



**Instituto Latino-Americano de Tecnologia,
Infraestrutura e Território - ILATIT**

GEOGRAFIA, GRAU LICENCIATURA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA
DA UNILA**

ÉCHELEY ADRIANE INDRELI DOS SANTOS

Foz do Iguaçu

2020



**Instituto Latino-Americano de Tecnologia,
Infraestrutura e Território - ILATIT**

GEOGRAFIA, GRAU LICENCIATURA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA DA UNILA**

ÉCHELEY ADRIANE INDRELI DOS SANTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Geografia.

Orientadora: Profa. Dr^a Léia Aparecida Veiga

Foz do Iguaçu

2020

ÉCHELEY ADRIANE INDRELI DOS SANTOS

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA DA UNILA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Léia Aparecida Veiga
UNILA

Prof. Dr. Marcelo Augusto Rocha
UNILA

Profa. Dra. Eloiza Cristiane Torres
UEL

Foz do Iguaçu, 06 de julho de 2020.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): Écheley Adriane Indreli dos Santos

Curso: Geografia Licenciatura

		Tipo de Documento
<input checked="" type="checkbox"/> graduação	<input type="checkbox"/> artigo	
<input type="checkbox"/> especialização	<input checked="" type="checkbox"/> trabalho de conclusão de curso	
<input type="checkbox"/> mestrado	<input type="checkbox"/> monografia	
<input type="checkbox"/> doutorado	<input type="checkbox"/> dissertação	
	<input type="checkbox"/> tese	
	<input type="checkbox"/> CD/DVD – obras audiovisuais	
	<input type="checkbox"/>	

Título do trabalho acadêmico: As contribuições do programa residência pedagógica na formação inicial de professores/as de geografia da UNILA

Nome da orientadora: Léia Aparecida Veiga

Data da Defesa: 06/07/2020

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons* **Licença 3.0 Unported**.

Foz do Iguaçu, 06 de julho de 2020

Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho a minha família e em especial minha mãe Adriana Indreli, meu reflexo de mulher e professora.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Léia A. Veiga, por seu trabalho constante de orientação e por me acalmar e incentivar a realizar este trabalho, a ela meu muito obrigada!

Aos meus professores do curso de Geografia pelos conhecimentos compartilhados e por todo meu aprendizado. Agradeço, em particular, ao professor Marcelo A. Rocha, pela orientação no estágio obrigatório e no Programa de Residência Pedagógica. E por suas valiosas contribuições enquanto membro da banca.

À professora Eloiza C. Torres pelas contribuições como membro da banca final.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, pela concessão da bolsa de residente durante a vigência do programa, possibilitando que eu, primeira de minha família a ingressar em uma universidade pública, realizasse as atividades de forma qualitativa ao poder dedicar tempo maior para estudos e práticas pedagógicas.

À Deus e a minha família, meu pai Wagner, minha Mãe Adriana e meu irmão Nicholas, por serem meu porto seguro, me apoiando incondicionalmente em minha jornada docente, sempre com muita dedicação e amor.

Ao meu amigo e companheiro Tiago, por ser compreensivo, me incentivar a seguir desde o início da minha graduação e por fazer parte desta conquista.

Aos meus amigos Amanda, Bruna, Michelli, Andrey Jeziel e João.

E aos meus colegas, que graças ao cotidiano se tornaram grandes amigos, Carla, Marta, William e Washington. O diálogo e as trocas de experiências nos fizeram, além de tudo, grandes profissionais, que acreditam que a educação é a chave para um futuro melhor.

SANTOS, ÉCHELEY A. I. **AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA DA UNILA.** 2020. 68 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso Geografia Licenciatura – Universidade Federal da Integração Latino-Americana/UNILA, Instituto Latino-americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território/ILATIT. Foz do Iguaçu, 2020.

RESUMO

A formação inicial de professores ganhou enfoque no cenário das pesquisas do eixo educacional, principalmente pelo avanço das Leis de Diretrizes e Bases da Educação. A busca por um plano estratégico que visa formar e qualificar melhor os professores, se consolida através das ações que fazem parte do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação – PDE, através da elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores, conhecido como Plano Nacional de Formação dos Professores (MEC, 2020). É partindo destas ações que o Ministério da Educação – MEC, anuncia em 2017 medidas que fomentem a formação nos cursos de licenciatura no Brasil, como é o caso do Programa Residência Pedagógica - PRP. Todavia, as perguntas que permeiam esta pesquisa dizem respeito aos seguintes questionamentos: Como as Políticas de Formação de Professores, através das atividades propostas pelo Programa Residência Pedagógica, realizadas pelos alunos da turma de Geografia da UNILA, contribuíram para a formação inicial de professores e, sobretudo, de que forma auxiliou na construção de sua identidade docente? Quais foram os impactos que o programa realizou nos colégios estaduais em que esteve implantado? Houve de fato uma aproximação entre escola e universidade? Objetiva-se com essa pesquisa investigar a implantação do Programa Residência Pedagógica no curso de Geografia da UNILA, evidenciando como as políticas voltadas para a formação de professores impactou os discentes de licenciatura da mesma. Em termos de procedimentos primários foram aplicados questionários junto as estudantes da graduação e professores do PRP. E como fontes secundárias foram feitos levantamento em material bibliográfico pertinente a temática. Verificou-se que o programa de residência pedagógica implantado no curso de geografia da UNILA contribuiu qualitativamente para a formação inicial dos futuros professores assim como para reforçar a identidade docente.

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

SANTOS. ÉCHELEY, A. I. **THE CONTRIBUTIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM IN THE INITIAL TRAINING OF UNILA'S GEOGRAPHY TEACHERS.** 2020. 66 pages. Course Conclusion Paper Geography Degree - Federal University of Latin American Integration / UNILA, Latin American Institute of Technology, Infrastructure and Territory / ILATIT. Foz do Iguçu, 2020.

ABSTRACT

Initial teacher training has gained focus on the research scenario of the educational axis, mainly due to the advancement of the directives and bases of education laws. The search for a strategic plan that aims to train and better qualify teachers, is consolidated through the actions that are part of the national education development plan - PDE, through the development of a strategic plan for initial training for teachers, known as national teacher training plan (MEC, 2020). It is based on these actions that the ministry of education - MEC, announced in 2017 measures to encourage training in undergraduate courses in Brazil, as is the case of the pedagogical residency program - PRP. However, the questions that permeate this research relate to the following questions: how the teacher training policies, through the activities proposed by the pedagogical residency program, carried out by the students of the geography class at UNILA, contributed to the initial training teachers and, above all, how did you help in the construction of your teaching identity? What were the impacts that the program had on the state schools in which it was implemented? Was there really an approximation between school and university? The objective of this research is to investigate the implementation of the pedagogical residency program in the geography course at UNILA, showing how the policies aimed at the training of teachers impacted its undergraduate students. In terms of primary procedures, questionnaires were applied to undergraduate students and teachers of the PRP. And as secondary sources, a survey was made in bibliographic material relevant to the theme. It was found that the pedagogical residency program implemented in the geography course at UNILA contributed qualitatively to the initial training of future teachers as well as to reinforce the teaching identity.

Keywords: initial teacher education; geography; pedagogical residency program.

SANTOS, ÉCHELEY, A. I. CONTRIBUCIONES DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA EN UNILA. 2020. 66 paginas. Finalización del Curso de Geografía - Universidad Federal de Integración Latinoamericana / UNILA, Instituto Latinoamericano de Tecnología, Infraestructura y Territorio / ILATIT. Foz de Iguazú, 2020.

Resumen

La formación inicial de profesores se ha centrado en el escenario de investigación del eje educativo, principalmente debido al avance de las Directivas y Bases de las Leyes de Educación. La búsqueda de un plan estratégico que apunte a capacitar y calificar mejor a los docentes, se consolida a través de las acciones que forman parte del Plan Nacional de Desarrollo Educativo - PDE, a través del desarrollo de un plan estratégico de capacitación inicial para docentes, conocido como Plan Nacional de Formación Docente (MEC, 2020). Sobre la base de estas acciones, el Ministerio de Educación - MEC, anunció en 2017 medidas para fomentar la capacitación en cursos de pregrado en Brasil, como es el caso del Programa de Residencia Pedagógica - PRP. Sin embargo, las preguntas que impregnan esta investigación se relacionan con los siguientes cuestionamientos: Cómo las Políticas de Formación Docente, a través de las actividades propuestas por el Programa de Residencia Pedagógica, llevadas a cabo por los estudiantes del curso de Geografía en UNILA, contribuyeron a la capacitación inicial. profesores y, sobre todo, ¿cómo ayudó en la construcción de su identidad docente? ¿Cuáles fueron los impactos que tuvo el programa en las escuelas estatales en las que se implementó? ¿Hubo realmente una aproximación entre la escuela y la universidad? El objetivo de esta investigación es investigar la implementación del Programa de Residencia Pedagógica en el curso de Geografía en la UNILA, mostrando cómo las políticas dirigidas a la formación de maestros impactaron a sus estudiantes de pregrado. En términos de procedimientos primarios, se aplicaron cuestionarios a estudiantes de pregrado y maestros del PRP. Y como fuentes secundarias, se realizó una encuesta en material bibliográfico relevante para el tema. Se descubrió que el programa de residencia pedagógica implementado en el curso de geografía en UNILA contribuyó cualitativamente a la formación inicial de futuros maestros, así como a reforzar la identidad docente.

Palabras clave: Formación inicial de profesores; Geografía; Programa de residência pedagógica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL	15
2.1 A formação inicial de professores de Geografia antes de da LDB/1996	15
2.2 A formação inicial de após a década de 1990	18
2.3 As contribuições do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica para a formação dos futuros professores	23
3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNILA	27
3.1 Aspectos gerais do curso de Geografia, grau licenciatura da UNILA.....	27
3.2 Caracterização do Programa Residência Pedagógica em Geografia na UNILA .	29
3.3 Considerações sobre o Programa Residência Pedagógica na visão dos sujeitos que integraram o projeto desenvolvido pelo curso de Geografia na UNILA.	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	63

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores ganhou enfoque no cenário das pesquisas do eixo educacional, principalmente pelo avanço das Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Partindo do pressuposto que os anseios políticos partem de uma intencionalidade que permeia interesses, esta pesquisa contemplou como temática a perspectiva histórica e social vinculado a estes avanços políticos na educação, que dizem respeito a formação inicial de professores básicos e professores licenciados em Geografia no Brasil.

A busca por um plano estratégico que visa formar e qualificar melhor os professores, foi avançando através de ações contidas em parte do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação – PDE, via elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores, conhecido como Plano Nacional de Formação dos Professores (MEC, 2020). Por meio destas ações que o Ministério da Educação – MEC, anunciou em 2017 medidas para fomentar a formação nos cursos de licenciatura no Brasil, como é o caso do Programa Residência Pedagógica - PRP.

O Programa de Residência Pedagógica vinculado ao estágio supervisionado, tem potencial de permitir que o/a futuro professor/a residente aperfeiçoe a formação através da ação teórico-prática nas escolas.

Em linhas gerais, o projeto tem sido organizado da seguinte forma: o projeto inicial fica a cargo do coordenador institucional, um professor universitário que se colocou a disposição e foi escolhido por seus pares para ser o responsável pelo projeto institucional de PRP na universidade. As atividades realizadas pelos futuros professores, nominados de residentes, são supervisionadas pelo docente orientador que assumirá a responsabilidade de estabelecer a relação entre teoria e prática. Para o caso da Geografia, deve ser um professor concursado do curso de licenciatura de Geografia, que irá se inscrever no momento de abertura de edital, submetendo seu currículo conforme indicado pela CAPES. E há o professor preceptor, que possui o papel de acompanhar os discentes e suas atividades no âmbito escolar, também selecionado via edital aberto pelo coordenador institucional do PRP da universidade.

Assim, nesse contexto, as perguntas que movem esta pesquisa são: Quais as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial de professores, e sobretudo, de que forma auxiliou na construção da identidade docente dos residentes de Geografia da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA? Quais foram os impactos do programa nos colégios estaduais em que esteve implantado? Houve de fato uma aproximação entre escola e universidade?

Objetiva-se com esta pesquisa investigar e discutir as contribuições do Programa Residência Pedagógica no curso de Geografia da UNILA para a construção da identidade docente dos futuros professores e os impactos do programa nas escolas parceiras em Foz do Iguaçu/PR em 2019. Especificamente, objetivou-se: a) Discutir teoricamente sobre formação de professores nos dias atuais, com destaque para as políticas implementadas na esfera federal; b) Identificar elementos que contribuíram para a aproximação entre a geografia acadêmica e a escolar.

O foco da pesquisa é caracterizar o Programa Residência Pedagógica e seu desenvolvimento, logo a natureza deste trabalho classifica-se como uma pesquisa exploratória (GIL, 1991).

A construção dos dados e a interpretação dos mesmos foram realizadas em uma abordagem qualitativa, na qual o processo e seu significado foram os focos principais na análise da pesquisadora (GIL, 1991).

Esta pesquisa pode ainda ser caracterizada como participante, uma vez que a pesquisadora participou do Programa Residência Pedagógica, sendo este uma de suas motivações para a construção deste estudo.

Como procedimentos teórico-metodológicos, foram realizados levantamentos em fontes secundárias e primárias de informações. Em termos documentais, foram utilizadas como fontes secundárias as informações disponibilizadas em sites governamentais como o Ministério da Educação, o portal Online do Planalto e o site da CAPES, no edital da CAPES 06/2018 onde foi publicizada a seleção das instituições interessadas em implantar o PRP e, por fim, no Projeto Político do Curso de Geografia da UNILA – PPC e em documentos do PRP desenvolvido junto aos estudantes do curso de Geografia da UNILA. Também foi realizado levantamento bibliográfico sobre o assunto, buscando diferentes autores que já abordaram o tema e que auxiliaram nesta pesquisa, como Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2012), Saviani (2008), Silva (2007), Santos (2010), Pontuschka; Tomoko; Cacete, (2009), Tanuri (2000), Conti (1976), Ghedin, Leite e Almeida (2008),

As informações de fontes primárias foram obtidas por meio da aplicação de questionários, no total de quatro, com perguntas que abordaram de forma distinta o objetivo e as considerações de cada sujeito que integra o PRP da geografia UNILA, como os residentes, professor orientador, professor preceptor e coordenadora institucional.

O questionário voltado para os discentes residentes foi aplicado presencialmente junto a 10 participantes do PRP do 8º período do curso de Geografia, participantes do estágio IV, no segundo semestre 2019. Composto com perguntas abertas e fechadas, buscando que abordagens, experiências e considerações fossem reveladas nas respostas, as questões buscaram evidenciar de que forma o Programa Residência Pedagógica auxiliou na formação inicial desses futuros professores de geografia e na construção da identidade docente. Para tanto quatro eixos principais foram abordados:

Aspectos pedagógicos e metodológicos, perfil docente, as atividades propostas pelo programa e o papel da bolsa concedida.

Além dos/as estudantes, outros três grupos de sujeitos responderam questionários: o professor orientador, os professores preceptores e a coordenação institucional do PRP na UNILA. No curso de licenciatura em Geografia da UNILA, havia até 2020 um professor orientador dos residentes, portanto, o questionário para o mesmo possuía apenas perguntas abertas com o propósito de evidenciar os efeitos que o projeto obteve na formação dos seus alunos, e se estes alcançaram os objetivos inicialmente propostos.

Ao todo três Colégios Estaduais de Foz do Iguaçu/PR integraram o PRP até 2020, denominados de escola-campo, tendo cada um/uma professor/a preceptor/a a cargo de acompanhar e ambientar os residentes às suas turmas. O questionário aplicado junto aos mesmos foi organizado no Google Drive, com questões abertas e uma questão fechada. Buscou-se a partir das perguntas, investigar sobre as consequências do PRP na escola-campo e na maneira de dar aula dos professores, buscando evidenciar tanto o aproveitamento das atividades propostas pelo residente, como também o aproveitamento dos alunos do colégio.

