constituiu-se na perspectiva dos conceitos geográficos, articulando aos temas de cada turma e série. Nesse contexto, correlacionaram-se as transformações espaciais do lugar, dando ênfase à Paisagem e aos impactos ambientais advindos desse processo. Assim como, efetuaram o mapeamento da Região intermediária em que Cajazeiras está inserida para, assim, iniciar o processo de raciocinar geograficamente. Cavalcanti (1998) sintetiza não ser possível ensinar Geografia sem desenvolver os conceitos geográficos, isto porque conforme os alunos passam a raciocinar os diversos aspectos do espaço de forma sistematizada, por conseguinte, habilitam-se a ampliar os olhares acerca dessa dinâmica.

Dessa forma, os residentes começaram a mobilizar os saberes, quando desenvolveram nas concepções teóricas da Geografia, e aspectos didáticos na prática desenvolvida no ambiente escolar, como já referenciado por Callai (2001), ao conceituar a Geografia escolar.

Em face do exposto, ao referenciarem os desafios para a mobilização dos saberes, os residentes citaram questões estruturais, como os do EC-1, porém, referenciaram a mudanças repetidas de turma como prejudiciais ao bom andamento dos projetos, como destacaram a seguir:

R-14 A rotatividade nas turmas prejudicava o desenvolvimento das atividades, pois, estávamos ainda finalizando em uma turma, e tinha que ir para outra. Isso ocorria porque o programa mudava à dinâmica de forma repentina. Além disso, a desistência de alguns colegas por não se adaptarem prejudicava o grupo;

R-11 As mudanças de turma durante o programa eram prejudiciais ao andamento dos projetos além de desmotivar a nós, os residentes; (Informações verbais)

Assim ao questionar-se acerca dessa alternância, os investigados disseram, como fatores associados a essa dinâmica a lacuna estrutural do PRP, que não tinha

pressupostos bem definidos para o desenvolvimento de suas práticas nos EC. Todavia, as professoras formadoras relataram que, um dos grandes desafios foi exatamente fazer os licenciandos compreenderem a dinâmica do programa. Assim, explanaram: PF-2, que era preciso, para os residentes, “contemplar as experiências da regência em turmas diferentes”, e PF-3: “Que o Programa Residência Pedagógica engloba fazeres para além da regência”. Portanto, foram conflitos recorrentes, em vista de que a dinâmica da formação é complexa e plural, pois a escola é espaço da diversidade e, por conseguinte, de embates. Porém, Araújo (2004) sintetiza que o trabalho docente precisa ser flexível diante das problemáticas que possam apresentar-se.

Ressalta-se que, esses são debates relevantes e necessários para melhorar a qualidade do programa no curso de Geografia do CFP da UFCG.

Por fim, na fala dos residentes do EC-3, respectivamente R-13 e R-3 discorreram sobre processos semelhantes aos dos colegas dos EC-1 e EC-2, experimentados por eles. A partir de algumas contextualizações distintas dos demais, acerca das espacialidades no espaço de vivência, as respectivas residentes abaixo discorreram a respeito:

R-13 Desenvolvi a regência em turmas do fundamental, durante o ano de 2019 e parte do segundo semestre de 2018. No conteúdo do 6º ano, trabalhamos as categorias geográficas, sobretudo, paisagem e lugar. Fizemos a localização da escola, a paisagem do entorno, comparamos diferentes paisagens e, por fim, fomos para uma aula de campo. Eles foram fazendo o trajeto e acompanhando no mapa. Tiraram fotos para o mural que eles confeccionaram e apresentaram à escola. Eles ficaram super empenhados. No 7º ano, trabalhamos as diferentes regionalizações brasileiras, os aspectos culturais, econômicos, a localização no mapa e por fim dividimos os grupos para apresentação dos trabalhos. No 9º ano, estudamos os continentes. Foi mais complexo, mas utilizamos algumas ferramentas que ajudaram como o Google Earth, para localizarmos, descrever e fazer algumas correlações desses continentes com o nosso; R-3 Acredito que essa mobilização começamos quando desenvolvemos os conceitos geográficos nos conteúdos, quando levamos os alunos para o laboratório de Geografia da universidade, pois lá tínhamos mais recursos para desenvolver as atividades. Mas, muitas vezes só tinha o livro, o quadro e o pincel nas aulas, isso era um desafio, no 9º ano, quando trabalhamos a Europa, fizemos algumas rodas de conversas sobre temas bem polêmicos como xenofobia. Então, nas minhas aulas eu tentava assim fazer essa relação. (Informação verbal)

A fala apresenta a contextualização das espacialidades nos conteúdos abordados, a relação entre a universidade e o EC, que é imprescindível para a mobilização dos saberes. Nesta perspectiva, os residentes buscaram desenvolver esse processo de acordo com o planejamento das turmas, dos temas a serem abordados, de acordo com a realidade da prática docente.

Nesse cenário, os residentes, na medida de suas possibilidades e recursos, foram mobilizando os saberes no fazer da prática, sobretudo, os da Ciência Geográfica,

correlacionando ao da prática, visando dar significado à disciplina de Geografia, ou seja, movimentar os conhecimentos articulando-os para que a formação possa eclodir em uma reflexividade profissional. Desse modo, a formação deve ser sempre refletida durante o trabalho docente em busca de novas perspectivas para a profissão, mirando nas constantes e estratégicas transformações advindas da sociedade.

Ao serem questionadas acerca dos desafios para a mobilização dos saberes na prática da regência, essas residentes citaram os poucos recursos didáticos, as dificuldades para manter-se no programa, pois o valor da bolsa não comportava todos os custos necessários condizentes a alimentação, transporte, impressão de materiais por exemplo, para desenvolverem suas atividades. Como sintetizado por R-3 “eu e minha dupla ia pelo menos três vezes por semana. Teve dia de sairmos às 18h. Como eu era de fora precisava pagar carro para minha cidade, fora a alimentação, a bolsa não provia nem o básico”. Assim, as dificuldades citadas remetem à falta de reconhecimento e valorização, dadas as políticas de formação pelo Estado.

Em síntese, a mobilização dos saberes foi desenvolvida em maior ou menor grau nas experiências do Programa Residência Pedagógica, conforme a mediação entre os sujeitos foi se materializando na prática escolar. É preciso lembrar que essa articulação de conhecimentos, apesar de importante para a formação, não é valorizada pelas classes sociais. Dessa maneira, os residentes dos três EC mobilizaram os saberes no fazer da prática, porém, nem sempre tinham consciência desse processo para a formação docente dos mesmos.

Ainda dentro da vivência dos residentes no Programa Residência Pedagógica, indagou-se a respeito das experiências no programa, se foram relevantes para profissionalização deles. De forma concordante, os residentes sintetizaram que para uma parte considerável dos mesmos, foi a oportunidade de desenvolver à prática docente, tendo em vista que, se não fosse o programa, só experienciaríamos esse processo no ES. Para tanto, ao passo que as mediações eram materializadas, esses licenciandos compreendiam as correlações entre os saberes acadêmicos e pedagógicos inclusos na práxis docente. Como descreveram os investigados abaixo:

R-13 Acredito que foi imprescindível para que eu passasse a pensar a profissionalização de forma mais clara. Já que, antes do Programa Residência Pedagógica, era **aquela mediação rápida, só no estágio**. Antes do programa não tinha uma percepção do quanto é difícil e complexo a formação. Hoje reflito nos projetos que vou desenvolver, pensando na relação dos conteúdos com a aprendizagem dos alunos, a metodologia. Acredito que foi um divisor

de água. R-3 Foi muito importante **para desenvolver minha prática**, compreendi melhor como realizar atividades que tenha significado na aprendizagem dos alunos; R-1 Foi nas experiências do programa que pude conhecer a escola. **Agregou muito à minha formação, relação dos conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos nas atividades**. O contato com os alunos. Enfim, após a residência comprovei que queria ser professor; R-2 Sim! No começo foi difícil, mas, com o decorrer das atividades, apesar de todos os problemas, pude desenvolver projetos em que a Geografia foi compreendida pelos alunos. Trouxe significado. Refleti como relacionar a teoria e a prática durante a regência; R-7 Sim! Quando vivenciamos a escola, as atividades da regência, as discussões dos textos, para mim foi um **divisor de águas para ter certeza da profissão**; **R-11** Participar do Programa Residência Pedagógica foi uma experiência que, junto com o estágio, proporcionou refletir a profissão. Mas, **pela pouca didática de sala de aula, tinha muito receio de fazer algo muito teórico** e os alunos ficarem sem entender; R-14 Sim, mas foi um grande desafio desenvolver os conhecimentos teórico e práticos, trazendo para a aprendizagem um novo olhar. Resgatando o trabalho com os conceitos e depois estudar os fenômenos, pois antes eles ficavam só nas conceituações e descrições. Eu penso que eles podem aprender a perceber o quanto a Geografia é presente no cotidiano deles. Se eu **não tivesse participado do programa, eu sairia da UFCG sem ter essa percepção das teorias geográficas, do ensino de Geografia junto com a educação cartográfica na prática da sala de aula**; (Informação verbal)

De acordo com as falas, os investigados compreenderam que os saberes profissionais são constituídos pela mobilização de outros saberes, dos quais, são concebidos pelas instituições formadores para que possam desenvolver a reflexividade das práticas docentes. Neste sentido, Gatti et.al. (2019), em seus estudos, sintetizam que a profissionalização ocorre nas mediações entre os espaços de formação e profissionalização em que o saber pedagógico, o saber específico e o saber da prática ganham pressupostos para a consolidação do conhecimento.

Neste contexto, fica evidenciado na fala dos residentes o quanto o programa contribuiu para a mudança de paradigma acerca da formação, sobretudo, para a maior compreensão da correlação dos saberes na prática docente. Tendo em vista que, ao envolver-se com o espaço de profissionalização, o olhar dos licenciandos foi ampliando-se, pois, teve a oportunidade de uma reflexividade da prática, de modo que, a abordagem do fazer na sala de aula adquiriu novas perspectivas.

É indispensável compreender que as IES têm um papel fundante na formação docente, logo, são responsáveis por conduzir os licenciandos a compreender os saberes teóricos e acadêmicos, refutando o que Duarte (2003, p.603) afirma ser uma incoerência à correlação dos saberes na prática do trabalho docente. Segundo o autor, essa interdependência dos saberes, na prática, torna a formação na IES “irrelevância ou até mesmo sobre o caráter prejudicial do saber científico/teórico/acadêmico tanto na formação de professores como na pesquisa educacional”. De modo que para que o

processo formativo torne o futuro professor em um sujeito autônomo, é necessário que essa correlação se faça durante a formação inicial para que o olhar dos discentes possa ser ampliado e melhor sistematizado acerca dos conhecimentos imprescindíveis ao trabalho docente.

Portanto, a formação docente é complexa e plural, pois a universidade tem por papel desenvolver, mobilizar o processo formativo, mas a escola, como espaço de formação e profissionalização, também é parte integrante deste processo. Assim, os sujeitos passaram a mediar os saberes em busca de contribuir para uma reflexividade dos futuros docentes, buscando uma profissionalização condizente com a importância da profissão.

Por fim, após todo esse trajeto, demonstrou-se um caminho alusivo aos desafios do Programa Residência Pedagógica para a constituição dos saberes na formação inicial. Seguiu-se, dessa maneira, o percurso da formação docente em Geografia em busca dos saberes docentes, das políticas educacionais que estabelecem os conhecimentos da docência para a formação no curso de Geografia do CFP da UFCG, e, com isso, chegou-se ao momento de finalizar este estudo investigativo.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma jornada investigativa, apresentam-se algumas considerações finais acerca desta dissertação, diante dos pressupostos pelos quais foi elaborada. Neste sentido, como objetivo central, designou-se analisar os saberes docentes dos residentes no Programa Residência Pedagógica do curso de licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras-PB. Conforme a investigação, os saberes foram constituídos à medida que os residentes foram dialogando nos espaços de formação e profissionalização, por meio, das reuniões com o grupo, na organização dos projetos, na leitura dos textos, na materialização da regência, na mediação de atividades no espaço campo, na mediação da prática curricular, dentre outros.

O resultado dessas atividades foi a correlação de um conjunto de saberes que, no decorrer da pesquisa discorremos, e que permitiu aos residentes refletir acerca da complexidade da formação docente, além de construir novos conhecimentos.

Assim, antes de adentrar-se nos objetivos específicos, é pertinente discorrer-se sobre o percurso traçado por esta pesquisa. Desse modo, constatou-se que os desafios

foram imensos neste estudo, pois discute-se acerca de um programa de formação docente com pouco tempo de criação e com escassas pesquisas a respeito. Além disso, o estudo *in loco* não foi possível, tendo em vista o período o qual obrigou “o mundo a parar”, gerando uma insegurança que nada tinha a ver com o que havia-se planejado inicialmente, mas que conduziu a pensar em outras estratégias a fim de que fosse possível adequar-se ao tempo vigente. Este planejamento, então, englobou todo o caminho metodológico para articular os aportes teóricos que compreendiam esta dissertação, assim como, a coleta dos dados junto aos questionários e, posteriormente, as entrevistas, sobretudo, as análises minuciosas destes processos que exigiram tempo e dedicação.

Constata-se que o início do século XXI foi um período profícuo da expansão das políticas educacionais no País, do qual, resultaram a ampliação e a criação de novas políticas públicas de formação docente – como o Pibid e posteriormente o PRP – proporcionando o incentivo aos cursos de licenciatura em todo o Brasil.

No curso de Geografia do CFP da UFCG, a possibilidade de haver programas de formação docente era quase inexistente até a chegada do Pibid, excetuando, ainda, o Prolicen – que se apresentava como um programa para as licenciaturas, visando a melhoria da formação inicial e continuada, desenvolvido e custeado pela então UFPB, da qual, o Campus V era pertencente até a criação da nova IES, a UFCG.

Identificou-se que após a implementação do Pibid, o curso de licenciatura em Geografia do CFP da IES analisado, recebeu um salto de qualidade, especialmente pelo diálogo mais profícuo entre os espaços de formação e profissionalização, mostrando, com isso, a importância desses programas para a constituição dos saberes na formação dos licenciandos, assim como, a mobilização durante o fazer da prática.

Nesse decurso, ao investigar-se o PRP do curso de Geografia do CFP, identificou-se que o processo de institucionalização se apresentou conflituoso mediante a conjuntura golpista de sua criação. Todavia, como destacado nas falas das PF, era necessário ampliar as possibilidades de programas de formação docente, mediante o pouco número de políticas públicas nestas áreas. Portanto, conduziu-se à sua implementação no curso, mas com as devidas ressalvas para evitar quaisquer possíveis retrocessos ao processo formativo.

Desse modo, o primeiro edital do PRP apresentou-se desafiador para a IES, pois era necessário implementar no curso de Geografia, no entanto, sem que isso acarretasse a precarização da formação inicial. Para isso, os PF tiveram um papel fundamental, no

intuito de que o programa pudesse instituir o diálogo entre a universidade e a escola, visando a qualidade deste processo. E, a partir disso, os residentes participantes pudessem desenvolver os saberes no fazer da escola, mas também, ampliar a visão da formação dentro do curso de Geografia.

Por conseguinte, identificou-se nos relatos das PF que a visão de formação dos residentes ampliou-se, como destacaram, nas entrevistas, afirmativas como: “licenciandos mais dedicados ao curso” “um divisor de águas na formação inicial do curso de Geografia do CFP”, “perspectiva de ampliar a formação acadêmica”, “passam a compreender melhor a pluralidade do processo formativo durante a execução da regência”, “pensamentos de projetos para pós-graduação”. Nesta conjuntura, pode-se dizer que o PRP contribuiu substancialmente para que os licenciandos expandissem o olhar para saberes durante a formação inicial, na prática docente, como também, na formação acadêmica.

Portanto, a inserção do PRP no CFP e no curso de Geografia foi e é importante para a melhoria da qualidade da formação inicial, para desenvolver os saberes da prática associados aos conhecimentos teóricos – os quais foram pertinentes para instigar o fazer na escola, nas disciplinas do curso e nos projetos desenvolvidos pelos futuros professores. Tudo isso permitiu a autonomia e ampliou as perspectivas dos sujeitos inseridos.

Dessa maneira, os programas de formação implementados no curso de Geografia do CFP da UFCG, modificaram o olhar para a formação desenvolvida na IES, além da própria concepção que os licenciandos tinham sobre tal processo. A efetuação do PRP acarretou, por essas experiências, maior qualidade à formação oferecida pela instituição, que desaguou em professores mais preparados na educação básica. Assim, os investimentos em projetos de formação precisam ser uma política pública de Estado, para que programas como o Residência Pedagógica abarquem um número cada vez maior de licenciandos.

Ao investigar-se o PRP na IES, iniciou-se com a análise de conteúdo do projeto institucional do PRP da UFCG e o subprojeto de Geografia do CFP. Identificou-se, então, que em ambos os documentos, a correlação dos saberes deveria ser desenvolvida junto aos conteúdos geográficos. Para isso, o planejamento era intrínseco e deveria ser realizado por todos os EC. Mas, observou-se diferenças substanciais ao que referendava o PRP, e a materialização nos EC, sobretudo, acerca das etapas iniciais para a posterior estruturação das atividades, de acordo com cada realidade.

Além disso, os projetos não enfatizaram a prática docente, mas a mobilização da práxis no ambiente escolar, como também, nos debates do estudo com o grupo, que se materializou e representou um momento significativo para a formação dos residentes e das preceptoras, devido a compartilharem os saberes das experiências, fosse na regência ou em outras atividades no âmbito da escola.

Assim, ao investigar-se os saberes dos residentes expressos no PRP, constatou-se que deu-se em etapas, pelas quais os licenciandos foram desenvolvendo os conhecimentos da docência, mediados nos espaços de formação e profissionalização. Desse modo, no decorrer do processo de constituição do programa no Espaço Campo, os saberes foram sendo estabelecidos, por meio da mediação dos residentes com os professores formadores e as preceptoras.

Ao investigar-se a respeito das etapas, verificou-se que foram desenvolvidas de modos distintos em cada Espaço Campo, suscitando algumas problemáticas para a constituição dos saberes na formação dos residentes. Quando questionados acerca do caminho para a iniciação à docência, por meio do PRP, uma parte dos residentes alegou que as etapas expressas nos pressupostos do programa eram a observação, o planejamento e a regência. Contudo, para outra parte desses licenciandos, as duas primeiras etapas foram, praticamente, suprimidas, canalizando esforços para a regência, sem o devido preparo necessário para assim o fazer. Ressalta-se, ainda, que esse processo foi identificado em apenas uma escola, e com um número reduzido de residentes. Para os demais, o processo ocorreu de acordo com as etapas estabelecidas nos referidos documentos.

Portanto, pode-se afirmar que as palavras-chave contidas nos documentos como “profissionalização, experiência na educação básica, práxis pedagógica, pluralidade do conhecimento geográfico”, foram desenvolvidas, se não em sua plenitude, mas com qualidade instituída pelos docentes responsáveis na elaboração dos projetos. Isto porque, a formação é um processo complexo e de ações coletivas, visando a correlação dos conhecimentos entre os sujeitos. Logo, há uma necessidade contínua de reflexividade do trabalho docente.

Para o curso de Geografia do CFP, o Programa Residência Pedagógica tem um impacto bastante positivo, tendo em vista que proporciona aos licenciandos desenvolverem a profissionalização ainda na formação inicial. Nesse contexto, essas experiências materializaram o que designa o curso acerca da correlação das teorias

geográficas com a prática, nos componentes curriculares, como também, ampliaram o fazer para além do Estágio Supervisionado.

Em suma, os impactos destes processos deram-se em várias vertentes, dentre as quais, no campo da formação inicial dos residentes – que passaram a ampliar a perspectiva da práxis docente durante as atividades na escola, na regência –, assim como, na formação continuada dos professores – que passaram a refletir suas práticas, visando contribuir com o processo formativo tanto dos residentes e dos demais licenciandos que adentrarem a escola. Logo, os sujeitos em questão também perceberam-se mais valorizados enquanto profissionais e, por conseguinte, sentiram-se instigados a uma reflexividade do trabalho docente.

Constata-se que, além das professoras formadoras, as preceptoras tiveram um papel relevante para a mobilização dos saberes, à medida que dialogaram com os residentes sobre o processo metodológico e os recursos didáticos para os quais desenvolveriam no fazer da prática, tanto na regência, como nas demais atividades dos espaços campos.

Outro ponto que interessa destacar-se é que, conforme as preceptoras investigadas foram dialogando acerca do programa e de suas constituições para a materialização dos saberes, sentiram a necessidade de ampliar o arcabouço teórico para melhor contribuir com as atividades dos licenciandos.

Neste contexto, com o objetivo de adentrar bem mais à realidade do objeto de estudo, selecionou-se 15 residentes para a compreensão do processo de materialização do Programa Residência Pedagógica nas escolas. Com isso, destaca-se o perfil dos sujeitos, que apresentavam faixa etária entre 20 e 30 anos. Além disso, este público em questão era, predominantemente, de pessoas que autodeclaravam-se do sexo feminino, e que teve por escolha do curso a identificação e o interesse pelas temáticas da Geografia. As escolas campo em que desenvolveram o PRP estão localizadas na zona urbana do município de Cajazeiras, e eram pertencentes a estabelecimentos de ensino público.

Ao analisar o perfil acadêmico dos residentes, identificou-se que, majoritariamente, tratava-se da primeira experiência em programa de formação docente, todos, no momento desta pesquisa, eram egressos do curso de Geografia do CFP da UFCG, e suas conclusões de curso havia sido entre 2020 e 2021. Constatou-se que, apenas um número reduzido dos investigados exercia a docência, mas a maioria realizava alguma

atividade em outras áreas, pois alegaram alguns fatores como falta de oportunidade, mercado de trabalho reduzido e salário pouco satisfatório.

Durante as análises dos dados dos questionários, verificou-se que os residentes desenvolveram as atividades durante os 18 meses de execução do programa, exceto, um dos residentes que adentrou no PRP no primeiro semestre de 2019, o que comprova que não houve um número considerável de desistências. Para os investigados, o programa foi fundamental em suas formações, por proporcionar a vivência com o cotidiano da escola, auxiliados por professores formadores e por professores do ensino básico, pois passaram a materializar o fazer na prática com os conteúdos, os saberes disciplinares, pedagógicos, no ensino de Geografia. Além disso, nesse processo mobilizaram-se outros saberes que ampliaram o olhar para a profissionalização.

Mais outro aspecto relevante é que, para os residentes, o PRP foi “um divisor de águas”, para expandirem a formação inicial em muitos aspectos, a exemplo de: perceber a escola como espaço para desenvolver a profissionalização por meio da mediação; visualizar a importância da relação e do diálogo entre a universidade e a escola (professor formador-licenciando, professor-aluno mutuamente durante a formação inicial.