Um terceiro questionário foi enviado para a coordenação institucional do PRP da UNILA. Como um dos principais objetivos do PRP pauta-se na aproximação entre escola-campo e Universidade, as perguntas foram elaboradas do tipo abertas e permearam indagações sobre os impactos da PRP na universidade.

Os questionários aplicados junto ao professor orientador, aos professores preceptores e a coordenação institucional do PRP da UNILA, foram organizados no *Google drive* e aplicados de forma virtual, sendo enviado via *e-mail* e por um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas *WhatsApp* no primeiro semestre de 2020, em virtude da pandemia do vírus COVID 19 e da quarentena com suspensão das aulas na rede pública no ensino superior e básico.

O texto final foi organizado em partes ou subtópicos. Na primeira parte abordou-se sobre a construção teórica acerca do tema, abordando as principais leis que regem a educação antes e após a LDB/1996, buscando evidenciar a formação de professores no Brasil, através das políticas nacionais de formação de professores, com projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e o Programa Residência Pedagógica - PRP.

Na segunda discutiu-se sobre a formação inicial de professores no curso de licenciatura em geografia na UNILA e a caracterização do Programa Residência Pedagógica em Geografia na UNILA. Por fim, buscou-se através da análise do questionário online para os residentes, como o PRP contribuiu no processo de formação inicial docente, investigando aspectos políticos, pedagógicos e metodológicos trabalhados durante o estágio supervisionado na escola-campo.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL

2.1 A formação inicial de professores de Geografia antes de da LDB/1996

A formação inicial de professores no Brasil passou a ocorrer em cursos superiores a partir da década de 1930 (TANURI, 2000). Até a década anterior, a formação ocorria no nível secundário, nas chamadas escolas normais, que objetivavam formar professores generalistas para atuar, principalmente, em turmas do antigo primário (atual Ensino Fundamental I) com foco na alfabetização, cálculos e conhecimentos gerais.

Cacete (2011, p. 5) ao discutir sobre formação inicial de professores no Brasil, assinala que essa “[...] formação de professores para o magistério secundário, se encontrava até 1930, marginalizada em função das características da então escola secundária em número bastante restrito, em sua maioria privada e de caráter propedêutico”.

Em 1939, segundo Tanuri (2000), na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, foi criado o primeiro curso de Pedagogia, para cumprir uma dupla função, formar para atuar como técnico em educação e para a docência. O autor destaca que a formação de bacharéis habilitaria para atuar como técnico em educação e a de licenciados seria para exercer a docência no ensino básico. Essa estruturação ‘3+1’ foi concretizada em três anos de com conteúdos e um ano dedicado à didática.

A graduação foi organizada no formato de um bacharelado em Pedagogia, que segundo Vargas (2007, p 25),

[...] durava em média três anos e formava, segundo o Decreto Lei nº 1.190 de 1939, os técnicos em educação. As disciplinas pedagógicas permaneciam junto dos demais conteúdos, porém se o bacharel quisesse ter o diploma de licenciado bastava cursar mais um ano de didática, podendo desta forma, atuar também no exercício do magistério. Com isso poderia ser resolvida a questão da formação de professores para a atuação na escola normal, essa organização curricular ficou conhecida como o esquema 3+1.

O curso de Geografia, assim como as demais de licenciatura criados na década de 1930 na FFCL/USP, foi organizado segundo esse modelo clássico, tendo de um lado as disciplinas didático-pedagógicas e de outro as disciplinas do campo da ciência geográfica, técnico-científicas (PONTUSCHKA; TOMOKO; CACETE, 2009).

É importante destacar que no período anterior a criação do curso de Geografia na FFCL/USP,

[...] não existia no Brasil o bacharel e o professor licenciado em Geografia. Existiam pessoas que, egressas de diferentes faculdades ou até mesmo das escolas normais, lecionavam es-

sa disciplina, assim como outras. Eram professores de Geografia principalmente, advogados, engenheiros, médicos e seminarista (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 45).

A Geografia no ensino secundário, no período que antecedeu a década de 1930, segundo as autoras Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), era ensinada por profissionais diversos, inclusive aqueles formados no ensino normal. Por serem de outras áreas, pautavam-se exclusivamente em livros didáticos produzidos, em grande parte, por profissionais sem formação na Geografia. Eram livros que traziam o que foi a ciência até meados do século XIX nos países europeus e, principalmente, elencavam nomes de serras, montanhas, rios, cidades principais, lagos, tipos de vegetação, dentre outros elementos geográficos passíveis de descrição e de memorização.

Godoy (2010), ao analisar esse período de institucionalização da Geografia no país e a formação de professores, destaca que a criação do curso de Geografia na década de 1930 foi o marco inicial para a profissionalização no ensino dessa disciplina, ao passo que profissionais qualificados começaram a atuar, ocupando espaço nos bancos escolares e substituindo aqueles de outras áreas.

Nas décadas seguintes, cursos de Geografia, bem como de outras áreas voltadas para a licenciatura, foram criados em maior quantidade em faculdades privadas, seguindo os moldes do formato '3 + 1', principalmente com as licenciaturas curtas.

As chamadas licenciaturas curtas foram crescentes principalmente a partir da Reforma educacional, ocorrida no início da década de 1970, mediante a Lei nº 5.692/71, que instituiu a Licenciatura Curta no Brasil.

Mas é importante destacar que as bases para a referida lei já estavam sendo criadas desde o início do regime militar. Segundo Conti (1976), “[...] em outubro de 1964, o Conselho Federal de Educação aprovou a criação de três tipos de licenciaturas, destinadas à formação de professores “polivalentes” para o ciclo ginasial, com a duração de três anos”. Ainda segundo o autor, essas licenciaturas curtas sofreram redução de carga horária e tornaram-se ‘ultra-curtas’ anos depois, sendo “[...] responsáveis por um rebaixamento acentuado do nível do ensino”. (CONTI, 1976, p. 60).

A organização da maior parte das licenciaturas no formato curto, principalmente nas instituições privadas de ensino superior, trouxe prejuízos para a formação do futuro professor. Na interpretação de Saviani (2009, p. 148), tal organização em licenciaturas curtas contribuiu para a promoção de “[...] uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”.

Essa mesma Lei nº 5.692/71 também criou os Estudos Sociais. Área essa que no decorrer da década de 1960, segundo Conti (1976, p. 60), já estava sendo introduzida “[...] no antigo curso primário do Estado de São Paulo da expressão “Estudos Sociais”, visando substituir a Geografia e a História [...]”. Conforme o autor, não houve para tanto, uma formação continuada dos professores

ou qualquer tipo de preparo por parte da secretaria de educação, sendo de acordo com o autor, uma ‘troca de rótulos’.

Frente a institucionalização da formação inicial de professores em Estudos Sociais, Conti (1976), chamou atenção para a perda de significado dos conteúdos trabalhados nas licenciaturas em Geografia e em História nas Universidades. Em Estudos Sociais, os conteúdos eram difusos e indeterminados, sem deixar claro se tratava de uma área de estudos ou uma disciplina escolar. Conforme o autor era comum os Estudos Sociais aparecer ora como sinônimo da Geografia humana, ora como substituto das Ciências Sociais e da História e, em alguns casos, era entendido como aglutinação de todas as ciências humanas.

Pontuschka; Tomoko e Cacete (2009, p. 91), chamam atenção para o tempo reduzido de formação de professores de Geografia nas faculdades privadas, onde a área chamada Estudos Sociais, passou a ser ofertada em “[...] um curso duplamente curto, que estabelecia dois anos para a licenciatura polivalente em Estudos Sociais e mais dois anos para a habilitação em Geografia”.

Por outro lado, nas instituições públicas, ao contrário das privadas, segundo as autoras, a Geografia era ofertada para bacharelado e licenciatura. Embora ambos fossem de Geografia, os cursos foram se constituindo de forma separada, em muitos casos sem relações entre si. E a licenciatura, era vista como inferior ao bacharel, como um curso complementar e secundário.

Para as autoras, foi esse o contexto que contribuiu para a consolidação da ideia da formação do professor de Geografia a partir de um modelo formacional “[...] que concebe o professor como transmissor de conhecimentos, um aplicador de regras derivadas do conhecimento científico e uma categoria subprofissional no mercado ocupacional” [...]. (PONTUSCHKA; TOMOKO; CACETE, 2009, p.92).

Em se tratando da Geografia, pautando-se nos autoras supracitados, pode-se afirmar que a docência, desde o início, foi tratada de maneira secundária, possuindo um tempo menor para formação pedagógica do futuro professor, além de estar desarticulada das disciplinas dos três primeiros anos do curso.

Analisando o recorte histórico, em termos pedagógicos, Saviani (2008a, 2008b) destaca que foi um período fortemente influenciado pela abordagem tecnicista do ensino, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Pimenta (2002, p.65-66) chama atenção para o fato da LDB de nº 5.692/71, não corresponder às carências vigentes, pautadas na necessidade de consolidação do processo de ampliação do ensino com melhorias qualitativas significativas, pois a mesma somente trouxe ao período do regime militar a “reordenação da sociedade civil e a manutenção da ordem”. Pesquisas realizadas após

sua implantação, demonstram que não houve nenhum avanço no que diz respeito a formação de professores segundo a autora.

Devido à preocupação com a precarização da formação de professores, movimentos encabeçados por diversas lideranças educacionais, bem como por faculdades de educação, institutos de ensino e pesquisa entre outros, passaram a buscar a mudança das pautas sobre a formação de professores a partir da década de 1980.

Passou-se a discutir sobre a permanência e acesso destes alunos a uma educação de qualidade, capazes de assumir uma postura que vai além de educadores. É de suma importância que o professor entenda sua prática profissional como prática social, capaz de modificar e contribuir para a realidade social (CARMO, 1987 *apud*. PIMENTA 2012). Essas discussões avançaram após a década de 1990, conforme será discutido a seguir.

2.2 A formação inicial de após a década de 1990

A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação (SAVIANI, 2008). Para compreender o momento político-histórico da década de 90, que antecedeu a sanção da Lei de Diretrizes e Bases, deve-se analisar os fundamentos que pautaram a política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso, durante seus dois consecutivos mandatos de 1995 a 1998 e de 1999 a 2003.

Com a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso (...) mudou a correlação de forças no Congresso. O governo passou a editar medidas provisórias para implementar sua política educacional, o que é um indicador de que ele não apoiava o projeto de LDB da Câmara” (PERONI, 2003, p. 85).

Devido as medidas macroeconômicas que resultaram na estabilização da inflação brasileira, o governo FHC conquistou amplo apoio, não somente popular como também nas bases políticas do Congresso Nacional e no Senado, por conseguinte as reformas como as que propunham a criação do Conselho Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação, elaboradas por entidades civis e diversos fóruns educacionais, não conseguiam apoio nas votações políticas, por não representarem diretrizes alinhadas a Reforma do Estado. Dado que o governo possuía apoio político e como apontado por Peroni (2003), organizava medidas provisórias para que suas reorganizações política e estrutural para a educação fossem atendidas. O projeto de lei 9394/96 foi votado, sancionado e promulgado sem vetos.

Os diagnósticos realizados pelo governo para a reestruturação da educação apontavam a reformulação da política de gestão pública, visando melhores práticas de gestão financeira. Portanto,

o programa de reforma do estado atrelou a política educacional a parâmetros econômicos semelhantes às empresas (SANTOS, 2010).

(...) A educação é um dos setores estratégicos para dar suporte ao sucesso do novo modelo de desenvolvimento, destaca-se a necessidade de universalização do acesso à educação básica no intuito de atenuar as consequências advindas da baixa qualificação da mão de obra, sobretudo a elevação dos índices de exclusão social e as baixas produtividades e competitividade dos setores produtivos nacionais. (CASTRO; MENEZES, 2003, p. 22)

Devido as profundas transformações resultantes do processo de globalização e crescente tecnologia no território nacional, o avanço econômico estava atrelado ao avanço social. No início da década de 1990, 22% da população brasileira era analfabeta, e 38% somente com o ensino fundamental (antiga 4ª série) completa, ou seja, praticamente 60% da população brasileira era desqualificada (SANTOS, 2010). A falta de escolarização resulta em uma mão de obra pouco qualificada e escassa, impactando diretamente nos índices de desemprego no país.

As prioridades das políticas sociais federais revelam-se através do comportamento do gasto de alguns programas. Assim, no período de 1995-96, além da área previdenciária, cresceram significativamente os gastos com qualificação profissional (60%), com saneamento básico (45%), ensino fundamental (26%), saúde (20%) e seguro-desemprego (15%). (SANTOS, 2010, p. 77)

Para tanto, a democratização do ensino e o acesso à educação por uma parcela maior da sociedade brasileira, resultaria em um não colapso do sistema e um avanço do desenvolvimento econômico. A política educacional deste período tem como objetivo promover o acesso a um ensino capaz de desenvolver competências que se adequem a realidade profissional demandado pelo meio produtivo (SANTOS, 2010 *apud*; KYRILLOS, 2007).

No que diz respeito ao ensino superior brasileiro, Demo (2002) reafirma que apesar dos avanços, a LDB ainda conserva alguns retrocessos referentes a pautas salariais e de qualidade de formação docente. Para Saviani (1990) ao se analisar a legislação, suas consequências podem ser ponderados como positivos, mas também negativos, por este motivo se dá a importância da análise das políticas que permeiam a formação docente que atuam na educação básica, bem como dando enfoque a formação de professores de Geografia.

Para Ghedin, Leite e Almeida (2008), a licenciatura na LDB/96 passou a ter um currículo próprio, desassociado do bacharelado ou a antiga formação de professores, constituindo assim, um projeto específico passando a ser realizada num processo autônomo, como curso próprio, com identidade própria. Além disso, auxiliou na profissionalização dos professores através dos saberes e práticas de projetos pedagógicos específicos para a área de licenciatura.

Outro fator a se destacar no que diz respeito a formação de professores são os pareceres elaborados pelo Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº 28/2001 e a Resolução CNE/CP nº

2/2002 neles constam pautas como o aumento da carga horária mínima de formação para 2800 horas, sendo 1.800 horas reservadas para conteúdos curriculares de caráter acadêmico e científico; 400 horas direcionadas à prática, vivenciadas ao longo do curso; mais 400 horas de estágio supervisionado e 200 horas para outras atividades de formação acadêmica, científica e/ou cultural (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008). Além disso, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 aborda a importância da prática docente no processo de formação de professores durante sua graduação.

Diferentes atividades que propiciem ao futuro professor o conhecimento da comunidade, das famílias e dos próprios alunos. Pode ainda envolver atividades junto aos órgãos normativos e aos órgãos executivos dos sistemas estaduais e municipais do ensino, como também, junto a agências educacionais não escolares. Essas atividades que devem buscar a relação entre teoria e a realidade exigem um movimento contínuo entre o saber e o fazer, na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações problemas próprios do ambiente escolar (GHEDIN, et al., 2008 p. 42).

Já no tocante a formação de professores de Geografia, a mesma passou por significativas mudanças que correspondem as necessidades da sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito as competências educacionais do professor e o uso de novas tecnologias. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídos através das Diretrizes Curriculares Nacionais por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, houve mudanças quanto a organização curricular e o perfil de formação do professor de Geografia nas instituições de ensino deste período, destacando competências como: a aprendizagem do aluno, elaboração e execução de projetos de enriquecimento cultural e de desenvolvimentos de conteúdos curriculares, e o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2001 *apud*. SILVA 2007).

Em síntese, o governo de FHC apesar do avanço das leis educacionais, as mudanças institucionais e curriculares não representaram a formação docente de qualidade esperada. Para Paredes (2011, p.11), ao invés disso, a lei pretendeu massificar a formação docente sem a correspondente qualificação profissional. Para Santos (2010, p. 100), a mudança na política educacional foi necessária para que o Brasil se alinhasse a nova lógica das relações política no campo econômico, que viam na educação, mais um campo de recursos a serem movimentados. Todavia, estas mudanças, não representavam um real avanço do desempenho escolar do estudante, e sim com o preenchimento de tabelas estatísticas, uma vez que o desempenho do estudante nas provas institucionais realizadas pelos próprios governos, apontavam baixo desempenho e a ampliação dos índices de analfabetismo funcional.