Assim, as narrativas expressam uma maturidade acerca do olhar para a própria formação. Todavia, durante as análises, diagnosticou-se também que o processo de mobilização dos saberes nas atividades práticas foi desafiador, por diversos aspectos, como: a escassez de recursos didáticos, o excesso de carga horária, e a falta de cooperação da preceptora foram alguns dos obstáculos encontrados nas escolas pelos residentes.

Quanto à mediação dos saberes geográficos com a Geografia escolar, identificou-se que, apesar dos desafios citados, majoritariamente, os investigados desenvolveram a práxis docente, à medida que compreenderam a escola e os saberes por ela aprimorados. Com isso, os sujeitos passaram a fazer na regência a correlação dos conceitos geográficos nos conteúdos, mobilizando o saber geográfico na prática da Geografia escolar, e incorporando o saber curricular mediante os objetivos do EC. Ao adentrar no saber curricular, constatamos que a BNCC, apesar de estar nos pressupostos do PRP, não se materializou em todos os aspectos, mas por questões estruturais das escolas, que ainda estavam na fase inicial de implementação.

É preciso destacar, que os investigados ainda não tinham um conhecimento formado acerca da Base, e, por isso, não identificavam o processo de precarização, no qual a Educação vivenciaria com a implementação da referida diretriz.

Quanto ao Estágio, detectou-se que o PRP contribuiu para a melhoria deste componente curricular, porquanto os residentes desenvolveram atividades da disciplina obrigatória durante o programa, exceto quando a turma na qual estavam responsáveis não condizia ao tipo de Estágio. Logo, as lacunas foram sendo preenchidas, conforme iam aprimorando e sistematizando esse processo entre a universidade e a escola, nesse momento primordial para os licenciandos e sua formação.

Ao adentrar nas entrevistas, buscou-se, com um número mais restrito de residentes, explanar melhor alguns aspectos que não foram bem expostos no instrumento dos questionários. Neste contexto, constatou-se que a materialização dos saberes mobilizou desde o saber disciplinar ao pensamento geográfico, passando também pelos conhecimentos pedagógicos na elaboração dos projetos e atividades, assim como, pelos curriculares, quando as especificidades do Espaço Campo ficaram expressas nas atividades, correlacionando a Geografia escolar que integra-se nesse processo.

Contudo, os residentes também expressaram outras dificuldades para que houvesse a mobilização dos saberes, dentre as quais, cita-se: a pouca flexibilidade das escolas para a execução das atividades; a rotatividade excessiva das turmas – que, segundo estes sujeitos, prejudicava a continuidade das atividades, sendo isso um reflexo do modelo conteudista das nossas escolas, que precisa cumprir uma série de temas –; e, por fim, a questão de que nem sempre os projetos se configuram em processos de aprendizagem.

Outro aspecto que chama à atenção nas entrevistas é o fato de que, um número considerável de residentes localizava-se geograficamente em municípios que fazem fronteira com Cajazeiras, que compõem o Estado da Paraíba e em Estados vizinhos como Ceará. Isto confirma a importância regional do CFP e do curso de licenciatura em Geografia para jovens que buscam ampliar o conhecimento e adquirir uma formação em nível superior. Contudo, acabou configurando-se como um obstáculo para a permanência no programa, devido ao valor da bolsa muitas vezes não suprir os custos de deslocamento e alimentação, além dos materiais para confeccionar recursos didáticos.

Ainda, identificou-se que, apesar das dificuldades encontradas pelos residentes, nas instituições de ensino, sobretudo, inicialmente, os investigados realizaram no fazer essa correlação dos saberes na regência, mas também em ações realizadas de forma coletiva nas escolas. Todavia, é preciso ampliar as discussões e as reflexões acerca dos equívocos instituídos pelos sujeitos que, se não forem combatidos, conduzirão à

precarização do programa, e, isso seria um retrocesso aos bons projetos desenvolvidos no Programa Residência Pedagógica, e à formação inicial do curso de licenciatura em Geografia do CFP da UFCG.

Conclui-se, então, mediante os dados analisados nesta dissertação, que o Programa Residência Pedagógica, nessa primeira versão foi um colaborador para a constituição dos saberes dos residentes do curso de Geografia da instituição. Por essa razão, entende-se que, apesar da conjuntura golpista na qual foi institucionalizado o PRP, no referido curso, os investigados não permitiram a precarização da formação inicial, mesmo diante dos desafios para a organização do programa nas instituições de ensino, o compromisso com a Educação estimulou os sujeitos, sobretudo os residentes, a terem perspectivas no futuro da profissão, a partir da linguagem da escola, dos alunos e da realidade que os cercam.

Neste contexto, o Programa Residência Pedagógica desenvolveu uma integração dos espaços formativos, considerando a correlação entre ambos. Nesta, por sua vez, buscou-se o diálogo reflexivo dos pressupostos acerca dos saberes docentes dos licenciandos, durante a vigência do programa nos Espaços Campos, assim como, no curso de Geografia do CFP da UFCG, mesmo atentando às fragilidades, que devem permanecer sendo dialogadas, prezando pela qualidade da formação inicial dos futuros professores.

Diante do exposto, os saberes foram sendo materializados nas atividades das instituições de ensino básico que receberam o PRP, as quais oportunizaram aos residentes o entendimento no fazer da prática, a relação dos saberes geográficos, escolares e curriculares, e o saber das experiências – que foram sendo realizadas no decorrer da vigência do programa, em detrimento dos desafios, que foram muitos, para ultrapassar a compreensão ainda arraigada da superposição dos saberes nos espaços de formação e profissionalização.

Neste cenário, experienciou-se que esta pesquisa pôde vislumbrar novas reflexões e ampliar o olhar para a constituição dos saberes na formação inicial dos residentes do curso de Geografia do CFP da UFCG no Programa Residência Pedagógica. Desse modo, almeja-se inquietar, no intuito de buscar por uma formação plural, a partir da ampliação dos investimentos para que os licenciandos, por meio de pesquisas, visem melhorar a Educação.

Finaliza-se este breve estudo com o sentimento de que há um longo caminho a dialogar-se sobre o Programa Residência Pedagógica, porquanto, no tocante aos saberes

expressos, da formação inicial, sobretudo, à correlação nos espaços de formação e profissional, encontram-se muitos desafios a serem superados. Em síntese, deseja-se que esta pesquisa possa colaborar para a permanência das discussões em estudos no campo da Geografia, das políticas educacionais para a formação inicial, em busca da pluralidade do conhecimento, que os leve à emancipação da profissionalização docente.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, F. Simone. **Práticas de leitura em Cajazeiras PB (1930 a 1950):** memórias de ex-professoras. João Pessoa, 2010. 1-81. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2010.
- ALBUQUERQUER, Maria Adeilza Martins. Um debate acerca da origem da geografia escolar no Brasil. In. **Anais III Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico.** In Encontro de História do Geografia Histórica. UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.
- ANSELMO, Eliane Regina Martins. **Das práticas políticas e jurídicas na formação de professores para educação étnico-racial.** 2015. 147 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação., Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. . Programa de Pós-Graduação em Educação., Porto Alegre, 2015.
- ALVES, Cícera Cecilia Esmeraldo; SIEBRA, Firmiana Santos Fonseca; LORENZO, Ivanilda Dantas Nóbrega di. **PIBID na escola: Práticas e experiências no ensino de geografia.** Rio de Janeiro: Autografia Edição, 2019. 236 p.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares. A abordagem por competência como paradigma e política de currículo. In: SANTOS, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben Julio Emilio Diniz Pereira Leiva de Figueiredo Viana Leal Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Convergências e Tensões no campo da Formação e do Trabalho Docente: Avaliação Educacional Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação Educação Profissional e Tecnológica Ensino Superior Políticas Educacionais.** Belo Horizonte: Autêntico, 2010. Cap. 3. p. 398-416.
- ARAUJO, Ronaldo Marques de Lima. As referências da pedagogia das competências. Florianópolis. **PERSPECTIVA**, v. 22, n. 02. Jul/dez 2004. p. 497-524.
- ASSIS, Lenilton F.; SILVA, M. G.; **A mobilização de saberes docentes nas práticas escolares: observações dos estágios supervisionados de Geografia** In: BARRETO, A. L. P.; ASSIS, L. F.; SILVA; V. M. Educação e sociedade: espaços formativos e práticas docentes. João Pessoa: Editora CCTA/UFPB, 2019, v.1, p. 73-98.
- APPLE, Michael Whitman. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. Currículo, cultura e sociedade. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- AZEVEDO, Aroldo de. Dez anos do ensino superior de Geografia. In. **Revista brasileira de Geografia**, (S.L), ano, VIII, v. 2. abr/jun., 1946.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição (1971). Lei de Diretrizes de Bases. Fixa Diretrizes e Bases Para O Ensino de 1. e 2 Graus, e da Outras Providencias. **Diário oficial da União**. Brasília, BRASILIA, 12 jul. 1971.

_____. Constituição (1988). Constituição Federal nº 01, de 1988. **Diário oficial da União**. v. 1, n. 1. Brasília, 05 out. 1988.

_____. Constituição (1997). Parecer nº 776, de 1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário oficial da União**. Brasília, DF, 3 dez. 1997.

_____. Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União** .1. ed. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Brasil, 1998. 364 p.

_____. Resolução CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário oficial da União**. Brasília, 08 maio de 2001.

_____. Lei nº 10.172 de 2001. Plano Nacional de Educação e Dá Outras Providências. **Diário oficial da União**. Ministério da Educação. Brasília, 09 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

_____. Resolução CNE/CP 27/2001. Que Dispõe Sobre As Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. **Diário oficial da União**. Brasília, 18 jan. 2002.

_____. Resolução nº 1, de 2002. Resolução CNE/CP. **Diário oficial da União**. Brasília, 18 fev. 2002. p. 1-5.

_____. Constituição (2008). A Conferência Nacional da Educação Básica e a Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação. **Ministério da Educação**-Secretária Executiva adjunta-Comissão organizadora da Conferência Nacional de Educação Básica. Documento Final. Brasília, 2008.

_____. Lei 12.056 de 13 de outubro de 2009. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece Diretrizes Curriculares Nacional para Formação de Professor. **Diário oficial da União**. Brasília, DF. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 de set. 2020.

_____. Resolução nº 1, de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**. 1. ed. Brasília, 07 jan. 2015. p. 1-8.

_____. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **Diário oficial da União**. Brasília, DF, 2014.

_____. Decreto nº 8752 de 09 de maio de 2016. Dispõe Sobre A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário oficial da União**. Brasília, DF, 9 maio 2016.

_____. Resolução nº CNE/CP Nº 2, de 2017. Base Nacional Comum Curricular: **Diário Oficial da União**. n. 1, Seção 1. Brasília, DF, 22 dez. 2017.

_____. Decreto 8977 de 30 de janeiro de 2017. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da União**. . n. 1, Seção 1. BRASÍLIA, DF, 30 jan. 2017.

_____. Portaria Gab Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. **Diário oficial da União**. Seção 1, Brasília, DF, nº 38, fevereiro de 2018.

CACETE, H. Núria. **Formação de Professor para a escola secundária a sua localização Institucional:** da Faculdade de Filosofia ao Instituto Superior de Educação. a referência da formação do professor de Geografia. São Paulo, 2002. 1-250. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade de São Paulo. São Paulo: 2002

_____. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária**. Educ. Pesqui. 2014, vol.40, n.4, p.1061-1076.

_____. **O Ensino Superior no Brasil e a formação de professores (1930- 2000)**. Jundiaí (SP): Editora Paco, 2017.

CALLAI, H. C. (Org.). Educação geográfica: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

_____. **Educação geográfica: reflexão e prática**. Campinas: Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. **Educação geográfica, cidadania e cidade**. ACTA Geográfica, Boa Vista, Edição Especial, p. 82-100, 2017.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CANDAU, V. M. Formação de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 51-68.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **O estudo de cidade e a formação do professor de geografia: contribuições para o desenvolvimento teórico-conceitual sobre cidade e vida urbana**. *Ateliê Geográfico, [S. l.]*, v. 11, n. 2, p. 19–35, 2017. DOI: 10.5216/ag.v11i2.50086. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/50086>. Acesso em: 27 set. 2021.