No início dos anos de 2000, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em seus dois períodos de mandato – de 2003 a 2011 – as políticas educacionais e de formação de professores passaram por avanços importantes. As principais iniciativas referentes ao tema pautam-se no tocante a formação

continuada de professores, expansão dos cursos a distância, políticas de acesso ao ensino superior e as novas competências e encargos da CAPES, como uma agência reguladora de formação docente.

Com o avanço do acesso à educação, maior foi o número de alunos matriculados na escola básica, logo o acesso ao ensino superior também deveria ser garantido pelo Estado. No tocante a formação docente, Freitas (2007, p. 1208) salienta que, as políticas para atender a demanda chegada ao ensino superior, possuíam objetivos baseados na “diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância”.

Buscando estabelecer um amplo e massivo acesso à formação de nível superior no país, a educação a distância ganhou espaço através das tecnologias, conceituando uma “nova modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2005, p. 1), sob o decreto federal nº 5.622/05 do dia 20 de dezembro de 2005. Estes novos caminhos da educação viabilizaram a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, através do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.

Partindo das análises documentais sobre as políticas de formação de professores criadas pelo Estado, estão algumas ações que merecem destaque neste período, como o PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional), Plano de Metas Todos Pela Educação, e as políticas de avanço ao acesso a formação superior, como PROUNI (Programa Universidade Para Todos) e REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

O acesso à universidade também foi alvo de políticas educacionais com foco social no governo Lula, como é o caso do PROUNI, aprovado em 13 de janeiro de 2005 sob a Lei nº 11.096. O PROUNI é um programa instituído através de acordos com setores privados da educação, que garante vagas no ensino superior para alunos, majoritariamente baixa renda, através da utilização das notas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Mediante este fato, o PROUNI foi responsável pelo considerável avanço das faculdades privadas por todo o país. Freitas (2007), salienta para a questionável qualidade do ensino oferecido, tanto nas IES presenciais privadas como as oferecidas a distância.

Podemos inferir que o PROUNI foi a estratégia de conciliação do Estado com os empresários do ensino que estavam acumulando baixas taxas de lucro. Aliados a isso, o governo imprime a retórica de expansão do Ensino Superior para a população excluída historicamente desse processo. Dessa forma, a política pública de expansão e focalização é conservadora, pois transfere recursos públicos para o setor privado, concentrando a riqueza nacional, mediante a prestação de serviços de duvidosa qualidade (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008, p. 40).

Ainda sobre as políticas de caráter expansivo das ofertas de vaga em universidades federais, no dia 4 de abril de 2007 decretou-se a lei nº 6.096 instituindo o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. (BRASIL, 2007). Através deste programa “o Ministério da Educação reafirma seu compromisso com a universidade pública, gratuita e de qualidade”. (ZAINKO, 2010 *apud* PAREDES 2011, p. 133).

Os parâmetros traçados pelo Ministério da Educação, diz respeito a diminuição da taxa de evasão universitária, ampliação das políticas de permanência estudantil, revisão da estrutura acadêmica, reorganização dos cursos, e articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007). Possibilitando melhores diálogos entre teoria e prática para a construção do conhecimento do estudante.

É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola. É preciso repensar as políticas de formação a partir das exigências internas de formação, dos processos didático-pedagógicos, curriculares e organizacionais necessários para que, efetivamente, expressem o perfil de formação necessário a atender as demandas reais da escola (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008, p. 49).

No âmbito da qualidade do processo formativo, bem como as novas articulações do ensino superior, houve a aprovação da Lei nº 11.502/07, modificando as atribuições e organização estrutural da CAPES, o objetivo desta modificação justifica-se em:

Institucionalizar programas de formação inicial e continuada, bem como o desenvolvimento de metodologias educacionais inovadoras, visando a qualificação de recursos humanos para a educação básica, mediante os quais será propiciada a efetiva integração entre a educação superior e a educação básica no País, permitindo assim significativa melhoria na qualificação dos docentes do ensino básico (PL n. 7, 568-D, 2006 *apud* FREITAS, 2007, p. 1.216).

Deste modo, a Capes passou a fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino, da educação infantil à pós-graduação, (NEVES, 2012, p. 355), buscando a elevação do padrão de qualidade da formação docente e conseqüentemente da educação brasileira.

A nova conjuntura organizacional da Capes para a formação de professores, permite novas abordagens de estudos em todos os âmbitos do ensino, trazendo principalmente para a formação inicial a reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem, cooperação docente, valorização da profissão e como já mencionado, a integração entre universidade e escola. Esta integração por sua vez, leva ao âmbito escolar novas perspectivas, métodos, abordagens pedagógicas entre outros, que

acabam por reverberar tanto na formação docente como no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e dos professores na escola.

A seguir serão abordados os principais programas de fomento a formação docente, sendo estes grandes possuidores de potencial formação de conhecimentos.

2.3 As contribuições do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica para a formação dos futuros professores

O Programa de Iniciação à docência – PIBID, instituiu-se pelo Decreto nº 7.219 na data de 24 de junho de 2010, e faz parte das Políticas Nacionais de Formação de Professores do MEC, sendo administrada pela Capes. O programa possibilita a busca pela melhoria da qualificação docente durante a graduação, fomentando diversas ações pedagógicas que possibilitam a criação de experiências docente a partir da vivência no âmbito escolar, permitindo que o futuro professor realize uma reflexão com ênfase no papel do trabalho social imbuído em suas ações didáticas junto as turmas do ensino básico, na forma de aulas e oficinas.

Por se caracterizar como uma política de caráter público, a distribuição e obtenção das bolsas do PIBID, acontecem através da promulgação e participação de um edital. Onde a instituição de ensino superior sinaliza seu interesse em participar do programa, através do cadastro de seu projeto, realizado pelo coordenador institucional. Após sua obtenção, o programa ocorre através de um regime de orientação por parte do professor da universidade e preceptor da escola pública onde acontecerá a prática. O programa ainda concede bolsa remunerada aos atores participantes do projeto, a fim de viabilizar e melhorar a qualidade da participação destes no programa. Segundo dados do site da Capes, as remunerações são: 400 reais para o futuro docente, 765 reais para o professor supervisor, 1400 reais para o professor coordenador e 1500 para o coordenador institucional da IES (CAPES, 2020).

Em números, cerca de 30 mil bolsas foram concedidas nos primeiros três anos de programa, abrangendo 146 instituições de ensino superior e 1938 escolas de educação básica. (NEVES, 2012, p. 365). Mais do que apenas números, estes dados representam avanços quanto aos objetivos iniciais traçados pelo decreto, como: Incentivar a formação docente, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial dos cursos de licenciatura, através da articulação entre ensino superior e educação básica, gerando conhecimento e pesquisa com caráter inovador e interdisciplinar. (BRASIL, 2010)

O êxito quanto aos objetivos propostos gerou, segundo Neves (2010, p. 365), um aumento da procura pelos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, menores taxas de evasão, maior reco-

nhecimento do novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica, resultado da crescente participação em eventos acadêmicos e científicos, elevação da autoestima dos licenciados e revisão dos currículos de formação.

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

Outro programa que merece destaque ao se abordar as políticas de formação de professores se refere ao Programa Residência Pedagógica – PRP, implantado em 2012. O programa possui como objetivo a maior participação do futuro docente no cotidiano escolar, desenvolvendo atividades que complementem o estágio supervisionado nas escolas, como coparticipações em sala de aula, regências e intervenções pedagógicas.

Este projeto apresenta semelhanças com o PIBID, como o processo de seleção do projeto institucional para a obtenção das bolsas, bem como os atores que participam do programa como: o discente, o professor preceptor do colégio, o professor coordenador e o responsável institucional.

Os objetivos que permeiam o Programa Residência Pedagógica envolvem a possibilidade de associar a teórica da universidade, com a práticas em sala de aula, além de viabilizar o contato entre universidade, estágio e escola. Contribuindo para uma reflexão crítica sobre as vivências e práxis docentes, promovendo o estágio como um campo de conhecimentos necessários aos processos formativos. Apesar das semelhanças com o PIBID pela busca da melhoria da qualidade da formação docente, o PRP busca através do edital 06/2018 a reformulação do estágio supervisionado na escola e promover a readequação dos currículos, sendo este um dos principais fatores que os diferenciam.

Segundo o edital 06/2018, são destinadas 440 horas para a realização das atividades do PRP a serem desenvolvidas durante o período escolar, todavia, projetos de lei anteriores sinalizam uma média de 800 horas a serem desenvolvidas, principalmente se comparado com o número de estágios em outras áreas (SILVA, *et al.*, 2018, p.240).

Logo, o edital pautado nesta análise, refere-se a chamada pública em 06/2018, no qual visa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos [...] conduzam o licenciando a **exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática** profissional docente [...]
- II. **Induzir a reformulação do estágio supervisionado** nos cursos de licenciatura
- III. **Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola**, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura [...]
- IV. **Promover a adequação dos currículos** e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Ponderando os objetivos supracitados, as críticas que permeiam o Projeto de Residência Pedagógica dizem respeito ao pragmatismo utilitarista presente no ideal de aproximação entre teoria e prática no campo educacional, centralizado em uma prática pouco pautada em teorias políticas (SILVA, *et al.*, 2018, p.238). As autoras enfatizam que, este utilitarismo também se encontra presente na tentativa de reformulação curricular, no decorrer da tentativa de promover as propostas pedagógicas dos cursos de formação com as orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ferindo assim com a autonomia das universidades. Para tanto, as entidades advertem:

Repudiamos qualquer associação desses programas à BNCC, caracterizada pelo estreitamento curricular e cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015. (Nota das Entidades, 2018)

As críticas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, destacam a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas (Nota das Entidades, 2018).

As críticas aqui apontadas servem como base para uma análise mais concisa sobre a Residência Pedagógica, bem como visa contribuir para a construção do diálogo referente a contribuições e anuências que este Programa trouxe para os futuros professores de Geografia da Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA, este artigo faz referência as atividades desenvolvidas durante o período de 2018 e 2019, nas escolas da Rede Estadual de Ensino, localizados na cidade de Foz do Iguaçu.

A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura. (BRASIL, 2018)

A experiência enquanto estudante do PRP, possibilitou um contato direto com o cotidiano escolar assim como o aprendizado ao planejar aulas junto com os professores preceptores e orientador. Tais ações, possibilitaram a nosso ver, a construção do conhecimento geográfico e pedagógico necessários para atuação em sala de aula em cada nível de ensino. Pode-se dizer, a partir da participação no PRP da Unila, que os futuros professores vivenciaram uma aprendizagem significativa que se assemelha a aquela discutida por Ausubel (1968), viabilizada por meio da aproximação da teoria e prática. Para Libâneo (1990, p. 52), “aprender é um ato que advém da realidade concreta, ou seja,

da situação real vivida pelo educando”. Todavia para o autor, essa situação só tem sentido se resulta na aproximação crítica da realidade.

O futuro professor ao iniciar PRP, deve ser consciente da pedagogia na qual ira abordar. Neste sentido, para que haja a real melhoria da educação através das Políticas Nacionais de Formação de Professores, é necessário que o docente parta de uma análise crítica da realidade social, na busca pela compreensão e reflexão.

3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNILA

3.1 Aspectos gerais do curso de Geografia, grau licenciatura da UNILA.

A Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA, foi criada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sob a Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010, e é uma das principais universidades criadas neste período que integram o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Situada na cidade fronteiriça de Foz do Iguaçu – PR, a UNILA possui a missão institucional de fomentar a integração latino-americana, através do desenvolvimento regional e intercâmbio cultural, científico e educacional. Os cursos ofertados são voltados aos interesses, sobretudo dos países que compõe o Mercosul, em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regional (UNILA, 2020).

Deste modo, o curso de Geografia Licenciatura, foi criado em 2015 visando como propósito acadêmico abordar o pensamento geográfico latino-americano partindo de uma perspectiva epistemológica da Geografia Crítica e da Geografia Nova. Essa abordagem científica vai ao encontro com a missão da universidade pois, o curso se propõe a formar profissionais capazes de pensar o espaço geográfico e a América Latina a partir de suas problemáticas sociais e espaciais.

Devido à falta de cursos de formação de professores de geografia de forma gratuita em Foz do Iguaçu e em municípios próximos, a implantação do curso de Geografia grau licenciatura colaborou para minimizar a carência de profissionais de ensino desta modalidade, bem como aproximou escola e universidade através de projetos de ensino, pesquisa e extensão. O curso possui como objetivo formar professores que desenvolvam pleno domínio teórico-metodológico, técnica, crítica e ética, embasados a partir do campo disciplinar da pedagogia Histórico-Crítica discutida por Savaiani (2008), voltados para a promoção do saber, que no campo da educação, diz respeito aos saberes que emergem dos resultados do processo de ensino e aprendizagem, como resultado do trabalho educativo (Idem, p. 7).

[...] a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão [teórica] do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global, [...] [a qual] põe-se como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Saviani (2013, p. 421-422):

Estas abordagens permitirão que o futuro professor seja capaz de produzir conhecimento pautado na pesquisa e análise científica, tornando-o um difusor de uma visão de mundo comprome-

tida com a transformação social a partir dos fundamentos científicos da Geografia. (PPC, 2014, p.14).

O curso de geografia possui 4 anos de duração e suas matérias são separados por semestre, ao analisar a Matriz curricular do curso de Geografia Licenciatura, a estrutura curricular do curso divide-se em:

- Ciclo Comum: distribuídos ao longo de três semestres, as matérias abrangem a temática da integração linguística, e questões sociais e culturais da América-Latina.
- Núcleo específico: constituídos por conteúdos que levem o docente a compreensão e interpretação socioespacial, partindo de um instrumental técnico necessário para a análise geográfica.
- Núcleo interdisciplinar: são disciplinas optativas e livres de outros cursos e que podem ser desenvolvidas pelos discentes a fim de complementar a formação interdisciplinar.
- Formação pedagógica: são as disciplinas ligadas a formação docente, bem como o estágio obrigatório e referem-se ao saber pedagógico e o conteúdo específico que oferecem ao licenciado em geografia instrumentos educacionais teóricos e práticos.

O estágio supervisionado apresenta um total de 468 horas a serem realizadas no âmbito escolar, são coordenadas pelo professor orientador e englobam a observação, semi-regência e regência, compostas por um conjunto de atividades educacionais, sociais e culturais. Aqui se ressalta a importância do coordenador do estágio, uma vez que em seu papel é nortear o ensino dos futuros docentes, assume a condição de fomentar o diálogo dos saberes, auxiliando na transposição didática e na organização e o embasamento utilizado na prática em sala de aula.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, o estágio supervisionado articula-se em três modalidades: como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e o trabalho na sua área/curso. Como instrumento de iniciação à pesquisa educacional e ao ensino, nas formas de articulação teórico-prática. Como instrumento de iniciação profissional junto às escolas ou outros ambientes educacionais, nas atividades de observação e regência de aulas ou projetos pedagógicos (Idem, p. 28).

Ao analisar a grade curricular do curso, observa-se que a maioria das disciplinas pedagógicas estão dispostas nos anos finais da graduação, consonante ao período do estágio obrigatório, como metodologias do ensino, didática, ou então, disciplinas caracterizadas por optativas pedagógicas, tais como educação inclusiva e avaliação da aprendizagem, que possibilitam ao aluno a construção dos saberes teóricos alinhados a prática docente. Todavia ao iniciar as atividades no âmbito escolar, popularmente, é comum observar a afirmação que “na prática a teoria é outra”, porém a

teoria possui um papel de nortear a prática e devem ser trabalhados de modo indissociável, sendo assim, capaz de transformar a realidade. (PIMENTA; LIMA, 2012, p.33)

Para que a prática do estágio não adote um caráter estritamente pragmático utilitarista, é preciso que haja uma articulação entre a teoria e a prática do ensino, é preciso analisar os impactos e as transformações das ações pedagógicas de ensino no indivíduo, resultando em uma verdadeira transformação social, e não apenas observar pela ótica utilitarista da eficácia e do êxito (PIMENTA, 2012, p.119)

3.2 Caracterização do Programa Residência Pedagógica em Geografia na UNILA

Como já mencionado anteriormente, para que a Universidade participe do processo de aquisição das bolsas da Residência Pedagógica, há a necessidade de elaboração de um projeto que apresente uma proposta de plano de trabalho, elaborado pela coordenação institucional. O Projeto institucional que a UNILA apresentou à CAPES, como parte dos requisitos do edital nº 06/2018, trazem a proposta de *“Educação Em Territórios De Fronteira: Residência Pedagógica E Formação De Professores Na Fronteira Trinacional Brasil, Argentina e Paraguai.”*

O PRP-UNILA, também apresentou três subprojetos referentes aos cursos de licenciatura: Geografia, História e Letras. Estes articulam uma proposta da perspectiva de que a localização do território Trinacional de fronteira, necessitam ser problematizados partindo das variadas perspectivas que envolvem os processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, buscou-se que o subprojeto fosse ao encontro do perfil da UNILA, na busca pela integração, por meio do conhecimento humanístico, científico e tecnológico (UNILA, 2018).

Em Geografia o subprojeto se intitula Metodologias Ativas no Ensino de Geografia da Tríplice Fronteira: Brasil, Argentina e Paraguai; o objetivo geral, pauta-se na possibilidade do desenvolvimento de situações que possibilitem uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1968) para os alunos participantes do projeto. As justificativas que permeiam a submissão, possuem dois traços principais: que é a possibilidade de contato com outras formas didático pedagógicas vinculadas aos conteúdos da disciplina de Geografia. E a possibilidade de construir ao longo do projeto uma visão capaz de refletir o conhecimento geográfico, utilizando estruturas pedagógicas atentas à transposição didática adequada a cada nível de ensino (UNILA, 2018).

O Programa de Residência Pedagógica foi implantado no curso como forma de aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado proposto nos anos finais da graduação. Em conformidade com as normativas internas do PRP, o subprojeto iniciou com 24 residentes com bolsa e 6 residentes sem bolsa, na modalidade voluntários, atuando em três escolas da rede estadual de ensino inscritas: Co-

légio Ayrton Senna da Silva, Colégio Professor Mariano Camilo Paganoto e Colégio Estadual Paulo Freire (UNILA, 2018).

O programa iniciou em agosto de 2018 e terminou em janeiro de 2020. Durante este período, o processo da formação da identidade docente ocorreu de forma gradual, visto que cada etapa do programa possibilitava que o futuro professor avançasse quanto ao número de horas a serem cumpridas na escola, fator que ajudou no desenvolvimento da confiança de estar perante uma sala de aula, participando das atividades da escola, trabalhando a observação, coparticipação, organizando intervenções pedagógicas, planejando e executando as regências e debatendo abordagens teóricas através dos diálogos de vivência escolar. Estas atividades ao todo somaram 571 horas cumpridas pelos residentes (Tabela 1), e resultaram no engajamento dos mesmos na rotina escolar e tudo que ela abrange. A seguir serão apresentadas a relação de horas destinadas as atividades desenvolvidas na escola-campo, na universidade e em casa.

Tabela 1 – Relação entre atividades propostas e numero de horas desenvolvidas.

Horas desenvolvidas pelo Residência Pedagógica				
Atividades	PRP I	PRP II	PRP III	PRP IV
Atividade teórica-prática	68			
Coparticipação	7	20	34	30
Diálogos de vivência escolar		10	34	20
Elaboração e apresentação do Relatório de Estágio	3	32	44	40
Observação de aulas	7	10	30	
Participação em atividades da escola		10	30	20
Planejamento e execução de intervenções pedagógicas		20	32	30
Planejamento e execução de regência de aulas				40
Total de Horas	85	102	204	180

Fonte: UNILA, 2018 - Subprojeto de Geografia. Organizado pela autora. 2020.

Ao analisar a tabela 1 verifica-se que no caso da UNILA, no curso de Geografia, o PRP foi realizado concomitantemente ao estágio supervisionado obrigatório, tendo assim, a maioria dos discentes que estavam cursando o estágio envolvidos no PRP. Desta forma, conforme a tabela 1, o estágio supervisionado I e II, tem seu objetivo pautado na prática da observação da comunidade escolar, o ato de observar possui uma característica de entender os acontecimentos de forma crítica sobre a realidade pedagógica, desenvolvendo capacidades como atenção e sensibilidade acerca da realidade escolar. Neste sentido, Freire aponta:

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica (FREIRE, 1992, p.14).

O objetivo do Estágio Supervisionado em Geografia III, gira em torno de levar o futuro professor a ser mais coparticipativo das atividades escolares, como acompanhar a rotina escolar do

professor, observar seus métodos de ensino, atentando-se em seu processo de planejamento de aulas, correção de atividades, trabalhos e avaliações realizadas pelos alunos. O professor aprendiz também deve participar de reuniões ao longo do período vigente do estágio, como Conselhos de Classe, Conselho Escolar e atividades afins realizadas pela comunidade escolar.

Esta etapa do estágio III é de suma importância, uma vez que se apresenta como mediadora para a regência em sala de aula referente ao estágio IV, pois trajeto trilhado no decorrer das etapas do estágio potencializa a formação um profissional mais confiante para atuar em uma sala de aula. Cada experiência que se foi obtida ao longo do estágio da escola, cada diálogo de vivência escolar compartilhado pela turma, cada planejamento de aula, auxiliam na preparação do futuro professor para o momento de sua primeira regência, estar na escola é ter “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional” (PIMENTA, et al. 2012, p.99). Esta identidade somente é construída na prática, pois é a partir dela que é possível trabalhar a postura e oralidade em sala de aula, organização quanto as atividades propostas e planejamento de aulas, tudo isso para os alunos consigam internalizar os conhecimentos de forma satisfatória e significativa.

Durante as etapas do estágio supervisionado ocorreram encontros do diálogo de vivência entre os estudantes residente dos três colégios participantes do Programa, junto aos professores preceptores. Estes encontros foram mediados pelo professor responsável do estágio e apresentaram-se como oportunidades de troca de saberes e experiências, ao ser abordadas referências teóricas sobre a educação, fomentando a reflexão sobre vários aspectos que engloba os processos de ensino e aprendizagem.

3.3 Considerações sobre o Programa Residência Pedagógica na visão dos sujeitos que integram o projeto desenvolvido pelo curso de Geografia na UNILA.

Quatro eixos de pesquisa foram montados para dar voz as perspectivas de cada agente que integrou o Residência Pedagógica ao longo de suas atividades. Primeiramente será exposto o questionário dos residentes, buscando evidenciar a contribuição do PRP e do estágio na construção de seu perfil inicial docente. Por segundo, será abordado o questionário respondido pelos professores preceptores da escola-campo, seguido do professor orientador e coordenadora institucional.

Repensar a formação inicial de professores a partir da prática pedagógica, traz para a formação do futuro docente a aproximação com a realidade da organização escolar e do sistema de ensino. Para Tardif (2002, p. 228), os professores “possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Ou seja, é a partir das experiências obtidas através da prática, que o futuro professor constrói sua autonomia em sala de aula,

trabalham suas abordagens didáticas e pedagógicas, bem como a sua confiança quanto a construção de seus saberes.

Para Pimenta (2002, p. 18), a construção do saber docente se caracteriza em três vertentes que auxiliam a formação inicial: o saber da experiência, obtidos através da prática do cotidiano docente; saberes do conhecimento, para a autora o conhecimento se difere da informação exatamente pela capacidade de ser abordado de forma reflexiva, servindo para entendimento da função da educação/escola em nossa sociedade; e saberes pedagógicos, uma vez que no processo de ensino não basta a experiência e o saber teórico, mas conhecer e saber abordar os saberes pedagógicos e didáticos. “Espera-se que a licenciatura desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2002, p. 18).

A fim de investigar sobre a construção dos saberes por parte dos alunos residentes integrantes do Programa Residência Pedagógica, organizou-se um questionário online, via Google Drive e disponibilizado aos estudantes de Geografia do 8º período da UNILA, via *whatsapp*, no segundo semestre de 2019.

No total 10 residentes responderam o questionário, estes estavam distribuídos pelos três Colégios Estaduais participantes do projeto: Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva, Colégio Estadual Prof. Flavio Warken e Colégio Estadual Professor Mariano Camilo Paganoto, todos localizados na cidade de Foz do Iguaçu/PR.

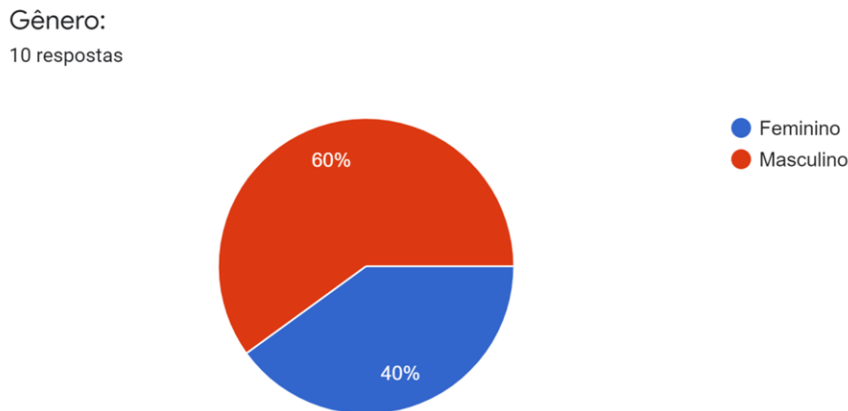
O formulário constituído de questões abertas e fechadas buscou levantar informações sobre: a construção do perfil docente, abordagens pedagógicas e didáticas, experiências obtidas e considerações que obtiveram deste contato.

As questões foram organizadas em tópicos temáticos, como:

- Perfil do residente entrevistado;
- Aspectos pedagógicos e metodológicos;
- Perfil docente;
- Quanto às atividades propostas pelo programa, como observação do cotidiano escolar, intervenções pedagógicas, regências e diálogos de vivência escolar.
- Quanto ao auxílio da bolsa concedida;

A fim de construir o perfil dos entrevistados, a primeira pergunta fez menção ao gênero (Figura 1). Verificou-se que 60% dos entrevistados eram do gênero masculino e 40% do gênero feminino.

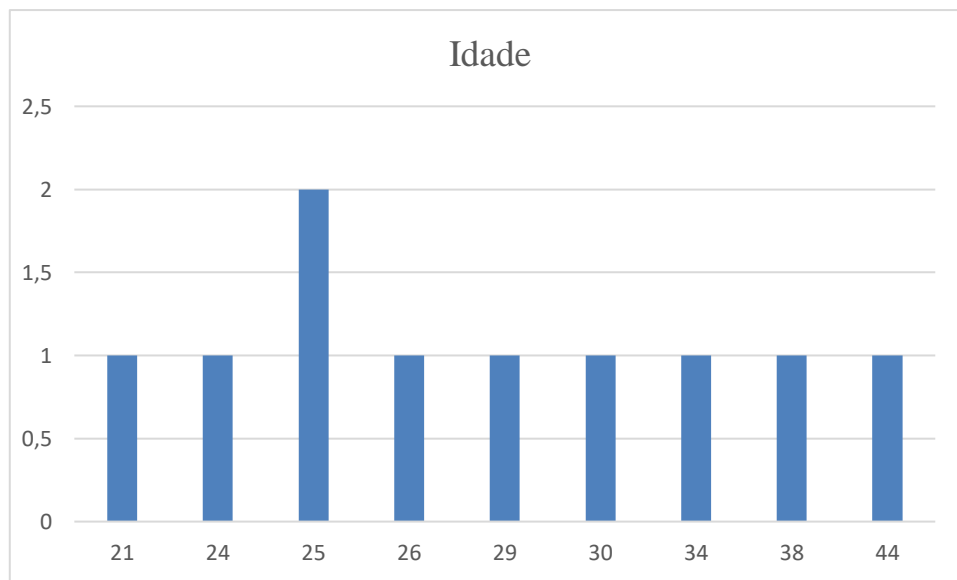
Figura 1. Resposta dos residentes para a pergunta: qual é o seu gênero?



Fonte: Questionário aplicado aos residentes, 2019. Org. A Autora. 2020.

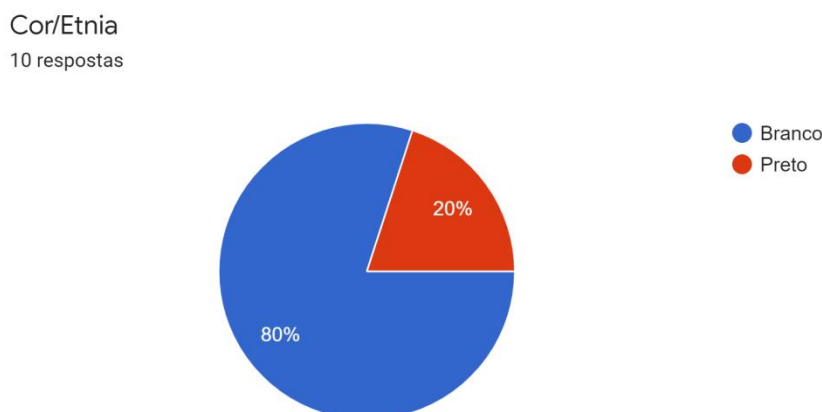
A segunda pergunta buscou evidenciar a idade dos alunos integrantes do PRP (Figura 2). Verificou-se que os entrevistados possuem idades entre 21 a 44 anos de idade.

Figura 2. Resposta dos/as residentes para a pergunta: quantos anos você tem?



Fonte: Questionário aplicado aos residentes, 2019. Org. A Autora. 2020.

A terceira pergunta voltada para a construção do perfil do entrevistado, verifica a cor/etnia que os residentes declaram ter (Figura 3). 80% dos entrevistados se declaram brancos e 20% se declaram negros.

Figura 3. Resposta dos/as residentes para a pergunta: como você se declara?

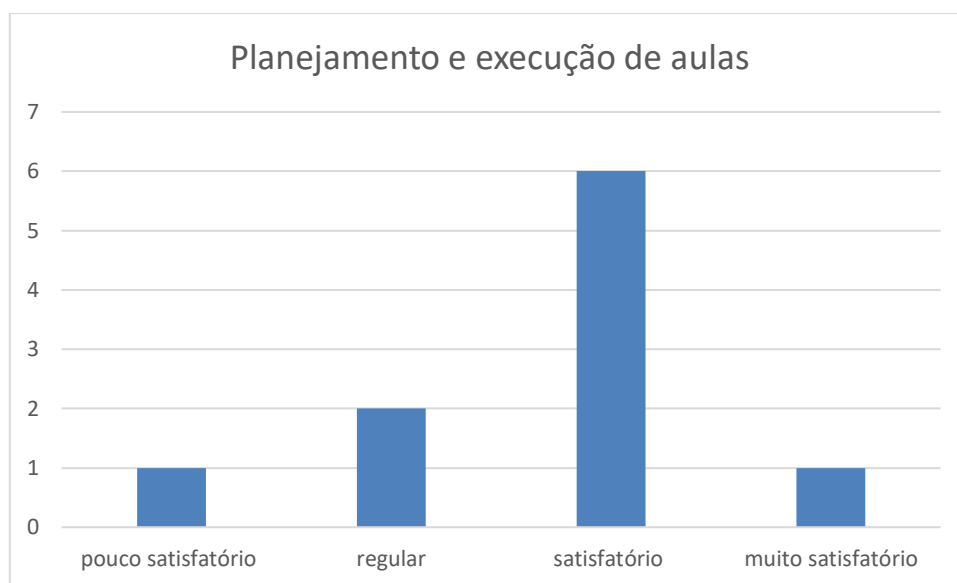
Fonte: Questionário aplicado aos residentes, 2019. Org. A Autora. 2020.