CHAUÍ, M. Democracia: criação de direitos. In. Aula inaugural da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 45, n.143, p. 409-422, 2018. Disponível em: <https://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/4094/4080>. Acesso em: 13 jun 2021.

CHEVALLARD, Y. (1991) **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. Grenoble, La pensée sauvage. Chauí, M. (2018). **Sobre o populismo no Brasil**. *Cadernos De Ética E Filosofia Política*, 1(32), 54-74. <https://doi.org/10.11606/issn.1517-0128.v1i32p54-74>.

CONTI, J. B. **A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia**. *Boletim Paulista de Geografia*. Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção São Paulo, no 51, un, 1976.

COPATTI, C. **Geografia (s) e a construção do pensamento Pedagógico-Geográfico**. Curitiba: CRV, 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradição e perspectivas. In: CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos A. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas – SP: Papirus, 1999, p. 127-147.

_____. **Verbetes: formação inicial e formação continuada**. Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: MEC/INEP, 2006, p. 354.

DOURADO, Luiz Fernandes. REFORMA DO ESTADO E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NOS ANOS 90. *Educ. Soc*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DURHAM, CC; Judge, TA; Locke, EA. Efeitos posicionais na satisfação no trabalho e na vida: o papel das avaliações essenciais. In. KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

ENGUIITA, Mariano Fernandez. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **CNE/CES 492/2001**. Brasília: Brasil, 2001. 5 p.

FERNANDES, Francisco das Chagas (Coord.). CONAE-2010-Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Brasília. 2010.

FERNANDES, Manoel. Reflexões sobre a investigação em História da formação de Professores de Geografia. In: Nídia Nacib Pontuschka; Ariovaldo Umbelino de Oliveira, (Org.). **Geografia em Perspectiva**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 241-246.

FERREIRA, Angela Ribeiro, et.al. A BNCC nos estados: implementação, crítica e resistência. In: FERREIRA, Angela Ribeiro, et.al. **BNCC de Histórias nos estados: O futuro do presente**. Porto Alegre: Fi, 2021. p. 11-23.

FRANCO, Marco Antonio Melo. Pesquisa-ação e a formação do professor em serviço. **Journal Of Research In Special Educational Needs**, Ouro Preto, v. 16, n. 1, p. 827-830, jan. 2016.

FIORI, V. **As condições dos cursos de Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia (Geografia Humana), São Paulo, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREITAS, Luiz C. de. **A Reforma Empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCIA PÉREZ, F. **Concepciones de alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano**. Enseñanza en Ciencias sociales, 2002.

GERHARDT, T. E., & SILVEIRA, D. T. (Orgs). (2009). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GENTILI, P. Entre a herança e a promessa: o governo Lula e a política educacional. **Observatório Latino Americano de Políticas Educacionais**. Rio de Janeiro, p. 1-8, 2005.

GIMENES, C. I. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo**. 5. ed. Lisboa: Educa Currículo, 1987.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar: elementos para uma Geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2013. 320. p.

JARDILINO, José Rubens Lima. Políticas de Formação de Professores em conflito com o currículo: Estágio Supervisionado e PIBID. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 356-366, maio 2014.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a Geografia crítica?: alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia.. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em Perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015. Cap. 3. p. 221-231.

KONDER, L. 1992. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LACOSTE, Y. **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 15. Ed. Campinas: Papirus. 1988.

LEÃO, P. Vicente. Os cursos de Geografia e as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica. In: CALLAI, C. HELENA. (Org.). **A formação do professor de Geografia**. Ijuí-RS: Unijui, 2013.p. 7-17.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. **Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio dela cultura escolar**. Boletín de La A.G.E., n. 33, p. 173-186, 2002.

LIMA, F; FERREIRA, H; VILLARTA-NEDER, M. (2019). **A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO**. *Revista Ciências Humanas*, 12(2), 208-220. <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2019.v12.n2.a544>. Acesso em: set 2021.

LIMA, Maria das Graças de. A pesquisa acadêmica e sua contribuição para a formação do professor de Geografia. In: **Geografia em perspectiva**. 4.ed. São Paulo. Contexto: 2015. p. 119-131.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. **Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio dela cultura escolar**. Boletín de La A.G.E., n. 33, p. 173-186, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ.Doc**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2021.

LOPES, Claudivan Sanches. O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 258 p. Tese (Doutorado em Geografia)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MACHADO, José Nilson. Sobre a ideia de Competência. In: **Seminários de Estudos em Epistemologia e Didática**-(SEED)- PPGEU-USP. São Paulo, USP. 2006.

MACHADO, Lia Osório. Origem do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios, e a ideias de ordem (1870-1930). In: **Geografia: conceitos e temas**. 17.ed. Rio de Janeiro: Bertrand. 2017. p.309-349.

MANIFESTO. Campinas: Revista Histedbr On-Line, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf. Acesso em: 07 ago. 2021.

MARQUES, Roberto. **BNCC, GEOGRAFIA E DOCENTES DE GEOGRAFIA**. GT de Educação da AGB-Rio e AGB-Niterói, da Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro. 2015.

MELLO, Z. Diene. *et.al.* O Programa Residência Pedagógica: experiências pedagógicas no curso de Pedagogia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional** Araraquara, v. 24, n. 2, p. 518-535, maio/ago. 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

_____. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. 2019. 19 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul., Porto Alegre, 2019.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade . **Profissão docente e gestão democrática da educação**. Revista Extra-classe , v. 1 , p. 210 -217, 2009.

OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. Formadores de profissionais em Geografia e identidade(s) docente(s). 2016. 225 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PASSINI, Elza Y. PASSINI, Romão. SANDRA, T. Malysz, (orgs). **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PACHECO, José A. **Formação de Professores: Teoria e Práxis**. Braga: IEP, 1995.

_____. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 49-71, jan. 2001.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Construir as competências: desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis. v. 3, n. 4, pp.5-24, 2006.

_____. **O protagonismo da Didática nos cursos de Licenciatura: a Didática como campo disciplinar.** In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). DIDÁTICA - teoria e pesquisa. Araraquara: J&M, 2012. p. 54-68.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PESSOA, R. B. **Professores de Geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional.** 2017. 369f. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Tese (Doutorado). João Pessoa, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **OS (DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – O CASO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: duas faces da mesma moeda?** In. 38ª Reunião Nacional da ANPEd. São Luiz- MA. UFMA, 2017.

PINHEIRO, A. C. **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003).** Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI T. I. CACETE, N. H. (Orgs.). **Para ensinar e aprender Geografia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **A Formação Inicial do Professor de Geografia.** In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coords). A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Campinas, São Paulo: Papiros, 1991.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. A formação docente e o ensino superior. In. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 89 a 104.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Políticas Públicas na trajetória do ensino e da formação do professor de Geografia: construção de conhecimento. In: ALBUQUERQUE, Maria Aldaíza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (org.). **: Formação Pesquisa e Prática docente: reformas curriculares em questão.** João Pessoa: Mídia, 2013. p. 433-453.

RODRIGUES, CC., LUCA, TR., and GUIMARÃES, V., orgs. Referências bibliográficas. In: Identidades brasileiras: composições e recomposições [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, pp. 233-257. Desafios Contemporâneos collection. ISBN 978-85- 7983-515-5. Available from SciELO Books.

ROCHA, Genyton Odilon da. Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna no Ensino da Geografia Escolar Brasileira. **Terra Brasilis**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 2000. p. 1-16.

_____. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**. São Paulo, 2000.

_____. O COLEGIO PEDRO II E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL IMPÉRIO. **Giramundo**. Rio de Janeiro, v.1.n.1. 2014. p.15-34.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 12 n. 34, p. 94-103, 2007

SACRISTÀN, José Gimeno. **O que significa o currículo?** In: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

_____. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SANTOS, Luline Silva Carvalho; MENEZES, Priscilla Caroline de; BENTO, Isabella Peracini. Formação inicial de professores de Geografia e o contexto das orientações curriculares atuais. In: ROSA, Claudia do Carmo; BORBA, Odiones de Fatima; Oliveira, Susana Ribeiro Lima. (Org.). **Formação de professor de Geografia:** contextos e perspectivas. Goiânia: Alfa comunicações, 2020. 85-106.

SANTOS, Milton. **Técnica. Espaço e Tempo:** Globalização e o meio-técnico científico informacional. 5.ed. São Paulo: Editora Universitária da USP, 2013.

_____. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4.ed. São Paulo: Editora Universitária da USP, 2017.

SANTOS, S. K. Francisco. Limites e Possibilidade da racionalidade pedagógica no Ensino Superior. **Educação & Realidade**. Porto Alegre- SC, v.38, n.3, p.915-925. jul/set 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

_____. A pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências*, 3(2), 2014. p.11-36. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>.

_____. Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional. 5.ed. São Paulo: Autores Associados, 2016.

_____. Políticas educacionais em tempo de golpe: retrocessos e formas de resistências. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281>. |

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências.** **Momento:** diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos in: Os professores e sua formação.** (Org). De Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992, p.79-91.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C.M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. **A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade.** 5. ed. São Paulo: Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil A herança histórica. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan. 2008.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado Granada-España,** ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005b.

_____. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Cadernos Cenpec. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196 – 229, dez. 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade,** Campinas, n. 74, p. 143-160, abr. 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **PROGRAMA DE LICENCIATURA-PROLICEN.** Aprovado pela Pro Reitoria de Graduação. UFPB, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia.** Aprovado pela Res.3/ CONSUN/2008. de 21 de junho 2008. Cajazeiras: Câmara Superior de Ensino- Conselho Universitário UFCG, 2008.

VESENTINI, José Willian. A formação do professor de Geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Orgs.). **Geografia em Perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2015. p. 235-240.

VLACH, Vânia. **Geografia em Debate.** Belo Horizonte: Lê, 1990.

VLASCH, Vania. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva historiográfica. *In*: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas-SP: Papyrus, 2004. P.187-218.

VIEIRA PINTO, A. Ciência e existência. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Tradutora Cristina Antunes, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO
MODELO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR
INSTITUCIONAL DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, (UFCG).

1. DADOS PROFISSIONAIS

1.1 Regime de trabalho: () Concurso () Contrato

1.2 Experiência na Educação Superior: _____ anos

1.3 Experiência na Educação Básica: () não () sim _____ anos

1.4 Componente Curricular: _____ Experiência: _____ anos

1.4 Componente Curricular: _____ Experiência: _____ anos

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1. Graduação _____

2.2 Modalidade: _____

2.3 Licenciatura () Instituição _____ Ano de Conclusão : _____

2.4 Bacharelado () Instituição _____ Ano de Conclusão : _____

2.5 Especialização: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

2.6 Mestrado: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

2.7 Doutorado: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

2.8 Pós-doutorado: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

- 3-Como se institui o PRP na Universidade Federal da Paraíba- Campus Cajazeiras-PB?
- 4.Como o Programa foi recebido pelo corpo docente da Instituição?
- 5.Quais os impactos da institucionalização do Programa Residência Pedagógica como política de formação docente na Universidade Federal da Paraíba?
6. Na sua concepção qual o caminho da formação do professor na UFCG, em meio as atuais políticas educacionais?
7. Você considera mobilizador de saberes (*práxis*) o formato do Programa Residência Pedagógica na formação do professor na UFCG?
8. Quais as outras políticas públicas de formação docente da UFCG, Campus Cajazeira-PB?
9. O Programa Residência Pedagógica auxilio os estágios supervisionados nas licenciaturas da UFCG?

APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO
MODELO DE ENTREVISTA COM O DOCENTE ORIENTADOR DO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, UFCG, CAMPUS
CAJAZEIRAS-PB;

1. DADOS PROFISSIONAIS

1.1 Regime de trabalho: () Concurso () Contrato

1.2 Experiência na Educação Superior: _____ anos

1.3 Experiência na Educação Básica: () não () sim _____ anos

1.4 Componente Curricular: _____ Experiência: _____ anos

1.4 Componente Curricular: _____ Experiência: _____ anos

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1. Graduação _____

2.2 Modalidade:

2.3 Licenciatura () Instituição _____ Ano de Conclusão : _____

2.4 Bacharelado () Instituição _____ Ano de Conclusão : _____

2.5 Especialização: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

2.6 Mestrado: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

2.7 Doutorado: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

2.8 Pós-doutorado: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

3. Como se institucionalizou o Programa Residência Pedagógica na formação da licenciatura em Geografia da UFCG- Cajazeiras-PB?
4. Como o PRP foi recebido pelo corpo docente do curso de Geografia da UFCG, Campus Cajazeiras-PB?
5. Como você analisa o lugar do Programa Residência Pedagógica na formação inicial da Licenciatura de Geografia da UFCG- Cajazeiras-PB?
6. Na sua concepção qual o caminho da formação do professor de Geografia em meio as atuais políticas educacionais?
7. Quais as outras políticas educacionais, para a formação do professor, no curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, Cajazeiras-PB?
8. O Programa Residência Pedagógica auxilia os estágios supervisionado, da licenciatura em Geografia da UFCG, Campus Cajazeiras-PB?
9. O aprimoramento da práxis docente foi uma preocupação do Programa Residência Pedagógica de Geografia?
10. A busca por uma formação inicial preocupada em dialogar com os saberes esteve em uma das metas do PRP de Geografia- UFCG- Cajazeiras-PB?
11. Durante o desenvolvimento do Programa na licenciatura de Geografia foi possível identificar o desenvolvimento da correlação os saberes geográficos pelos residentes?
12. Nas intervenções junto a escola, os licenciandos conseguiram correlacionar esse processo na Geografia escolar?

APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO

MODELO DE ENTREVISTA COM OS PRECEPTORES (PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA) DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, UFCG, CAMPUS CAJAZEIRAS-PB.

1. DADOS PROFISSIONAIS

1.1 Regime de trabalho: () Concurso () Contrato

1.2 Experiência na Educação Superior: _____ anos

1.3 Experiência na Educação Básica: () não () sim _____ anos

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1. Graduação _____

2.2 Modalidade:

2.3 Licenciatura () Instituição _____ Ano de Conclusão : _____

2.4 Bacharelado () Instituição _____ Ano de Conclusão : _____

2.5 Especialização: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

2.6 Mestrado: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

2.7 Doutorado: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

3-Você considera sua formação Boa (), Ruim () Razoável ()

4-A participação no Programa Residência Pedagógica (PRP), contribuiu para sua formação continuada?

5. Na sua concepção o PRP contribui na construção dos saberes pelos residentes de Geografia, na relação teoria e prática? Essa Práxis foi materializada na realidade da escola?

6. Durante as atividades de intervenção os residentes dialogaram e mobilizaram os saberes da Geografia escolar?

Obs.: Caso, tenha alguma situação mais relevante, em que esse processo se evidenciou, que pudesse-nos relatar.

8. Durante o período no Programa, a formação inicial da licenciatura em Geografia da UFCG/Cajazeiras-PB, já pode observar avanços no processo formativo dos residentes?

9. Diante das novas proposituras para a Educação Nacional como a Base Nacional Comum Curricular,-BNCC. Neste contexto como se estrutura a disciplina de Geografia no currículo da escola?

10. Como você avalia o comprometimento dos residentes nas experiências e intervenções na escola por meio PRP?

11- A Base Nacional Comum Curricular no período em que o Programa estava na escola, era evidenciada ou ainda não era realidade no currículo da escola?

12- Diante das experiências de professora da Educação Básica, o PRP, assemelha-se ao Estágio supervisionado? Quais as principais semelhanças entre o PRP e o Estágio?

13-O que na sua visão é mais relevante para o processo formativo dos licenciandos que participaram do programa?

14- Assim como, as maiores lacunas do PRP na formação inicial dos residentes de Geografia?

APÊNDICE 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO

**MODELO DE QUESTIONÁRIO COM OS RESIDENTES DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DE
CAJAZEIRAS-PB (UFCG)**

Caro Licenciandos(a)

Esse questionário faz parte de uma pesquisa sobre o Programa Residência Pedagógica como política pública de formação do professor, dando ênfase aos saberes docente na formação inicial em Geografia. Tem em vista compreender como se constituiu o processo formativo para a constituição de saberes.

As perguntas listadas abaixo serviram unicamente para fins de pesquisa, por isso peço que respondam as questões com maior clareza possível.

Para responder ao questionário, reflita sua formação inicial por meio do Programa Residência Pedagógica, e sua visão desse programa para o processo formativo na Licenciatura em Geografia.

Agradecemos a sua contribuição!

1- Perguntas Pessoais

1. Nome e idade? _____

2. O que levou você a escolher o curso de Licenciatura em Geografia? () Vocação () Por gostar da temática () Pela baixa concorrência do curso () Outros.

3. Você já atua como professor (a)? () Sim () Não.

4. Há quanto tempo? _____

5. Escola que participou no Programa Residência Pedagógica: _____

6. Série que desenvolveu o projeto(s): _____
7. Tempo de permanência no Programa Residência Pedagógica: _____
8. Em relação ao Programa Residência Pedagógica (PRP) como política de formação de professor de Geografia.
 - a) Contribuiu para sua formação durante a graduação?
 - b) Aponte alguns pontos positivos e negativos do PRP para sua formação?
9. Você conseguiu durante o programa potencializar o diálogo entre a Universidade e a escola?
10. Durante sua passagem no PRP você viu a possibilidade de aprimorar o pensamento geográfico?
11. Como eram realizadas as intervenções na escola? Os recursos didáticos utilizados ou mais utilizados?
12. Foi possível desenvolver durante as intervenções no Programa Residência Pedagógica a Geografia escolar?
13. Quais as maiores dificuldades encontrada para desenvolver os projetos no PRP?
14. Você acredita que a dinâmica apresentada pelo PRP contribuiu para desenvolver uma práxis emancipatória?
15. Quanto ao Preceptor, ela colaborou para sua formação no decorrer das experiências no PRP?
16. Havia encontros ou reuniões para dialogarem acerca das literaturas que pudessem direcionar melhor os projetos de intervenção?
17. Em algum momento você substituiu em sala de aula o preceptor (professor da educação básica), qual sua visão dessa experiência?
18. Você avalia o Programa Residência Pedagógica como colaborador do estágio supervisionado?
19. . Diante das atividades desenvolvidas durante os programas, quais as principais lacunas?

APÊNDICE 4a

**MODELO DE ENTREVISTA COM PARTE DOS RESIDENTES DO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, UFCG, CAMPUS
CAJAZEIRAS-PB;**

1-BLOCO- A formação

Na Graduação os componentes curriculares do curso foram desenvolvidos a relação teoria e prática, sobretudo, nas disciplinas específicas.

A prática docente era desenvolvida nas disciplinas específicas (como estagio, pratica de ensino)?

Você vivenciou o Estagio supervisionado junto ao PRP ou paralelamente? Quais as contribuições mais relevantes?

2-BLOCO-Programa Residência Pedagógica-PRP

1-Apresentações iniciais nome, idade, município em que reside?

2-Como se desenvolvia o PRP no curso de Geografia da UFCG de Cajazeiras?

4- Diante das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica, qual você considera mais relevante ou quais, para sua formação inicial?

5-O Programa Residência Pedagógica foi relevante para sua profissionalização? A relação com espaços formativos foram experienciadas pelos residentes?

6- Em um dos objetivos do documento que rege o Programa Residência Pedagógica, está a adequação do currículo a Base Nacional Comum Curricular, esses direcionamentos estavam nos projetos da escola e nas atividades da regência?

7- Durante suas experiências no PRP, nos diversos espaços formativos, foi possível ampliar o conhecimento geográfico?

8- Nas atividades da regência, foi possível desenvolver a educação geográfica? Como esse processo foi desenvolvido?

9-Você vivenciou o Estagio supervisionado? Quais as contribuições mais relevantes?

ANEXO

**PROJETO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EDITAL CAPES nº 06/2018 - PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA

chamada Pública para apresentação de **projeto** no âmbito do Programa de
Residência Pedagógica

I - Dados da instituição:

Instituição de Ensino Superior

Nome UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE/UFCG

Código INEP 2564

CNPJ 00.394.445/0188-17

Endereço: RUA APRÍGIO VELOSO, 882, UNIVERSITÁRIO, CEP 58.429-
900, Campina Grande/PB

Telefone (83) 2101-1036, (83) 2101-1525, (83) 2101 1000.

reitor@ufcg.edu.br

a) Coordenador Institucional

Nome: MÁRCIA CANDEIA RODRIGUES

CPF

E-mail: residenciaped.ufcg@gmail.com – marciacr.ufcg@gmail.com -

Telefone (83) 3201-1036, (83) 98801-4450

b) Projeto Institucional

b) Informar como os subprojetos se articulam com o projeto institucional

O projeto de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Campina Grande conta com quinze (15) subprojetos de Centros, localidades e áreas diferentes, visto ser a própria instituição multicanais. Por se tratarem de licenciaturas, todos os subprojetos alinham-se às palavras-chave de seu título: letramentos, profissionalização e experiências na educação básica.

Centrado nos letramentos, o projeto comunga da compreensão que o conjunto social é constituído de várias práticas e eventos de letramento sejam elas institucionalizados em ambientes escolares, acadêmicos, sejam eles ritualizados no dia a dia do trabalho, em eventos religiosos, familiares, de trabalho ou nas diversas interações efetuadas através das tecnologias digitais. Esses letramentos, nomeados de escolar, científico, profissional, literário, matemático e tantas outras adjetivações, constituem, em grande parte, o foco de atuação dos subprojetos aqui elencados e, nessa perspectiva, alinham-se às atuais discussões difundidas pela Base Nacional Curricular Comum, para a qual, diferentes letramentos contemplam diferentes culturas e linguagens, “desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia (BNCC, 2017, p. 66)”. Na direção proposta, reconhece que os multiletramentos são o ponto de intersecção para exploração, proposição e desenvolvimento de práticas inter e multidisciplinares de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, o projeto adota possibilidades de hibridizações, apropriações e mesclas de estratégias de aprendizagem que contemplem práticas tradicionalmente reconhecidas pela escola, mas também aquelas que emergem como demonstrações da cultura popular, de massa, das mídias, das mídias digitais, com vistas a garantir a ampliação das formas acesso à cultura letrada e à participação social.