A seguir as questões se referem aos aspectos pedagógicos e metodológicos adotados pelos estudantes ao realizar suas atividades nas escolas. Estes aspectos são fundamentais pois reverberam no processo de ensino e aprendizagem, tanto na prática do futuro professor, quanto para o processo de ensinagem voltado para a prática social e crítica dos alunos, englobando tanto a ação de ensinar como também de aprender através da participação do cotidiano escolar (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p.15).

Os aspectos metodológicos se referem as relações que o professor estabelece com seus conhecimentos bem como suas abordagens pedagógicas, elas dizem respeito além do “como fazer”, pois, abarcam questões que incluem as determinações do espaço escolar, da organização do sistema de ensino e das políticas educacionais presentes nas aulas e nas salas de aula. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 133).

O PRP, aliado ao estágio supervisionado permite que o residente adote práticas pedagógicas que julgam ser condizentes para a aplicação das turmas nas quais acompanhou. Estas práticas abrangem desde o momento da organização e planejamento das aulas, até sua reflexão para além do desenvolvimento da aprendizagem do aluno em sala de aula. A prática pedagógica constitui aqui uma dimensão de prática social, sob a influência de determinantes internos e externos, além de estar vinculada a uma concepção de sociedade e educação (SOUZA, 2016).

Figura 4. Resposta dos/as residentes para a pergunta: como você avalia seu planejamento e execução das suas aulas?



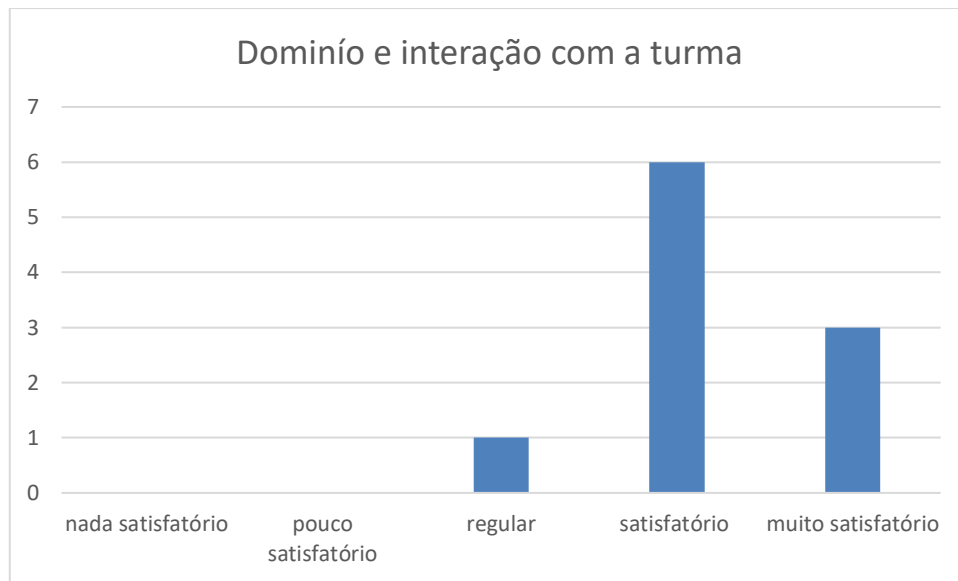
Fonte: Questionário aplicado aos residentes, 2019. Org. A Autora. 2020.

Durante o processo de formação docente, aprender a realizar o planejamento é uma das bases principais trabalhadas nos conteúdos pedagógicos, pois é a partir de um planejamento conciso, com objetivos bem traçados a se alcançar, selecionar conteúdos e planejar ações, são abordagens indissociáveis da aplicação de um bom planejamento. É a partir dessas ações que o professor conseguirá refletir sobre os impactos das suas aulas no processo de aprendizagem dos seus alunos, buscando revisões e melhorias constantes. Sendo assim, o professor diante da sua prática, possui a habilidade de se reinventar e de construir conhecimento, capaz de adotar uma postura investigativa e reflexiva partindo de sua própria prática.

A importância de se analisar como os residentes se auto avaliam em relação ao planejamento e execução das aulas, auxilia a evidenciar a forma com eles trabalharam na escola-campo. A maioria dos estudantes avaliaram seu planejamento e aplicação das aulas de forma positiva, sendo 60% considerando satisfatório e 10% avaliou como muito satisfatório. Todavia 20% consideraram sua abordagem regular, e 10% pouco satisfatório.

Observa-se que o papel do PRP integrado ao estágio supervisionado, consiste em uma atividade planejada entre a teoria e a prática, buscando levar ao futuro docente as perspectivas da realidade escolar, neste sentido a realidade pode muitas vezes romper com uma expectativa construída pelo próprio residente. Porém, o processo de planejamento como já mencionado é este: construir sua aula a partir de tentativas, acertos e erros.

Figura 5. Resposta dos/as residentes para a pergunta: como você avalia seu domínio e interação com as turmas?



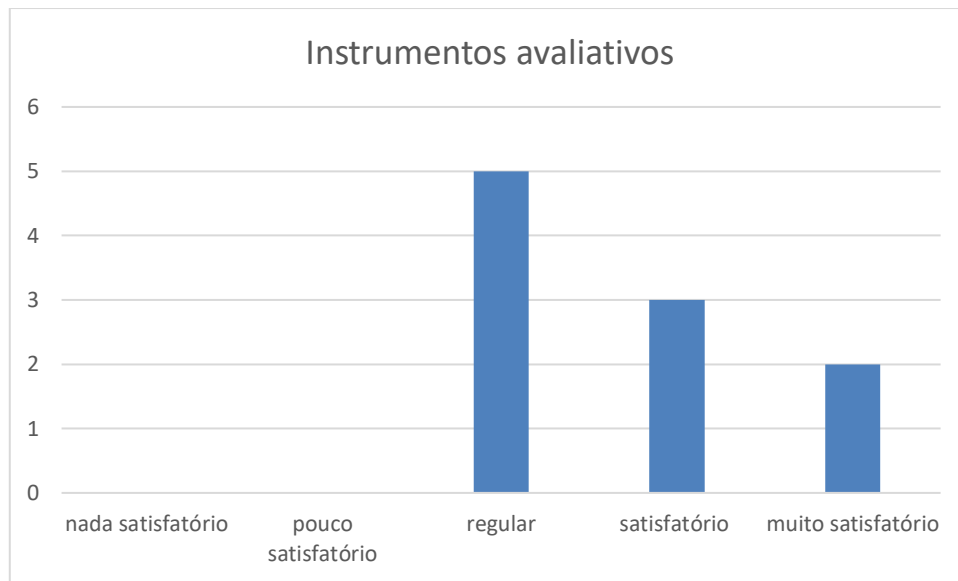
Fonte: Questionário aplicado aos residentes, 2019. Org. A Autora. 2020.

O conceito de gestão da sala de aula é definido segundo Veiga (2013), como ações que favorecem a criação de um ambiente físico propício para o processo de ensino, pautado em regras claras e rotinas que buscam manter a ordem e o desenvolvimento dos alunos em sala de aula. A indisciplina como conversas paralelas, falta de interesse e atenção, são comumente encontradas nas salas de aula e acabam por dificultar o trabalho do professor. Por estes motivos a gestão da sala de aula é um dos pilares para que o processo de aprendizagem não seja afetado.

Assim como planejar, as atividades ao longo da graduação em geografia visavam desenvolver a autonomia e a postura do professor em sala de aula, como quesitos de interação com a turma, tom de voz e presença. Estas por sua vez, são desenvolvidas a partir de seminários, rodas de conversa, trabalhos em grupo e apresentação de aulas para os próprios residentes em classe, porém é no ambiente escolar que estas competências são melhor trabalhadas.

Ao longo do estágio supervisionado atrelado ao PRP, o contato gradual e contínuo com o cotidiano escolar, e o auxílio do professor preceptor da escola-campo, presente em todas as aulas, serviu como um facilitador da interação dos residentes com os alunos. Na pesquisa 60% dos entrevistados consideram seu domínio e interação com a turma satisfatório e 30% consideram muito satisfatório.

Figura 6. Resposta dos/as residentes para a pergunta: como você avalia os instrumentos avaliativos que adotou ao longo do estágio?



Fonte: Questionário aplicado aos residentes, 2019. Org. A Autora. 2020.

Os instrumentos avaliativos são recursos que o docente tem a possibilidade de mensurar e analisar após serem aplicados no processo de ensino-aprendizagem, sendo determinante na formação profissional e cidadã de seus alunos. Segundo Méndez (2002, p.98), “mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova, o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados”. A avaliação escolar para Libâneo (1990), se constitui como um processo de ensino que visa, por meio da verificação dos resultados obtidos, determinar e orientar a tomada de decisões em relação as atividades seguintes.

Cerca de 50% dos entrevistados avaliaram como regular os instrumentos avaliativos adotados, uma das possíveis justificativas é que os futuros docentes adotam abordagens tradicionais por terem maior conhecimento, contato e domínio.

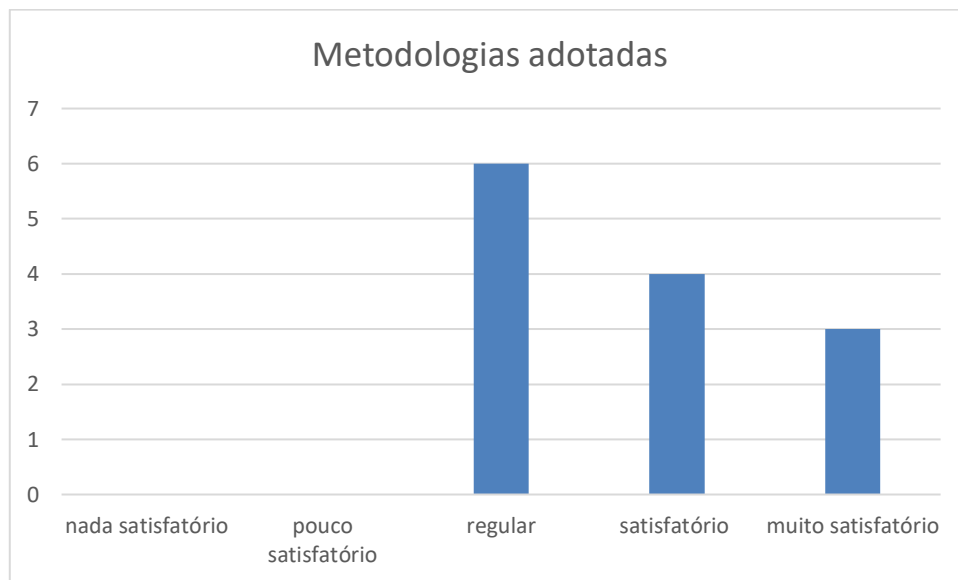
Luckesi (2003) ressalta que culminados da Revolução Francesa, a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, em geral, está a serviço de um modelo social liberal conservador, uma vez que seu caráter social é essencialmente autoritário, demandando controle e enquadramento dos indivíduos. Esta abordagem serve então como disciplinador cognitivo e também social.

Todavia, 30% avaliaram de forma satisfatória e 20% avaliaram muito satisfatória os instrumentos avaliativos adotados durante todas as atividades elaboradas através do PRP.

As práticas da avaliação devem estar preocupadas com a transformação, atenta aos modelos educacionais, buscando estabelecer a autonomia do educando, diferente da abordagem autoritarista

a prática da avaliação deve ser abordada de forma democrática, “visando a igualdade, o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora” (LUCKESI, 2003, p. 32).

Figura 7. Resposta dos/as residentes para a pergunta: como você avalia o método educacional adotadas ao longo do estágio?



Fonte: Questionário aplicado aos residentes, 2019. Org. A Autora. 2020.

A etimologia da palavra método advém do Grego (*methodos*), que significa composta de metas. Logo a metodologia de ensino constitui traçar um plano que busquem alcançar os objetivos almejados, ou seja, a aprendizagem do aluno. Ao longo do processo de ensino-aprendizagem há diferentes abordagens metodológicas a fim de guiar a postura do professor e suas atividades em sala de aula.

Existem diversas abordagens metodológicas de ensino que visam transmitir conhecimento ao aluno, todavia os métodos mais conhecidos e abordados nas salas de aula brasileiras é o tradicional ou conteudista. Nesta abordagem as aulas são centradas no professor como centro do processo de ensino-aprendizagem e detentor do conhecimento, que os passa aos alunos por meio de aulas teóricas. (SANTOS, 2011 *apud* Krüger 2013).

Segundo os entrevistados, 60% avaliaram como regular o método educacional utilizado e 30% avaliaram como muito satisfatório.

A explicação está nas abordagens já a muito, utilizadas em sala de aula em que os residentes estiveram presentes. No cotidiano da escola pública, as principais abordagens metodológicas utilizadas pelos professores preceptores são de cunho conteudista tradicional, ou seja, ao participar do cotidiano escolar o residente se integra as políticas de ensino que já são de práxis das turmas em que

ele se encontra presente, principalmente no que diz respeito a regência de aulas. Todavia o projeto viabiliza ações coordenadas de intervenções pedagógicas que buscam trazer para o colégio novas perspectivas de ensino, com atividades mais participativas e dialogadas, que correspondem a tentativa de fugir do tradicional como o método construtivista de Piaget ou Socioconstrutivista de Vygotsky.

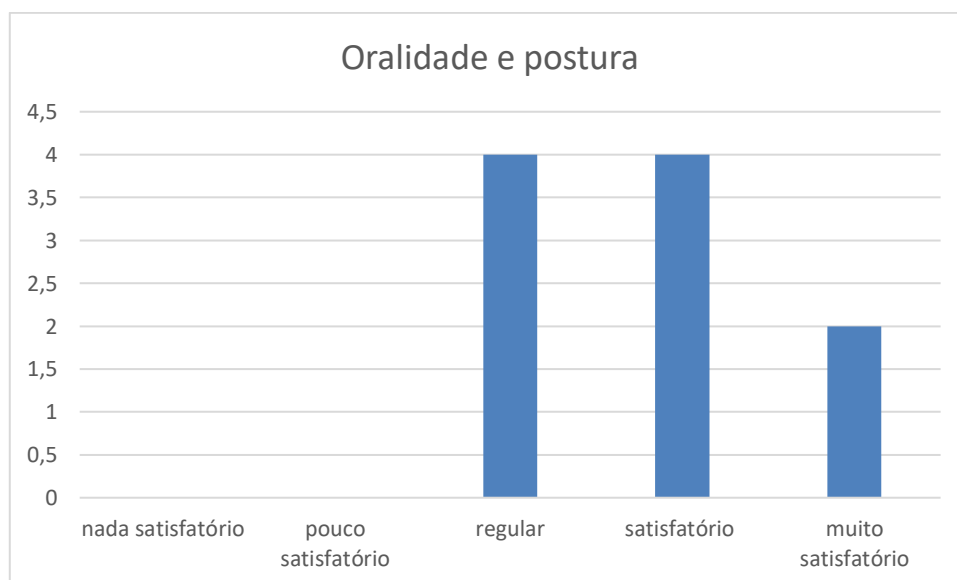
A seguir a próxima sessão de perguntas feitas para os residentes, diz respeito a construção da identidade docente ao longo das atividades propostas, abordando postura e oralidade, domínio dos conteúdos curriculares da geografia, capacidade de realizar uma reflexão sistemática e auto avaliativa e conhecimentos sobre o sistema educacional e políticas vigentes.

Entende-se por identidade docente a capacidade do sujeito de pensar sua prática profissional partindo de uma análise social, está por sua vez não é um dado imutável, mas sim passível de construções de um sujeito historicamente situado (PIMENTA, 2002, p. 18). Ou seja, a identidade docente possui relações diretas com o contexto social no qual os residentes estão inseridos.

Ao estar presente como residente na sala de aula, seja para observar, seja no momento da regência, o aluno da licenciatura agora se coloca no papel de futuro professor licenciado, estas situações geram saberes que moldam sua postura profissional. Logo, a construção do ser professor já se manifesta no início do estágio supervisionado, da sua socialização até sua formação permanente.

A seguir será exposto de que forma os residentes avaliaram sua oralidade e postura sem sala de aula.

Figura 8. Resposta dos/as residentes para a pergunta: como você avalia a sua oralidade e postura em sala de aula?



Fonte: Questionário aplicado aos residentes, 2019. Org. A Autora. 2020.

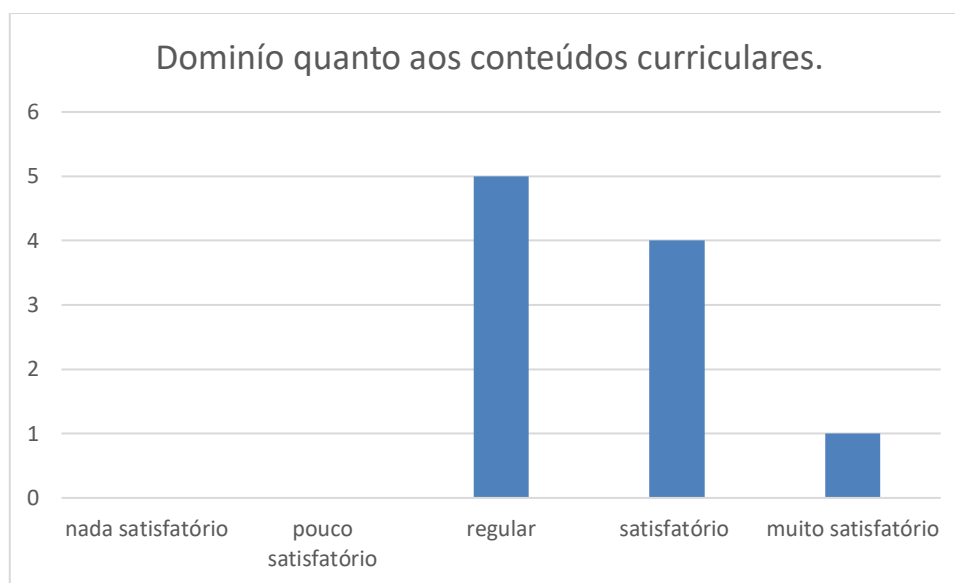
Para uma turma de formação inicial, a interação direta com os alunos pode ser considerada uma das grandes dificuldades devido a dinamicidade que deve se ter perante os alunos em sala de aula, todavia, 40% dos entrevistados avaliaram sua postura como regular, assim como 40% avaliaram como satisfatório e 20% como muito satisfatório. Observa-se aqui que apesar da falta de experiência em sala de aula, os residentes conseguiram manter de forma harmoniosa com as turmas.

Residente A: Não ter conseguido construir um vínculo com algumas das turmas trabalhadas
Residente B: Superação quanto ao melhoramento do meu ser docente, na fala, na interação com alunos, colegas e professores da escola.
Residente C: A experiência em domínio de classe e facilidade no diálogo com os alunos me auxiliou, principalmente em trabalhos em grupo.

Observa-se que as indagações para as dificuldades que há neste quesito, encontram resposta no tempo. O tempo é favorável as práticas do professor em sala de aula, pois é a partir do contato com o cotidiano escolar que ele irá desenvolver seu perfil docente, suas afinidades pedagógicas e os métodos nos quais julga satisfatório para cada turma, vide que o residente C, por já possuir experiências em outras graduações de licenciatura possui maiores desenvolvimentos com a turma.

Por outro lado, um outro quesito que dificulta esse desenvolvimento é o pouco tempo hábil que se tem para estabelecer um vínculo com as turmas e os alunos, como relatado pelo residente A. Este vínculo pode ser avaliado como um facilitador para o futuro professor. Conhecer as características de seus alunos auxilia na construção da abordagem pedagógica a ser seguida, obtendo melhores resultados quanto a interação com as turmas. Por fim, observa-se através do relato do residente C que uma boa oralidade e postura de trabalho, não auxiliam somente em sala de aula, mas na interação com os outros agentes que integram o ambiente escolar e o PRP, como os professores preceptores, coordenador, e colegas de residência.

Figura 9. Resposta dos/as residentes para a pergunta: como você avalia seu domínio quanto aos conteúdos curriculares de geografia?



Fonte: Questionário aplicado aos residentes, 2019. Org. A Autora. 2020.

A transposição didática é parte integrante e fundamental tanto da organização como execução das aulas planejadas. Integrar a geografia acadêmica com geografia escolar permite ao futuro professor construir seus conhecimentos pedagógicos. A esse respeito, Yves Chevallard (1991), pontua:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991, p.39)

O Programa em todas as suas fases de execução, possibilita ao aluno residente a autonomia da transposição do conhecimento acadêmico obtidos na universidade através do planejamento, pesquisa e reflexão para que se adeque a cada nível de ensino e a cada atividade organizada.

Segundo a pesquisa 50% dos entrevistados consideram regular o domínio dos conteúdos curriculares. 40% avaliam este domínio como satisfatório e 10% julgam ter tido um domínio muito satisfatório no que diz respeito ao domínio dos conteúdos curriculares da geografia.

Para se trabalhar o conhecimento geográfico em sala de aula, se faz necessário o alcance de uma consciência geográfica, para além do conteúdo bruto, dito científico. Há a necessidade de se organizar uma forma que este seja transformado, para assim ser ensinado.

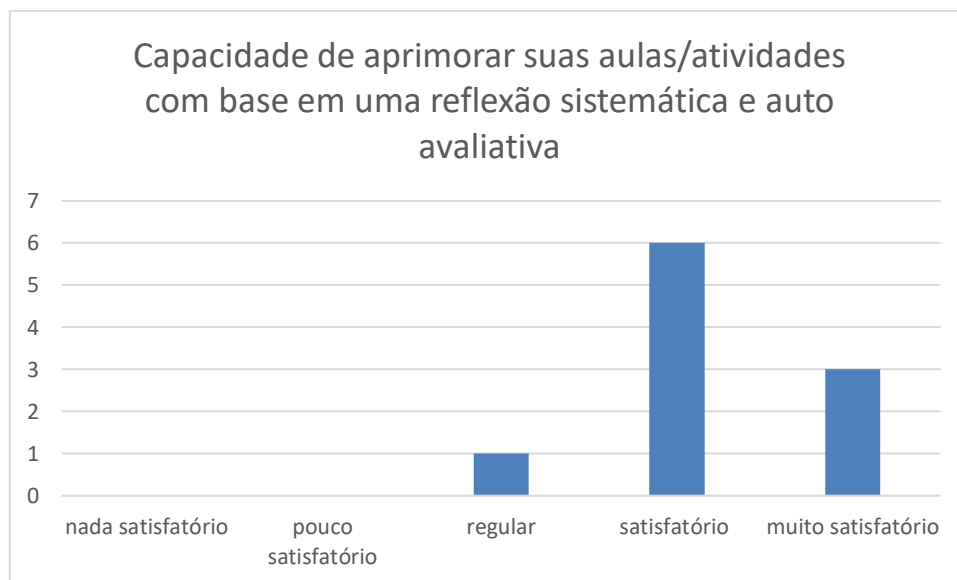
Residente A: Superação quanto a desenvolver as aulas mediante os conteúdos propriamente da geografia escolar com ênfases diferenciadas do conhecimento bruto da academia.

Residente B: No começo senti muita insegurança, principalmente quanto ao conteúdo de geografia física, com o desenvolvimento do programa fui me sentindo mais segura.

Residente C: Ainda um seguindo uma pegada muito tradicional, tentando a forma dialogada, mas enfrentando barreiras pessoais e pedagógicas. Dificuldade na transposição didática, todavia, muito agregadora de aprendizagem para possível melhoramento

Ao analisar as repostas em aberto dos residentes, é possível perceber que apesar da transposição ser uma atividade dificultosa de início, estar em sala de aula permite ao futuro professor construir uma aproximação a partir da prática do ensino, tomando a atividade – como indicado pelo residente A e C- uma superação proveitosa. Observa-se a partir da resposta do residente B, a preocupação que há quanto ao domínio do conhecimento específicos da Geografia, no caso, a geografia física. Algumas matérias encontradas no ensino básico, podem não ser sido bem abordadas ou aproveitadas pelo aluno na graduação, para que não se haja perda em conhecimentos, o professor deve adotar uma postura de autonomia investigativa, buscando o aprimoramento de seus conhecimentos.

Figura 10. Resposta dos/as residentes para a pergunta: como você avalia sua capacidade de aprimorar suas aulas/atividades com base em uma reflexão sistemática e auto avaliati-va?



Fonte: Questionário aplicado aos residentes, 2019. Org. A Autora. 2020.

Assim como a avaliação aplicada pelo professor para os alunos, seu processo de auto avaliação deve passar sob uma ótica reflexiva, resultando no aperfeiçoamento das abordagens de ensino-aprendizagem. 60% dos entrevistados alegaram realizar uma auto avaliação de forma satisfatória, 30% de forma muito satisfatória e apenas 10% avaliam realizar de forma regular.

Na pesquisa anterior apesar de 50% dos alunos possuírem um domínio regular sobre os conteúdos a serem ensinados, 90% evidenciam que possuem capacidade de realizar uma reflexão sistemática e auto avaliativa sobre o aprimoramento de suas práticas em sala de aula.

Residente A: O domínio de conteúdos não somente do que ia ser ministrado, mas de saciar a curiosidade dos alunos, quanto a geografia física me levou a horas de estudo, pois não vimos muito do que é ensinado durante o curso. Assim como o domínio de sala foi um desafio.

Residente B: Desafio quanto a capacidade de fazer com que os alunos se envolvessem com cada atividade aplicada

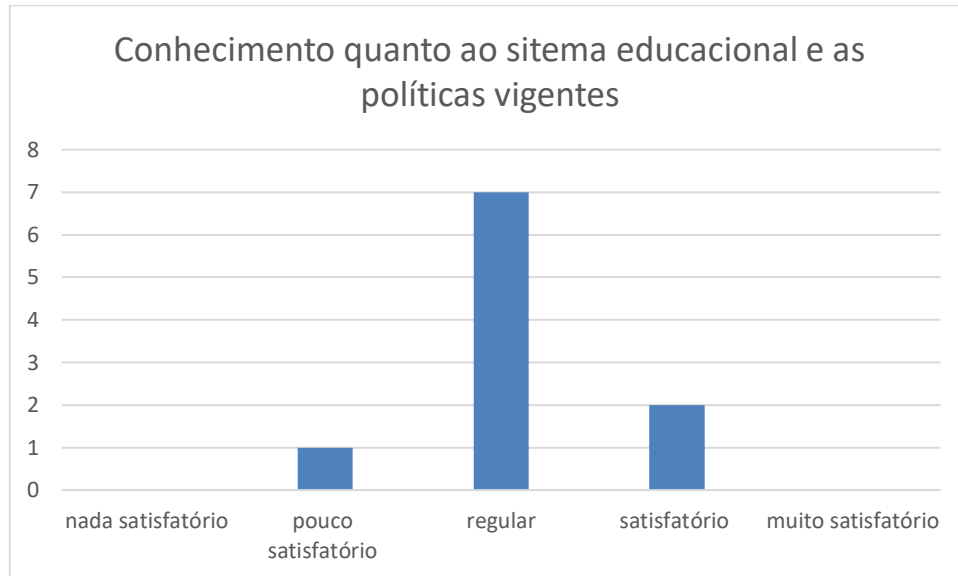
Residente C: desafios quanto a montar atividades que fossem mais lúdicas e fugissem do ensino tradicional.

Evidencia-se nas respostas que apesar dos desafios encontrados no cotidiano da escola, como montar atividades mais lúdicas e participativas (residente C), ou tornar o aluno mais envolvido com as atividades aplicadas (residente B). Observa-se que há esforços que buscam fugir do convencional, mesmo com as dificuldades que a falta de experiência proporciona. Nota-se que o exercício de uma reflexão sobre a prática, advém das motivações de melhorias nas abordagens do conteúdo em sala de aula. O residente A, preocupado em saciar a curiosidade dos alunos, se debruça sobre um conteúdo que avalia não ter muito domínio, porém, apesar dos desafios, se dedica visando aprimorar sua abordagem em sala de aula, mostrando preocupação com o processo de aprendizagem dos seus alunos.

Vivemos em um mundo globalizado, onde as informações são lidas e compartilhadas em um tempo jamais visto na história da comunicação. Logo, ser professor na atualidade significa estar em constante busca pelo conhecimento. No mais, para Martins (2015, p.262), a escola do século XXI não é a mesma de outrora, assim como os alunos que a integra. Conhecimentos eruditos e complexos, precisam dar espaço para um saber que tenha relação com as diferentes classes sociais das quais os alunos advêm. Para isso, é preciso que haja uma abordagem constantemente reflexiva sobre os métodos de ensino e abordagens pedagógicas adotadas pelo professor, uma vez que turmas e alunos se diferenciam um dos outros.

Assim como buscar o conhecimento deve ser algo constante, o processo de auto avaliação docente é primordial para que o professor não adote uma postura de acomodação em sua profissão. Segundo a definição de Nevo (1995, p. 135), este processo tem por base o seu conhecimento, competências, comportamento e os resultados do seu ensino. Observa-se que os desafios se pautam na capacidade de fazer os alunos se envolverem nas atividades propostas, logo possuir uma visão de autorreflexão auxilia o professor a escolher as metodologias nas quais julga eficiente para determinadas turmas, buscando sempre a eficiência do ensino.

Figura 11. Resposta dos/as residentes para a pergunta: como você avalia seu conhecimento quanto ao sistema educacional e as políticas vigentes?



Fonte: Questionário aplicado aos residentes, 2019. Org. A Autora. 2020.

Na formação inicial a aprendizagem sobre com as políticas educacionais servem para que estes futuros professores compreendam, assim como mencionado na revisão teórica desta pesquisa, o papel do Estado, a luta pelos seus direitos e conseqüentemente conhecer a sociedade e os dilemas sociais nos quais confrontam-se no cotidiano escolar.

Para tanto, 70% dos entrevistados acreditam possuir um conhecimento regular perante o assunto, 20% avaliam ter um conhecimento satisfatório e 10% pouco satisfatório.

Ao analisar a matriz curricular de Geografia da UNILA, observa-se que há duas matérias pedagógica destinada a debruçar-se sobre as políticas educacionais, sendo elas: “História da Educação”, como disciplina obrigatória e “Estrutura e Funcionamento da Educação”, ofertada como optativa. Todavia as disciplinas pedagógicas no geral, acabam por abordar as políticas educacionais mas não a tomam como seu foco de estudo como, as próprias matérias de estágio e “Psicologia da Educação”, por exemplo.

As políticas educacionais possuem como viés a luta pela educação de qualidade como direito civil e social. Deste modo, elas podem ser compreendidas como o espaço de acesso e construção de valores sociais que possibilitam o desenvolvimento da postura cidadã do educando, como a capacidade de comunicação, criticidade, e compreensão da sociedade.