A partir dessa compreensão, os subprojetos partem do pressuposto que todo conhecimento produzido, mesmo que de modo disciplinar, está relacionado a dadas condições de produção, ao contexto sócio-histórico em que circula, a diferentes campos de atividade, e, por isso, são basilares para determinados usos e funções sociais. O tratamento didático desses conhecimentos deve refletir as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia em diferentes contextos da educação básica regular ou da educação de jovens e adultos para “apreciação e valorações estéticas,

éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais, não verbais, multimodais e de outras produções culturais” (BNCC, 2017)

Também é chave neste projeto e, portanto, ponto de convergência entre os subprojetos, a compreensão de que o processo de profissionalização do professor para a Educação Básica no Brasil vem sofrendo, historicamente, grandes mudanças e com elas o estabelecimento de perfis distintos. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional aprovada em dezembro de 1996 e suas normatizações posteriores, produzidas no nível federal, tanto no Conselho Nacional de Educação (CNE) como no Ministério de Educação, criaram novos espaços institucionais para a formação dos docentes (os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores) e instituíram novas diretrizes para essa formação (SCHEIBE, 2004).

A promulgação da LDB, a reformulação política e econômica em vigor demandam a necessidade de ajuste das políticas sociais e educacionais, dentre elas, destaca-se a própria Residência Pedagógica, como forma de redefinir o perfil de um “novo” trabalhador. Compreende-se assim a emergência do professor como grande responsável pela construção da nova ordem que depende, acima de tudo, para a sua constituição, de uma escolarização adequada (SCHEIBE, 2004).

Bertran e Ramalho (2008) estabelecem diferenças entre terminologias que acompanham, historicamente, a formação do professor no Brasil. De acordo com os autores, o termo “profissionalidade” expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional; o “profissionalismo” expressa a dimensão ética dos³⁴ valores e normas, das relações, no grupo profissional, com outros grupos, e a “profissionalização” se caracteriza por uma dupla dimensão da formação: uma interna (profissionalidade) e outra externa (profissionalismo). Trata-se pois de um processo dialético de construção da identidade profissional e do desenvolvimento profissional que se articulam uma ao outro.

Alinhando-se a esse processo, o presente projeto compreende que os objetivos e ações conjuntas dos subprojetos possibilitam que o professor em formação adquira competências e saberes próprios de sua profissão, em um verdadeiro exercício de

34 Essa última estrofe pode ser utilizada

letramento docente, mas também, face a outros contextos de formação profissional, constitua-se de forma autônoma e assuma, de modo responsivo, responsivo compromisso com a educação brasileira, em meio às mudanças políticas, econômicas e sociais que a interpelam constantemente. Esse processo, reivindicam desses sujeitos, assim como dos professores-formadores e demais implicados, um status distinto dentro da visão social do trabalho que, conforme Beltrán e Ramalho (2008) “implica negociações, por um grupo de atores, com vistas a fazer com que a sociedade reconheça qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas, de forma que lhes proporcionem não apenas certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio”. Ao profissionalismo se relacionam discussões sobre remuneração, status social, autonomia intelectual, serviços, compromisso/obrigação, vocação, ética, crítica social, democracia, coletividade, etc.

De acordo com o exposto, entende-se por profissionalização, um processo complexo de construção de identidades, que pode acontecer não por decreto ou exclusão, mas por imersão, participação e atuação nas diversas atividades da realidade escolar; essa trajetória e delineamento de objetivos claros de formação docente promoverão no constante diálogo institucional e também no cenário nacional o desenvolvimento profissional dos professores.

c) Indicar como o projeto de residência auxiliará no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da IES;

d) Objetivos geral e específicos do Projeto Institucional;

Gerais:

1. Identificar e analisar especificidades dos contextos de residência pedagógica e as dificuldades referentes ao acesso, à apropriação e ao domínio da linguagem verbal, não verbal ou códigos de linguagens diversos;

2. Acompanhar e investigar a singularidade do processo de incursão de professores em formação inicial nas diferentes ações que desempenham no papel de professor no campo de estágio para identificar: a) as principais dificuldades (e prováveis causas), assim como necessidades de aprendizagem dos alunos das escolas-campo de estágio; b) a concepção de ensino e de aprendizagem manifesta no discurso dos

preceptores, responsáveis pela supervisão pedagógica, e demais professores e membros da escola, acerca dos objetos de estudo/trabalho e da própria atividade docente;

3. Elaborar, apresentar e sistematizar um plano de ação didática ou outro dispositivo (projeto de letramento ou sequência didática, por exemplo) e quando possível inter e/ou multidisciplinar voltado para a inserção dos bolsistas-residentes nas escolas-campo de residência;

4. Elaborar material didático, impresso ou digital, que atenda às necessidades da ação didática: às dificuldades ou necessidades de aprendizagem dos alunos, conforme diagnóstico feito;

5. Realizar reconhecimento, reflexão, discussão sobre o contexto educacional e as práticas de letramento nos quais a Residência Pedagógica se dará por meio de visitas, entrevistas, gravações em áudio e imagem;

6. Refletir sobre a profissionalização docente e reconhecer práticas e eventos de letramento docente ao longo do período de residência pedagógica;

7. Elaborar, produzir (de modo fundamentado) e apresentar em situação acadêmica e escolar planejada, relatório(s) de atuação docente, conforme nível de ensino (educação infantil, ensino fundamental ou médio) no qual a Residência Pedagógica se efetivará;

8. Promover ações de formação inicial e continuada que contribuam para a profissionalização docente e organização e estágio curricular supervisionado, sejam elas em contexto escolar ou acadêmico;

9. Avaliar reflexiva e teoricamente a experiência de Residência Pedagógica como parte do processo de profissionalização docente e como oportuna experiência para discussões sobre o estágio supervisionado das licenciaturas.

Específicos:

1) Desenvolver práticas efetivas de uso de diferentes códigos e linguagens por meio da leitura e de escrita, visando à reverberação dessa ação na melhoria da aprendizagem no domínio escolar;

2) Mapear práticas de leitura de textos verbais, não verbais e/ou multimodais, de produção escrita, de operação matemática de estudantes do ensino fundamental e médio

vinculados ao projeto, em uma perspectiva de multiletramentos: diversidade, interdisciplinaridade e tecnologia desenvolvidos junto às escolas da educação básica regular e educação de jovens e adultos (EJA);

3. Elaborar um conjunto de atividades didático-pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento, na sala de aula, de práticas de letramento (leitura, escrita e oralidade) e de numeramento, em nível fundamental e médio, e educação de jovens e adultos (EJA) em ações de residência pedagógica e de monitoramento em conformidade com os Projetos Políticos dos cursos envolvido e com programas de formação nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Sociais, Física, Química, Pedagogia, Biologia Educação do Campo;

4. Acompanhar o desenvolvimento de atividades/ações em diferentes áreas disciplinares, avaliando seu grau de adequação aos objetivos que as ensejaram;

5. Elaborar e aplicar materiais didáticos (impressos e digitais) que favoreçam o desenvolvimento das práticas de diversas de letramento de acordo com as capacidades e os saberes descritos em documentos normativos que orientam o ensino fundamental e médio, tomando como base as experiências vividas no projeto ora proposto;

6. Introduzir, acompanhar e analisar o caráter potencial dos letramentos ou, mais especificamente, das ações que privilegiem a indissociação práticas escolares e sociais, para a promoção de uma aprendizagem produtiva e nas diferentes formas e campos descritos na BNCC (cotidiano, político-cidadão, literário, investigativo);

7. Desenvolver ações educativas que contemplem a diversidade histórica, cultural e social que caracteriza a realidade das instituições e licenciaturas integrantes deste projeto;

8. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

9. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BNCC, 2017, p. 83)

11. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.

12. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

13. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

14. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados). (BNCC, 2017, p. 263).

15. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

16. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

17. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

18. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

19. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.

20. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.

21. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, resignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.

22. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.

23. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

24. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

25. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

26. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais,

políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

27. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

28. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

29. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

30. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.

31. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.

32. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.

33. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.

34. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.

35. Valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas **formas de relação** com o mundo, novas

possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

36. Proporcionar oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos

37. Possibilitar a progressão do conhecimento por meio da **consolidação das aprendizagens anteriores** e pela **ampliação das práticas** de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender.

38. Promover a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, possibilitando aos alunos a relação com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

39. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global.

40. Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis.

41. Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)

42. Competências para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia

43. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de

procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

44. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

45. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

46. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

47. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

48. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

e) OS RESULTADOS ESPERADOS

No estado da Paraíba, segundo o IDEPB (2016), a avaliação – propõe o diagnóstico e o monitoramento qualidade da educação ofertada pela rede pública estadual de ensino e subsidia ações. Ela está fundamentada em aspectos legais, políticos e pedagógico-científicos e pressupõe, para efetivos diagnóstico e monitoramento, e consequente (re)formulação de políticas e/ou (re)planejamento de intervenções pedagógicas, a leitura e a análise dos resultados.

Nesse processo, os indicadores de proficiência dos alunos da rede pública estadual revelam que, em 2016, os alunos do 5º ano do ensino fundamental ainda encontram-se distantes de níveis de excelência, visto que apenas 18, 7% demonstram níveis avançados de compreensão leitora. Essa situação se agrava no ano final desta etapa

de escolaridade, pois dos 15.656 alunos que participaram do exame, apenas 7,7% alcançam as melhores posições nesse ranking. A maioria, como revela a avaliação feita, demonstra um nível básico de domínio de diferentes habilidades de leitura.i965.

Em Matemática, esses dados se elevam: no 5º ano do ensino fundamental, 39,2% demonstram dominar em níveis básicos as habilidades matemáticas e apenas 7,7% revelam índices avançados na mesma categoria. No 9º ano, de forma ainda mais crítica, apenas 1,4% revelam conhecer, em níveis avançados, habilidades matemáticas.

No Ensino Médio tais dados tendem a se tornar mais preocupantes: dos 34.235 alunos do 1º ano que participaram dessa avaliação em 2016, 19,1% encontram-se em níveis adequados de leitura e somente 2,6% em níveis avançados. No 3º ano, os índices são um pouco melhor, visto esse percentual representar 7, 7%. Em Matemática, a situação, de fato, é extremamente preocupante: 69,1%, dos 34.235 alunos do 1º ano encontram-se abaixo do nível considerado básico e apenas 0,4% em níveis avançados. Esses índices tendem a se manter no ano final desta fase escolar: 54,0% abaixo do básico e 2,3% em condições avançadas de aprendizagem matemática.

Esses resultados implicam, necessariamente, investimento não só na formação do aluno, mas também, no letramento dos professores para que possam contribuir mais e melhor na elevação da qualidade do ensino e, em decorrência disso, na qualidade da educação brasileira. Isso justifica a importância de se desenvolver projetos que possam, efetivamente, promover a construção de conhecimentos que sejam relevantes à sociedade, contribuindo para o desenvolvimento social e para a melhoria da qualidade de vida da população, compromisso que cumpre, também, a função de fomentar e nortear a elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas

A proposição e desenvolvimento desse projeto “Letramento docente: profissionalização docente e experiências na educação básica” vislumbra, **em termos gerais**, resultados na:

1. abertura para novas oportunidades de formação inicial do residente;
2. possibilidades efetivas e sistemáticas de formação continuada do preceptor da escola básica;
3. revisão e, quando necessário, reestruturação dos estágios supervisionados obrigatórios nas diferentes licenciaturas da UFCG;

4. cumprimento da carga horária de estágio supervisionado obrigatório ou, no mínimo, horas flexíveis dentro do ano civil e em uma escola-campo com estreita parceria com a Instituição de Ensino superior em questão;

5. melhorias, de algum modo, nos índices de aprendizagem escolar, o que resulta em melhor desempenho de leitura, de escrita e das diferentes linguagens e operações cognitivas que o aluno demonstra utilizar nas situações de ensino;

De modo específico, os resultados esperados, alinham-se ao disposto na BNCC, a saber:

1. as que visam as competências de **Língua Portuguesa** para o Ensino Fundamental:

a. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

b. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

c. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

d. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

e. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

d. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

e. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

f. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

g. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

h. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BNCC, 2017, p. 83)

2) as que visam as competências de **Matemática** para o Ensino Fundamental

a. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.

b. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.

c. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

d. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.

e. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

f. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).

g. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.

h. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles. (BNCC, 2017, p. 263).