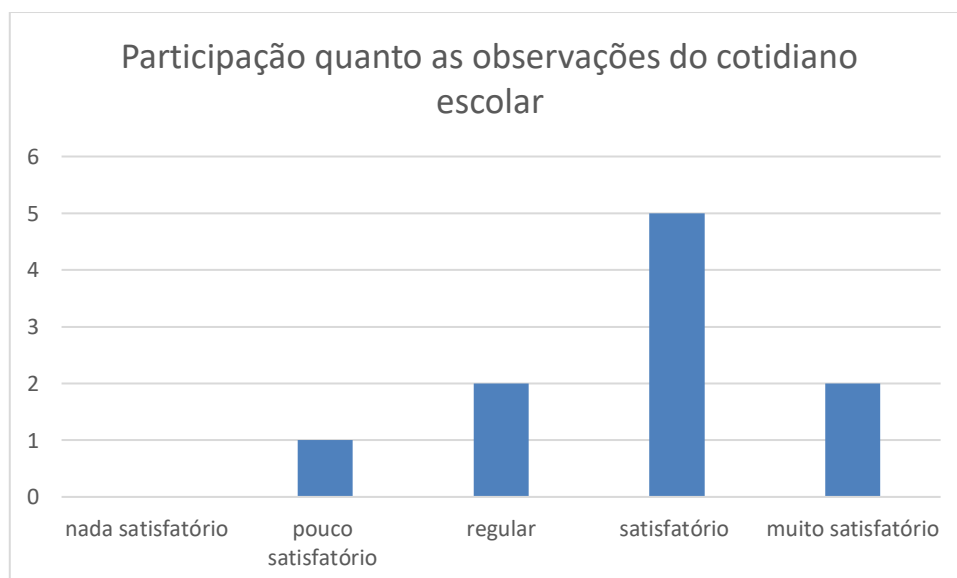
A próxima sessão diz respeito às atividades desenvolvidas pelos alunos de Geografia Licenciatura ao longo do Programa Residência Pedagógica, regidos pelo edital 06/2018 da UNILA. O programa apresenta uma proposta integradora com a da Política Nacional de Formação de Professores, sendo subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Ao longo da participação do programa vinculado com o estágio obrigatório, diversas propostas pedagógicas e metodológicas propiciaram aos alunos vivências, nas quais, contribuíram para uma aprendizagem significativa em sua formação (AUSUBEL, 1968).

Segundo o site da Capes, os principais objetivos a serem alcançados ao longo do programa tratam-se do contato prático do licenciando mediado pela teoria a qual foi apresentado ao longo de seu curso. A reformulação da formação prática dos cursos de licenciatura, através da experiência da residência pedagógica. E o fortalecimento dos laços educacionais entre escola e universidade, promovendo a troca de experiências e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

A duração do projeto foi de 18 meses, separados em três semestres e para que estes objetivos fossem alcançados, as seguintes atividades foram propostas, sendo cada uma abordada separadamente nesta pesquisa:

- Observação;
- Intervenções pedagógicas;
- Coparticipação e monitoria;
- Regência;

Figura 12. Resposta dos/as residentes para a pergunta: como você avalia sua participação nas observações do cotidiano escolar?



Fonte: Questionário aplicado aos residentes, 2019. Org. A Autora. 2020.

No primeiro semestre, as atividades propostas buscavam a ambientação e o primeiro contato com o cotidiano escolar, para isso as atividades pautavam-se na observação de todos os elementos que compõem a rotina escolar, como as edificações, atividades administrativas, a construção de uma análise sobre o projeto político pedagógico dos colégios e principalmente a rotina da professora preceptora e sua interação com os alunos. Quanto a auto avaliação sobre as observações do cotidiano escolar 50% dos entrevistados relataram realizar uma participação satisfatória, 20% muito satisfatória, 20% regular e 10% . Segundo seus apontamentos:

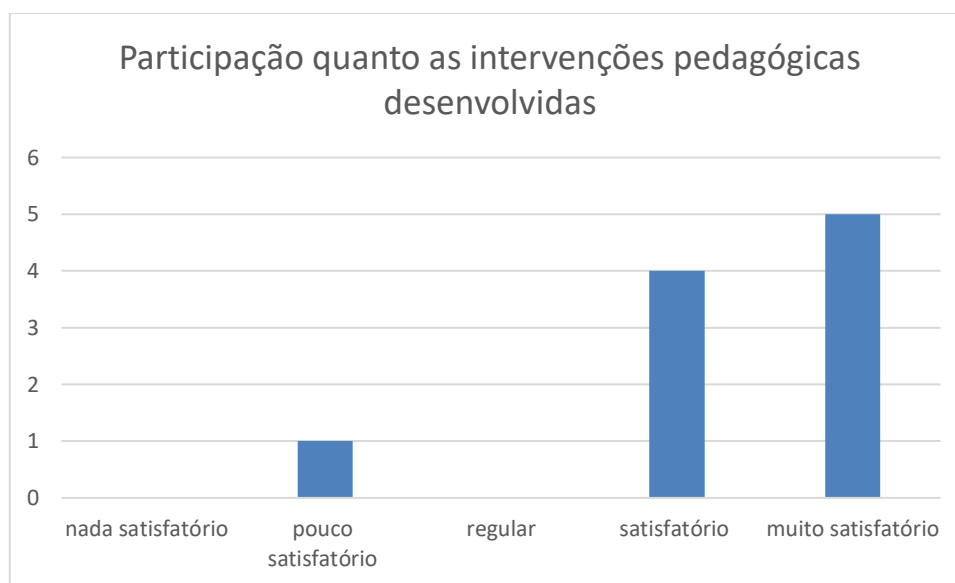
Residente A: De extrema importância, acredito que o aluno de licenciatura deveria estar em sala desde o 1 semestre, conhecendo diferentes escolas e suas diferenças.

Residente B: Essas atividades possibilitam que o estagiário possa estar desenvolvendo habilidades, e seja cada vez mais um profissional reflexivo de suas ações.

Para Pimenta e Lima (2009), o estágio é uma prática desenvolvida em conjunto, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, mas resultado de práticas coletivas entre a instituição, levando-se em consideração contextos sociais, históricos e culturais. Assim como pontuou o aluno B, as habilidades são expandidas e contam como importante instrumento na formação inicial de professores.

A prática de observação é uma das primeiras etapas ao se realizar o estágio obrigatório, sendo assim, uma das atividades primordiais para a vivência do futuro professor, assim como apontado pelo residente A, é através da observação que o licenciando é capaz de desenvolver seu primeiro contato com as práticas docentes, e desde o início ir construindo uma pratica reflexiva sobre suas ações através da expansão do contato com as inúmeras vivências escolares e atores que dela fazem parte.

Figura 13. Resposta dos/as residentes para a pergunta: como você avalia sua participação nas atividades desenvolvidas referentes a intervenção pedagógica?



Fonte: Questionário aplicado aos residentes, 2019. Org. A Autora. 2020.

A fim de aperfeiçoar a prática docente as intervenções pedagógicas são atividades realizadas com o intuito de trazer conteúdos e didáticas diferentes para a sala de aula em que os residentes participavam. Seu planejamento caracteriza-se como um trabalho conjunto entre residente, docente orientador do curso e professor preceptor, uma vez que as propostas precisam estar alinhadas ao conteúdo programático referente a cada ano de ensino que se pretende trabalhar. Essas abordagens possuíam uma característica menos expositiva e mais participativa dos alunos da escola-campo, uma vez que busca romper com as práticas cotidianas de ensino em que os alunos estão acostumados.

Estas atividades contribuem de forma significativa, tanto no processo de formação docente, uma vez que estas atividades poderiam ser aplicadas tanto individual como com a participação de outros colegas residentes. Isso corroborou para uma tomada de confiança maior por parte dos alunos residentes perante os alunos e conteúdo, principalmente nas primeiras intervenções no início do programa.

Observa-se que 50% dos entrevistados acreditam que suas participações nas atividades referentes às intervenções pedagógicas tenham sido muito satisfatórias, 40% acreditam que tenha sido satisfatória e 10% pouco satisfatória.

Residente A: Imprescindível para um início da construção da identidade docente por vias de fato. É muito importante no estágio supervisionado ter um professor que acompanhe, ajude o estagiário a montar suas intervenções pedagógicas

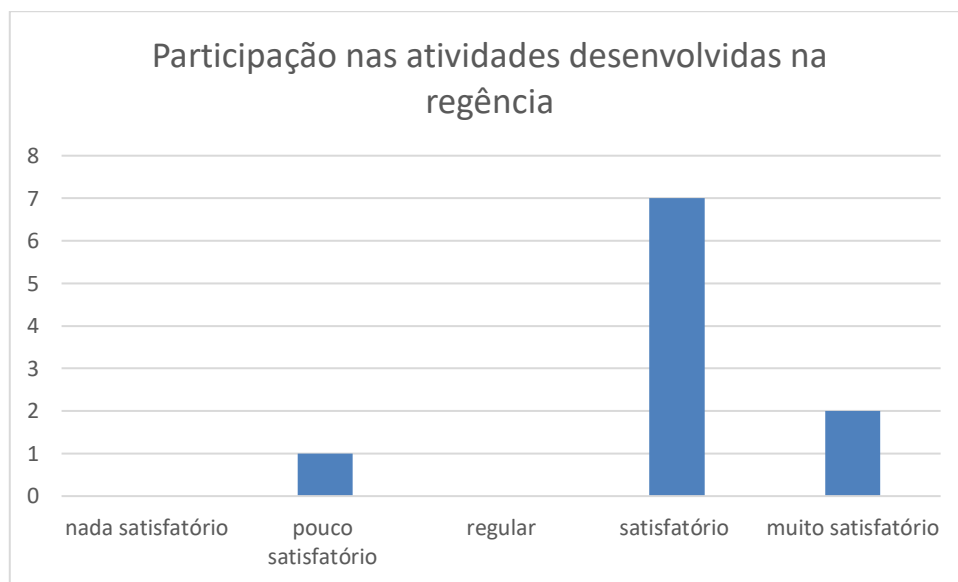
Residente B: As intervenções assim como a monitoria, me forneceram mais segurança ao ministrar as aulas.

O professor preceptor é o profissional que irá acompanhar os residentes em suas diversas atividades programáticas, bem como ajudar na adaptação do residente ao dia a dia da escola. O professor que está na escola, já possui uma rotina, conhece suas turmas e respectivamente seus alunos, pois desenvolveu na prática, maneiras de lidar com diferentes situações dentro e fora da sala de aula. Sendo assim, esta figura possui um papel de suma importância do início ao fim das atividades.

Para o residente A, estar acompanhado do professor preceptor auxilia o residente nas atividades a serem desenvolvidas, pois nele encontra confiança e amparo de um profissional de maior tempo na profissão, capaz de contribuir na interação das atividades propostas para os alunos.

Como pontuado pelo residente B, as intervenções pedagógicas foram atividades primordiais para o desenvolvimento da confiança do perfil docente, pois seu objetivo principal pauta-se em tornar o residente o agente principal do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, através de uma interferência pedagógica do processo de aprendizagem e assimilação do conhecimento do aluno em sala de aula.

Figura 14. Resposta dos/as residentes para a pergunta: como você avalia sua regência?



Fonte: Questionário aplicado aos residentes, 2019. Org. A Autora. 2020.

Desde de o início das atividades, assim como a organização e aplicação das intervenções pedagógicas pelos alunos, a partir do estágio III, a coparticipação também integra as atividades a serem desenvolvidas. Logo, adota-se um papel mais participativo em sala de aula, os residentes podem fazer apontamentos quanto ao conteúdo, circular pela sala auxiliando nas atividades e tarefas, conduzir correções junto com o professor preceptor e assim por diante.

Por fim, todas as atividades e experiências obtidas até aqui, com observação, coparticipação e intervenções pedagógicas culminaram no aperfeiçoamento do perfil docente, para que atividades como a elaboração e aplicação da regência seja realizada de forma mais tranquila e proveitosa.

Segundo a pesquisa observa-se um grande aproveitamento por parte dos residentes ao elaboras suas regências, cerca de 70% dos entrevistados alegam que tiveram uma experiência satisfatória ao participar da regência de aulas, outros 20% alegam ter sido muito satisfatório e 10% pouco satisfatória.

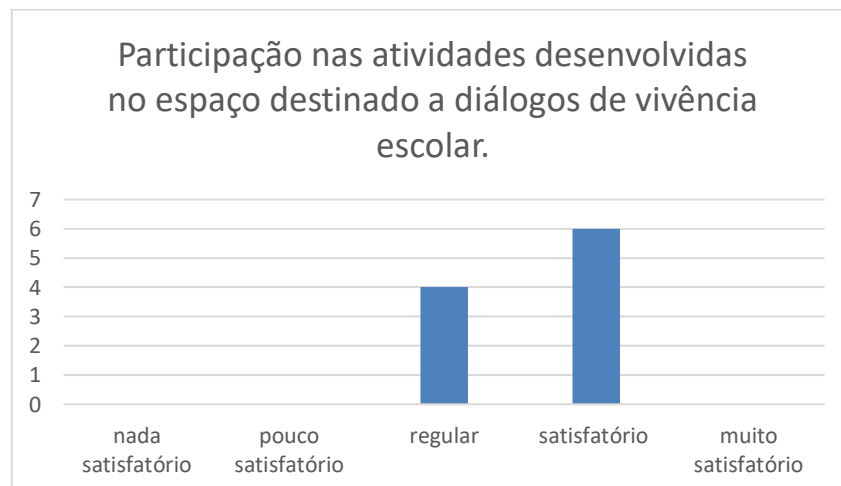
Residente A: Professor só se faz na prática. Necessita da teoria, mas é na prática que acontece a mágica do ensino. As interações, a construção do conhecimento através de diálogos, experiências vividas. Sem o estágio pouco seria possível, ou facilitado em sua pequena medida o futuro desempenhar da profissão. Não obstante, é na interação com alunos e a escola como um todo que se aprende e se ensina, que se constrói, que se muda a realidade.

Residente B: O domínio de classe sem dúvida foi a maior superação.

O professor em sala de aula possui um papel mais importante que um mero transmissor de conteúdo, portanto esta atividade é primordial no processo de desenvolvimento profissional, pois possibilita através das práxis docentes, adotar uma postura de reflexão sobre seus saberes formais e informais. Segundo Pimenta e Lima (2012. p, 131), o exercício de reflexão está para além de um simples processo mecânico. Caracteriza-se como um processo permanente, voltado para questões do cotidiano, por meio de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas.

Observa-se nos apontamentos que é exatamente este contato que auxiliou os residentes no momento de suas regências em sala, resultando, bem como citado pelo residente B, em superação de medos e receios intrínsecos ao estar diante de uma sala de aula. Outro fator a salientar é o fato do Aluno A ter pautado em sua fala a autoafirmação de um agente de mudanças sociais, pois reconhece em seu trabalho a capacidade de transformação humana através de suas regências.

Figura 15. Resposta dos/as residentes para a pergunta: como você avalia sua participação em atividades desenvolvidas no espaço destinado aos diálogos de vivência escolar?



Fonte: Questionário aplicado aos residentes, 2019. Org. A Autora. 2020.

Os diálogos de vivência, foram encontros semanais realizados pelo professor orientador e destinados a construção de um diálogo para socializar as vivências, frustrações, anseios, medos e conquistas que a prática do estágio gerou na vida dos acadêmicos. Além da oportunidade de falar a prática também era sobre ouvir o que os outros também tem a dizer de suas experiências. Ou seja, caracteriza-se como uma troca mutua de saberes e vivências pedagógicas no âmbito das três escolas participantes do Programa onde os discentes estão distribuídos.

Rodas de conversa, debates teóricos, planejamento e aplicação de aulas sobre diversos temas da geografia e do ensino, também eram desenvolvidos pelos residentes neste espaço e mediados pelo professor orientador, concretizando um dos objetivos traçados pelo PRP, mediar a teoria através de atividades práticas. Segundo apontado na pesquisa 40% dos entrevistados acreditam ter tido uma participação regular perante a proposta outros 60% acreditam ter sido satisfatória.

No âmbito do ensino público e de qualidade oferecido pelas universidades federais, diversas são as atividades acadêmicas nas quais oferecem bolsas de estudos, pesquisa e extensão com remunerações. Este dinheiro é destinado a diversos fins na vida do acadêmico, principalmente custear despesas pessoais que auxiliam em sua permanência na universidade.

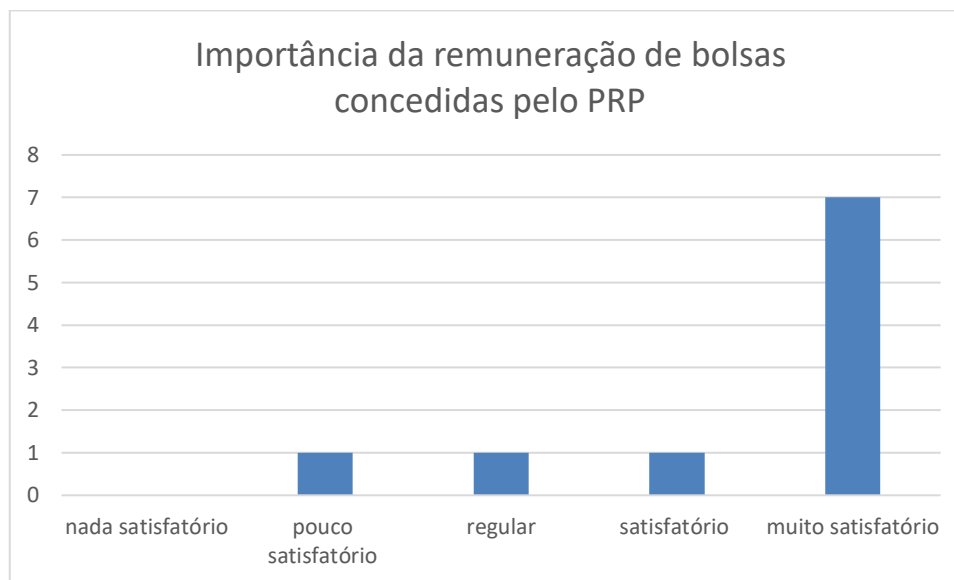
Segundo dados organizados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), para a 5ª Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes das Universidades Federais, realizado em 2018 e disponibilizado em 2019, sete em cada dez estudantes de universidades federais possuem renda mensal familiar per capita de até 1,5 salário mínimo, ou seja, R\$ 1.431 em 2018 observa-se um salto quanto ao total de estudantes baixa renda na graduação chegando a 70,2% em 2018. O documento constitui a principal e mais ampla fonte de dados sobre estudantes de graduação, trazendo também dados sobre cor e raça onde também houve aumento saindo de 3,1%, em 2005, chegando a 48,3%, em 2018.

Os dados obtidos e organizados pela Andifes refletem que o perfil dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras, gradualmente está mais próximo do perfil sociodemográfico do Brasil. A universidade não está separada da sociedade, mas inserida nela, segundo carta aberta organizada pelo Polos de Cidadania da UFMG, cabe à academia no exercício de suas missões de produzir o conhecimento e promover a educação e a formação através da diversidade e do pluralismo, direcionar-se para a desconstrução do saber naturalizado que reproduz estereótipos, estigmas e preconceitos, muitos dos quais são frutos de uma longa e profunda construção histórica.

Logo, universidade plural e para todos deve organizar formas de minimizar desigualdades por meio do acesso ao direito à educação superior pública, gratuita e de qualidade. Para isso, orga-

niza-se a seguir os dados obtidos a fim significar a importância da bolsa remunerada concedida pelo Programa Residência Pedagógica e subsidiada pela CAPES.

Figura 16. Resposta dos/as residentes para a pergunta: Qual a importância você atribui para a remuneração de bolsas concedidas pelo PRP?



Fonte: Questionário aplicado aos residentes, 2019. Org. A Autora. 2020.

70% dos entrevistados acreditam que a remuneração da bolsa possui um caráter muito significativa, 10% acreditam ter sido significativa, 10% regular e 10% pouco significativo.

Residente A: Ajuda em uma maior estabilidade e segurança

Residente B: A bolsa da residência permitiu um melhor aproveitamento e também a compra de materiais utilizados nas intervenções. Arcou com despesas de transporte e deu maior segurança e motivação para seguir no estágio. É essencial ter auxílio!

Residente C: Ela ajuda, pois, durante a vida acadêmica o estudante encontra inúmeras dificuldades e uma delas é a financeira, tendo esse auxílio o estudante pode custear seus gastos, minimizando riscos de evasão.

Residente D: O incentivo financeiro concedido pela Capes, via PRP, possibilita a eficácia do programa, mediando transporte, alimentação...fornecendo possibilidades de engajamento naquele programa na escola durante as horas necessárias. O incentivo é, como bem-dito, de suma importância como incentivo e promoção de bons resultados e modificadores de realidades.

Residente E: Foi muito importante para a minha permanência no curso e na universidade. Permitiu comprar materiais para a utilização nas atividades desenvolvidas e também para transporte e alimentação.

Evidencia-se de forma clara através dos relatos dos residentes que o auxílio financeiro possibilita aos alunos do Residência, maiores chances de desenvolver um bom resultado perante as atividades propostas uma vez que passa ao aluno uma situação maior de estabilidade e segurança financeira (residente A), custeando desde materiais usados nos projetos em sala de aula (residente B), até mesmo auxiliando no desenvolvimento básico dos alunos, como transporte e alimentação (residente D). Outra análise a ser realizada é a importância que estes subsídios financeiros possuem

para a permanência do aluno na universidade, possuindo um impacto direto na diminuição da evasão (residente C) tão presente nas universidades e nos cursos de Licenciatura em Geografia.

A segunda parte dos questionários busca investigar como na visão dos professores preceptores da escola campo, o PRP foi recebido e organizado, tanto pelos próprios professores como pelos alunos dos três colégios que integraram o programa. Para isso, organizou-se um questionário online, via Google Drive e disponibilizado aos professores preceptores, via *whatsapp*, no primeiro semestre de 2020.

Todos os 3 professores que integram os Colégios Estaduais participantes do projeto responderam ao questionário. O formulário constitui em sua maioria questões abertas e somente uma questão fechada. As questões foram organizadas em dois pontos principais: a avaliação dos alunos residentes nas atividades propostas e se o PRP impactou suas abordagens pedagógicas, didáticas, experiências obtidas e considerações que obtiveram ao decorrer do programa.

1º Questão: a quantos anos você exerce a docência?

Os professores participantes do programa responderam que possuem 14, 27 e 26 anos de profissão. A troca de experiências e a sensação de segurança apontada pelos residentes ao realizar suas atividades, se dá pela presença e experiências obtidos na sala de aula pelos seus preceptores.

2º Questão: Levando em consideração as seguintes etapas do Programa Residência Pedagógica desenvolvido na sua escola, observação, coparticipação, intervenção, regência, como você avalia?

Professora A: Positivo. Não deixa nenhuma dúvida que o programa favorece a interação da realidade da sala de aula em todas suas nuances. O universitário tem a oportunidade de aliar teoria e prática no período do curso fazendo a construção de suas próprias práticas pedagógicas.

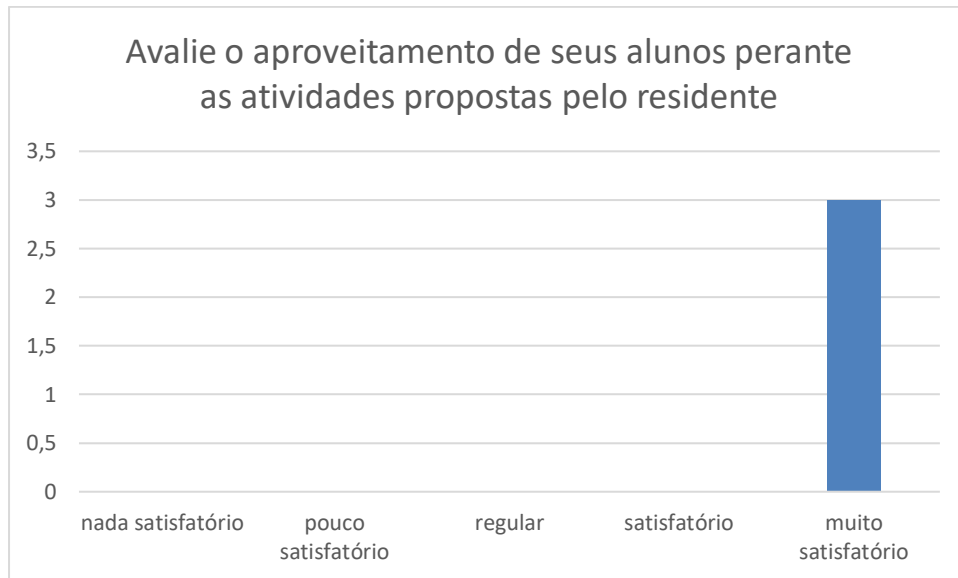
Professora B: Excelente, possibilita aos estagiários conhecer o chão e a realidade da escola pública. Muito importante no processo de formação do novo profissional que irá atuar na escola pública.

Professora C: É uma sequência lógica e produtiva, respeitando a importância de cada etapa em Interação dos acadêmicos com a Escola, professores regentes e alunos, também vice-versa, de alunos da Escola, professores, pedagogos e direção com a Universidade.

Observa-se nas respostas dos professores os apontamentos referentes a dois aspectos principais que auxiliam na formação inicial dos professores de geografia, a interação entre teoria e prática e a aproximação entre escola e universidade (professora A), dois objetivos principais que norteiam o PRP. Visto como uma interação extremamente positiva pelos professores, este contato com a sala de aula possibilita não somente a interação com os alunos dos colégios, mas com toda a estrutura social escolar na qual ele está inserido, como bem observado pela professora C.

As aproximações entre a teoria da universidade e a prática encontrada no cotidiano, possibilita ao residente realizar suas próprias tentativas, erros e acertos na profissão, e como apontado pelo professor B, construindo suas próprias práticas pedagógicas.

Figura 17. Resposta dos/a professores/a para a pergunta: Como você avalia o aproveitamento de seus alunos perante as atividades propostas pelo residente?



Fonte: Questionário aplicado aos professores preceptores, 2020. Org. A Autora. 2020.

O processo de construção de uma atividade pedagógica assim como já pontuado neste trabalho, é um processo reflexivo e consiste na leitura teórica, elaboração do plano de aula, e execução. Todo este processo voltado não somente para a construção e ambientação da prática para os residentes, mas principalmente visa o melhor aproveitamento do aluno em seu processo de ensino-aprendizagem.

Para 100% dos professores preceptores o aproveitamento de seus alunos perante as atividades propostas pelo residente foi avaliado de forma muito satisfatória. Buscou-se através de uma pergunta aberta investigar sobre essas respostas.

Professor A: Foi uma satisfação, não digo surpresa pois a UNILA tem uma formação excepcional, os alunos foram de suma importância na condução de regência, na participação de oficinas e no apoio a Feira Cultural. Alguns alunos do Colégio criaram um elo de confiança e isso é muito importante.

Professor B: Os alunos desenvolveram metodologia simples de fácil entendimento e apresentaram domínio de conteúdo.

Professora C: Muito satisfatória porque os acadêmicos tiveram o conhecimento da realidade escolar e também os integrantes da Escola aprenderam as práticas pedagógicas elaboradas ou criadas juntos a Universidade.

Evidencia-se aqui a boa relação entre alunos e residentes, construídas através da participação das atividades realizadas e organizadas pelo próprio colégio, como feiras culturais e de ciências, entrega de boletins, reuniões pedagógicas e de ensino, entre outros.

O residente ao se integrar no cotidiano dos alunos, conseguiu cativa-los através da elaboração de atividades que traz como objetivo a metodologias diferenciadas do tradicional nos quais estavam acostumados surtindo não somente uma boa aceitação, mas um bom aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem. Reforça-se nesta questão a boa avaliação que houve nas questões referentes as atividades propostas pelo PRP aos residentes.

4ª Questão: o Residência Pedagógica modificou de alguma forma sua maneira de dar aula? Por que?

Professor A: A mudança é um constante aprendizado.

Professor B: Sim, a implementação de novas metodologia.

Professora C: Contribuiu para melhorar devido as diferentes práticas pedagógicas utilizadas pelos acadêmicos, pois, nós docentes, estamos sempre aprendendo.

O processo reflexivo sobre as abordagens de ensino é construído através de uma atividade constante de repensar a pratica docente, assim como pontuada a boa relação entre residentes e alunos através da aceitação das atividades, estas por sua vez apesar de ter sido elaboradas e aplicadas pelos residentes, passaram antes por diálogos e auxilio dos professores preceptores. Ou seja, é possível afirmar que através da presença dos alunos no colégio a troca de saberes foi de forma mutua entre os sujeitos do PRP, contribuindo para novos ares em sala de aula, além do desenvolvimento profissional dos próprios professores preceptores, reservando ao estágio integrado ao PRP como um agente de formação continua do desenvolvimento profissional.

5ª Questão: você participaria novamente do Programa Residência Pedagógica? Por que?

Com as respostas alinhadas ao já exposto até aqui, 100% dos professores indicam que sim, participariam novamente do PRP, sinalizando a satisfação com as experiências e as trocas de saberes obtidas de forma gratificantes em todo o período de vigência do programa.

6ª Questão: Há alguma crítica, elogio e sugestão quanto ao Programa Residência Pedagógica?

Professor A: Apenas elogios. Torço para que o governo que despreza a educação reveja suas políticas e valorize mais o ensino público no país.

Professor B: Acredito ser um programa inovador, que prepara o estagiário para os desafios futuros. Reforçando novamente, mostrando a realidade e o chão da escola.

Professora C: Que após o término da Pandemia do COVID-19, ou seja, no próximo ano de 2021 deveria voltar a funcionar o Programa Residência Pedagógica.

A melhoria pelo ensino e da escola pública perpassam pela valorização do professor, seu processo de formação inicial e continuada. Há na história das lutas da classe de professores no Paraná sua busca pela valorização da categórica, com reivindicações de melhores salários e condições de trabalho. O anseio por políticas públicas de valorização da profissão docente, está presente nos relatos dos professores preceptores, uma vez que os residentes integrados ao cotidiano escolar trouxeram para a escola de ensino público sua integração com o ensino universitário superior.

Observa-se que não há nenhuma crítica levantada pelos professores, apenas a sugestão de que o Programa não sofra uma descontinuidade para que tanta escola como universidade não percam oportunidades de interações e conhecimentos.

Assim como exposto até aqui, o professor orientador do PRP foi primordial no auxílio das atividades propostas ao longo do programa, trazendo suporte teórico e metodológico para as atividades organizadas e para a prática do futuro docente dos estudantes de Geografia da UNILA. Na busca de evidenciar suas perspectivas, expectativas e objetivos traçados, para seus orientandos, organizou-se perguntar abertas na plataforma Google Drive. O questionário foi elaborado e enviado no primeiro semestre de 2020 via *whatsapp*. As perguntas possuem objetivavam esclarecem dois pontos principais: os impactos do PRP no curso geografia licenciatura e se de fato houve uma progressão na construção da identidade pelos docentes residentes.

1ª Questão: Como você avalia o impacto do PRP no curso de Geografia Licenciatura da UNILA? Discorra sobre aspectos considerados positivos e negativos:

Para o professor orientador é visível que o programa trouxe benefícios para os residentes alunos de geografia, salienta que além dos cursos aprovados no programa, orientadores, preceptores e discentes obtiveram bons resultados com o projeto, reverberando na universidade como um todo. O professor acredita que houve uma *“visibilidade positiva para as ações didático-pedagógicas realizadas nas diversas escolas participantes. Auxiliando na melhoria da “imagem” que uma parte considerável dos habitantes de Foz do Iguaçu possuem da UNILA, seus cursos, alunos e docentes.”*.

Dentro os aspectos positivos, o professor pontua o comprometimento principalmente dos professores preceptores, integrados no processo formativo dos alunos, ponto que se percebe em suas falas na pesquisa anterior. Houve *“maior engajamento dos professores preceptores vinculados ao programa, se compararmos com o estágio convencional. O fato de haver mais de um vínculo institucional e o pagamento de bolsas também pareceu contribuir nesse processo. Foi interessante perceber os preceptores mais envolvidos, se sentindo parte do processo formativo, como nunca havia*

visto antes no estágio supervisionado.”. De fato, boas experiências obtidas durante e após a imersão o residente pode servir como fator de inovação para o estágio curricular do curso.

Foi através do edital 06/2018 que a primeira turma do Projeto de Residência Pedagógica, foi implantado nas escolas e universidades selecionadas. Logo, por se caracterizar como um projeto em sua fase inicial, esta pesquisa serve como um estudo que salienta aspectos da sua execução durante todo o período corrente. Entre os pontos negativos salientados pelo professor orientador nesta primeira experiência, o