1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral.

2. Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, recorrendo a conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.

3. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística –, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.

4. Compreender e utilizar, com flexibilidade e fluidez, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas, de modo a favorecer a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático.

5. Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e tecnologias digitais, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.

3) as que visam as competências de **Língua Inglesa** para o Ensino Fundamental

Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

d) as competências de **Arte** para o ensino fundamental

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.

4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.

5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.

6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

e) competências de **História** para o Ensino Fundamental

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas

e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

f) competências de **Geografia** para o ensino fundamental

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.

2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.

3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo

os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.

5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.

6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.

7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

f) competências de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

1. valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas **formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

2. garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos

3. progressão do conhecimento ocorre pela **consolidação das aprendizagens anteriores** e pela **ampliação das práticas** de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais

amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

h) Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química)

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global.

2. Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis.

3. Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)

i) Competências para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

f) Os indicadores e a forma de avaliação do projeto institucional.

- Acompanhamento do número de alunos com 50% de integralização do curso de licenciatura envolvida na RP;
- Cumprimento da carga horária de estágio supervisionado em 18 meses de vigência da RP;
- Atuação dos residentes de forma ininterrupta em diferentes níveis de ensino da educação regular;
- Participação dos residentes em diversas etapas do letramento docente: reconhecimento do campo de estágio, participação da rotina de planejamento e conselhos escolares, produção de instrumentos didáticos (sequências didáticas ou de atividades, projetos de ensino ou de letramento, gerenciamento de sala de aula, produção de material didático (impresso e/ou digital), reflexão e avaliação.
- Elaboração, aplicação e avaliação de material didático e uso de tecnologias de informação nas práticas (quando possível interdisciplinares) de ensino e aprendizagem;
- Tratamento dos índices de proficiências de ensino e aprendizagem nas mais diversas áreas da RP, assim como nas formas de planejamento do ensino em diferentes licenciaturas.

g) Atividades que propiciarão melhorias na escola-campo como contrapartida da IES

Curso preparatório para os preceptores;

Estudo e avaliação dos indicadores de proficiências do Estado da Paraíba (IDEPb);

Elaboração conjunta entre professor-orientador, preceptor e residente de atividades de intervenção e residência pedagógica;

Incorporação/participação dos/nos programas escolares estaduais que comungam com a RP: PRIMA- Programa de Inclusão da Música e das Artes; Bandas Escolares; Projeto Se Sabe de Repente; Grêmio Estudantil; Programa Gira Mundo; Programa Jovens Embaixadores; Programa Parlamento Jovem Brasileiro; Programa Jovem Senador; Casa do Estudante da Paraíba; PBVest; Festival de Artes: Arte em Cena; Projeto #toligadonaleitura; Semana da Diversidade e Inclusão (DIRETRIZES OPERACIONAIS 2018);

Revisão/elaboração de material didático para suportes impressos e/ou digitais;

Promoção de atividades interdisciplinares.

II. Projeto do curso de formação de preceptores:

a) Demonstrar alinhamento com as expectativas das redes de ensino; com a avaliação que os professores das escolas-campo fazem de sua própria formação inicial e de suas expectativas e sugestões para a formação prática de professores; aderência às orientações formativas e pedagógicas;

Curso de 60h, presencial e à distância, que figurará sobre:

- Leitura do projeto institucional e subprojetos ao qual o preceptor se vincula;
- Estudo dos indicadores de proficiência estadual (IDEPb, 2018) e das Diretrizes Operacionais da Educação do Estado da Paraíba (2018), para verificação e estabelecimentos das estratégias de ação docente;
- Apreciação de depoimentos dos preceptores, assim como dos residentes, sobre as experiências de ensino-aprendizagem do componente em questão;
- Apreciação e, quando possível ampliação, dos programas dos quais a escola participa: PRIMA- Programa de Inclusão da Música e das Artes; Bandas Escolares; Projeto Se Sabe de Repente; Grêmio Estudantil; Programa Gira Mundo; Programa Jovens Embaixadores; Programa Parlamento Jovem Brasileiro; Programa Jovem Senador; Casa do Estudante da Paraíba; PBVest; Festival de Artes: Arte em Cena; Projeto #toligadonaleitura; Semana da Diversidade e Inclusão (DIRETRIZES OPERACIONAIS, 2018)
- Análise de materiais didáticos e proposta curricular da escola;
- Discussão dos documentos parametrizadores da Educação Básica: BNCC, OCEM; Lei de Diretrizes e Bases;
- Participação em oficinas de letramentos escolares.

b) Informar a carga horária, a modalidade do curso, a proposta preliminar do plano de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula, e a forma de preparação

A proposta preliminar de ambientação seguirá, como sugerido neste edita, o período de quatro (4) meses, com encontros semanais na escola e IES.

- Reconhecimento e caracterização do campo de atuação da RP (seria uma ficha??);
- Observação e registro da realidade escolar por meio de entrevistas com professores, alunos e demais sujeitos da escola, fotos, etc;
- Definição/discussão da proposta curricular, dos objetos (conteúdos) e objetivos de ensino e aprendizagem previstos para o nível e ano de ensino;
- Elaboração de sequências didáticas ou de atividades, ou ainda projetos de ensino ou de letramento que materializem o plano de RP;
- Reconhecimento e análise dos matérias e ambientes de aprendizagem: bibliotecas, laboratórios, salas de leitura, rádio escolar, etc;

A partir da proposta preliminar,

III. Subprojetos (os itens abaixo devem ser informados para cada subprojeto):

a) Subprojeto: nome do curso

a) Subprojeto: nome do curso;

b) Objetivos do subprojeto

c) UF/Município do *campus*;

d) Relação das escolas-campo;

e) Quantidade de núcleos de residência;

f) Nome e CPF do(s) docente(s) orientador(es), dos preceptores e dos residentes de cada núcleo, indicando a quantidade de mensalidades que cada um irá receber, no caso de fracionamento das cotas de bolsa;

g) Caracterização da realidade educacional na qual as escolas-campo do subprojeto estão inseridas, incluindo as expectativas e sugestões dos dirigentes das redes de ensino ao qual pertencem essas escolas; percepção de como esses gestores podem contribuir para o desenvolvimento da residência pedagógica, enquanto estratégia para aperfeiçoar a prática na formação inicial dos professores da educação básica;

h) Breve descrição do Plano de Atividades do Residente contendo a dinâmica do acompanhamento pelo docente orientador e pelo preceptor e, compreender minimamente,

a descrição das atividades, a forma de registro dessas atividades pelo residente, bem como avaliação e a socialização dos resultados;

i) Cronograma de execução do subprojeto, contendo inclusive o período do curso de formação e da residência pedagógica nos termos do item.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA - UNAGEO
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

SUBPROJETO:
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA

CAJAZEIRAS – PB
2018

Subprojeto: Residência Pedagógica em Geografia.

O curso de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, *Campus de Cajazeiras-PB*, foi criado em 1979 pelo Conselho Universitário (CONSUNI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), instituição a qual pertencia o Centro de Formação de professores (Resolução nº136/79 e 294/79), que data de 1º de agosto do mesmo ano, criado pela Resolução nº62/79 do Conselho Universitário da UFPB e inaugurado no dia 03 de fevereiro de 1980.

Até o ano de 2002, o Centro de Formação de Professores (Campus V), fez parte da UFPB. Neste ano, por ocasião da sua divisão e concomitante criação da Universidade Federal de Campina Grande, o Campus V passou a fazer parte desta última. Desde a sua criação até os dias atuais, registram-se pequenas alterações no que se refere à estrutura curricular, mantendo-se em funcionamento o projeto pedagógico inicial e, nesse momento, encontra-se em elaboração o novo projeto pedagógico.

De acordo com o Projeto Pedagógico (2008), no que se refere especificamente ao ensino, nos últimos anos, o curso de Geografia tem oferecido oitenta vagas anuais, sendo quarenta no turno matutino e quarenta para o noturno, atendendo assim, além do público que dispõe de horário integral. Do mesmo modo, o CFP tem desempenhado importante papel no que se refere ao desenvolvimento da região.

O curso de Licenciatura em Geografia é direcionado à formação docente para o Ensino Básico. Este se fundamenta no pressuposto que a profissão docente exige uma formação específica. É necessário formar o *docente* para compreender criticamente a educação e o ensino, assim como seu contexto sócio, histórico, político e econômico.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a reformulação política e econômica em vigor demanda a necessidade de ajuste das políticas sociais e educacionais, dentre elas, destaca-se a própria Residência Pedagógica, como forma de redefinir o perfil de um 'novo' trabalhador. Compreende-se assim, a emergência do professor como grande responsável pela construção da nova ordem que depende, acima de tudo, para a sua constituição, de uma escolarização adequada (SCHEIBE, 2004).

Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica proporcionará uma formação docente do discente em curso, com uma vivência maior na escola, uma vez que o aluno

da licenciatura não ficará restringido somente às práticas e teorias no período do estágio supervisionado. Assim, sua teoria estará voltada para a práxis pedagógica e, especificamente aqui em Geografia.

Objetivos do subprojeto:

Acompanhar e investigar a formação de professores em geografia nas diferentes ações que desempenham no papel de professor, bem como, as principais dificuldades e necessidades de aprendizagem dos alunos das escolas, possibilitando que o professor em formação adquira competências e saberes próprios de sua profissão, contextos de formação profissional, constitua-se de forma autônoma e assuma compromisso com a educação brasileira e o ensino de Geografia, em meio às mudanças políticas, econômicas e sociais que a interpelam constantemente.

Identificação do Subprojeto

Área da
licenciatura

GEOGRAFIA

Modalidade do
curso

Presencial

A distância

Campus/polo

CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES – CFP

Município

CAJAZEIRAS

U
F

P
B

Nº de
bolsas de iniciação
à docência

2
4

Nº
de bolsas
de
supervisão

3

Nº
de bolsas de
coordenação
de área

1

Níveis e modalidades de ensino

Nível(is) de ensino	<input type="checkbox"/> educação infantil <input checked="" type="checkbox"/> ensino fundamental <input checked="" type="checkbox"/> ensino médio
Modalidade(s) de ensino	<input checked="" type="checkbox"/> educação regular <input type="checkbox"/> educação profissional técnica de nível médio <input type="checkbox"/> educação de jovens e adultos <input type="checkbox"/> educação especial <input type="checkbox"/> educação escolar indígena <input type="checkbox"/> educação do campo <input type="checkbox"/> educação quilombola

Ações do Subprojeto

• Ações de Planejamento

O planejamento envolve os processos de organização da equipe, tendo em vista a operacionalização dos objetivos preconizados pelo programa RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA a Docência no âmbito do Curso de Geografia do Centro de Formação de Professores – CFP da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Destaca-se, nesse sentido, a necessidade de capacitar a equipe de preceptores, tendo em vista a compreensão da proposta, bem como entender o universo escolar para desenvolvimento das ações.

• Ações de Capacitação

Essas ações se orientam pela necessidade de esclarecimento das questões que norteiam– RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - Geografia – CFP, e objetivam preparar os sujeitos do projeto para o desenvolvimento das ações. Envolvem, dessa forma, a equipe: alunos, residentes, preceptores, coordenador e colaborador, baseando-se na necessidade

de compreender a proposta e definir as posturas dos sujeitos a partir das demandas que serão levantadas no decorrer da realização das ações.

- Apresentar a proposta aos sujeitos participantes do projeto

Apresentação da proposta, objetivos e metodologia de realização da Residência Pedagógica aos participantes (residentes e preceptores), tendo em vista estabelecer uma discussão das peculiaridades do subprojeto Geografia RESIDÊNCIA-UFCG-CPF. Fundamenta-se, dessa forma, a necessidade de refletir com o grupo, um conjunto de posturas e estratégias para a realização das atividades que serão desenvolvidas.

- Capacitar dos integrantes do projeto

Após conhecida a sistemática de funcionamento do projeto serão discutidas as questões teórico-metodológicas a partir da bibliografia apresentada, que orientam o ensino de geografia, tendo em vista a construção de competências para compreensão da realidade escolar e posterior atuação nas Escolas. Esse procedimento objetiva balizar a compreensão de um ensino de geografia contextualizado com a realidade dos alunos a partir de uma abordagem crítica do seu espaço cotidiano.

- Debater o contexto espaço-temporal e epistemológico da educação

A complexidade do contexto espacial e de produção do conhecimento na atualidade tem influenciado sobremaneira na organização dos processos de ensino na escola. Isso tem se consolidado a partir da emergência das temáticas transversais, das novas tecnologias, das linguagens e da cultura digital. Cabe, nesse sentido, refletir teoricamente os elementos que norteiam essas questões, tendo em vista a preparação para atuação nas escolas a partir da compreensão das demandas suscitadas por esse novo contexto.

- Debater a estrutura e peculiaridades do Projeto Pedagógico do Curso - PPC de Geografia do CFP/UFCG

Considerando que o objetivo da RESIDÊNCIA se orienta pela busca de excelência na formação de professores é fundamental que os alunos residentes entendam a proposta de formação de professores preconizada pelo curso. Nesse sentido, será analisado o perfil do professor preconizado pelo PPC – Geografia, a partir das habilidades, competências, procedimentos, disciplinas, pesquisa e extensão apontadas pelo documento.

- **Ações de Diagnóstico**

Essas ações têm como objetivo levantar um conjunto de dados acerca das escolas e da configuração do ensino de geografia. Além de observações, questionários e entrevistas, serão realizadas atividades práticas, rodas de leitura, considerando a necessidade de analisar a configuração de material teórico e didático nesse ambiente. Vivenciar o cotidiano das escolas participantes

A partir da inserção dos alunos residentes nas escolas serão desenvolvidas um conjunto de observações acerca da sistemática de funcionamento do espaço escolar a partir das interações entre seus diferentes sujeitos (alunos, professores, técnicos, preceptores, orientador e colaborador). Essa ação objetiva que o aluno, a partir de um olhar orientado, entenda as diferentes relações e os conflitos advindos dessa relação que se desenvolvem no espaço escolar.

- Analisar o contexto socioespacial das Escolas

Considerando que a comunidade em que a Escola está inserida pode influenciar positivamente ou negativamente no funcionamento da escola, é fundamental que os alunos residentes compreendam o contexto espacial em que a escola está inserida, tendo em vista a compreensão das possibilidades de integração entre Escola e Comunidade no entorno da escola.

- Debater o Projeto Político Pedagógico - PPP das Escolas.

A análise do PPP das escolas deverá se orientar pela compreensão da proposta de ensino preconizada pela escola, especificamente no que se refere ao ensino de geografia. Deverá, nesse processo, ser questionado a produção, implementação e contextualização do documento com o espaço escolar em função dos sujeitos que o compõem e tendo como referência o contexto socioespacial da escola a partir das suas peculiaridades.

- Diagnosticar a estrutura física das escolas

Esse diagnóstico deverá contemplar toda a estrutura das escolas, desde a quantidade e qualidade das salas de aula, passando pela estrutura e funcionamento da biblioteca da escola, até a configuração das áreas comuns (banheiros, cantina, pátio, ginásio, sala de informática). O diagnóstico levará a uma reflexão acerca da qualidade de funcionamento da escola e o subsídio que essa qualidade traz ao processo de ensino e

aprendizagem em geografia, considerando as possibilidades metodológicas que a mesma oferece a partir de seus diferentes espaços.

- Produzir um perfil socioeconômico dos alunos

Esse perfil, que partirá de um questionário, incorporará a configuração de renda, origem, configuração familiar, deslocamento, lazer, participação em projetos sociais, expectativas de vida e de trabalho, bem como da função da escola. Tem como fundamento a compreensão da configuração do aluno com o qual trabalhará e subsidia o processo de planejamento das aulas de geografia, uma vez que esses dados balizam o desenvolvimento de um ensino de geografia contextualizado com o cotidiano do aluno.

- Analisar os documentos curriculares oficiais

- Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) apontam um conjunto de competências, capacidades e temáticas que devem ser desenvolvidas no ensino fundamental, sendo necessária, dessa forma, a compreensão da proposta de ensino de geografia (temáticas, objetivos, metodologia e avaliação) apontada nesse documento, uma vez que o mesmo baliza as temáticas desenvolvidas em sala e até mesmo a configuração dos livros didáticos.

- Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- Diretrizes Curriculares Nacionais.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- Analisar a configuração do ensino de geografia no Ensino Fundamental e Ensino Médio

Através de observações, questionários e entrevistas com professores e alunos das escolas, os alunos residentes montarão um panorama do ensino de geografia, tendo em vista compreender os conceitos e categorias geográficas (Espaço geográfico, lugar, paisagem, região e território), tradicionalmente, associados a essa disciplina. Esse procedimento baliza uma reflexão crítica acerca da geografia escolar e operacionaliza outras propostas de ensino.

- Sala de leitura com obras relacionadas à Geografia Escolar

Junto a biblioteca / sala de leitura da escola os alunos residentes catalogarão as obras que abordam temáticas geográficas (didáticas, paradidáticas e acadêmicas) tendo

em vista a organização do acervo. Essa atividade auxiliará os alunos no momento de organização e reflexão da docência, tendo em vista que poderão fazer uso das obras para planejar aulas, através dos livros didáticos, apoiar o tratamento de temáticas com os paradidáticos e refletir questões teóricas a partir de obras acadêmicas.

- **Orientações dos alunos Residentes**

As orientações têm como objetivo direcionar os alunos residentes para o reconhecimento do espaço escolar. Ocorrerão, nesse sentido, direcionamentos acerca da organização das observações, elaboração de questionários e entrevistas, bem como sistematização dos dados coletados para elaboração de diagnóstico. Bem como, uma análise de como a escola, gestores podem contribuir para o desenvolvimento da residência pedagógica, enquanto estratégia para aperfeiçoar a prática na formação inicial dos professores da educação básica;

- **Ações de Regência**

A partir da Regência, tendo como pressuposto a compreensão dos elementos que norteiam os processos de ensino e aprendizagem em geografia, os alunos residentes passarão a organizar as ações de docência sem a participação do professor preceptor, o que indica a prática da autonomia docente, elemento fundamental para uma formação crítica do futuro professor.

- **Desenvolvimento de projetos temáticos de ensino**

Pensando que o ensino de geografia contextualizado deve partir de diferentes linguagens que permitam a comunicação / construção do conhecimento, serão elaborados, a partir da orientação do coordenador e acompanhamento do preceptor, projetos temáticos de ensino a partir da literatura regional, cinema, música, tecnologias da comunicação e informação, entre outras linguagens, que serão desenvolvidos nas escolas.

- **Organização de um projeto interdisciplinar de ensino**

A organização do projeto interdisciplinar de ensino envolvendo alunos residentes dos projetos de Biologia, Química, História, Física, Letras, Matemática e Geografia parte da organização de um Estudo do Meio (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007), que objetiva a construção conjunta de conhecimento em torno do fenômeno da Seca, que se apresenta como uma constante na região em que está inserido o CFP / UFCG.

- **Realização de Aulas e uso do Livro Didático**

Elaborar os planos de aulas voltados para uma metodologia que direcione o aluno para uma interação e envolvimento com os conteúdos propostos, propiciando uma aprendizagem crítica e reflexiva. Assim:

- Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.

- Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.

- Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.

- Acompanhamento e reconstrução do desempenho escolar

Considerando que a docência contempla outros espaços para além da sala de aula, essa ação propicia um contato mais específico com a atividade docente, já que se orienta pelo acompanhamento dos alunos que apresentem baixos rendimentos.

- Regência e Estágio Supervisionado – Geografia

- Interação do estágio com a regência da residência, pensando na práxis pedagógica.

- experiências de docência na escola, sendo um espaço de reflexão e crítica acerca das ações do projeto, possibilitando um processo de discussão e produção de conhecimento a partir das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação;

- Auxílio aos alunos das escolas, tendo em vista o esclarecimento de questões referentes aos temas geográficos abordados nas ações de docência.

- **Ações de produção de recursos didáticos**

Produção de materiais para auxiliar as aulas, como:
Maquetes;
Mapas temáticos;
Painéis interativos, Portfólios; Álbuns; Videodocumentários e
Relatórios de atividades extra salas.

- Reuniões quinzenais da equipe

Esses encontros entre alunos residentes, preceptores e coordenador têm como objetivo estabelecer uma reflexão a partir dos objetivos propostos para o projeto e os processos de execução em andamento. Estabelecer-se-á, dessa forma, um debate sobre os papéis desenvolvidos pelos integrantes do programa Residência, tendo em vista a identificação de falhas e avanços na execução.

Quantidade de núcleos de residência pedagógica:

NÚCLEO DE RESIDÊNCIA	REDE	MUNICÍPIO
EEEF MONSENHOR JOAO MILANES	ESTADUAL	CAJAZEIRAS-PB
EEEF DOM MOISES COELHO	ESTADUAL	CAJAZEIRAS-PB
EEEFM MONS CONSTANTINO VIEIRA	ESTADUAL	CAJAZEIRAS-PB

Coordenador(es) e Colaborador (es) de área do subprojeto Residência Pedagógica

Nome e CPF do(s) professor (es) que assumirá (ão) a coordenação de área

NOMES	CPF
Cícera Cecília Esmeraldo Alves	814.372. 853-68

Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo	918.249. 404-59
------------------------------------	--------------------

PRECEPTORES	CPF	Nº BOLSA

RESIDENTES	CPF	Nº BOLSA
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		

16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		

Cronograma de execução do subprojeto, contendo inclusive o período do curso de formação e da residência pedagógica.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA														
2018				2019										
														n
Preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica	60 horas na escola	320 horas												
		95				75			75			7		
		Observação e investigação sobre o ambiente escolar, práticas docentes e discentes, de gestão escolar, de coordenação, supervisão, planejamentos escolares e afins, produção de oficinas, minicursos, realização de diagnósticos, compreensão da cultura, relações interpessoais e da família na escola.				Observação e investigação sobre o ambiente de sala de aula no 6º e 7º Anos acerca das práticas docentes e discentes, experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias			Observação e investigação sobre o ambiente de sala de aula no 8º e 9º Anos acerca das práticas docentes e discentes, experimentar técnicas de didáticas metodologias			Observação e investigação s ambiente de s aula no Ensino acerca das p docentes e dis experimentar técnicas de e didáticas metodologias		
Curso de formação de preceptores (60hs)	Orientação conjunta (docente orientador/preceptor) com elaboração do plano de atividade do residente e ambientação na escola			Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de Regência/planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica										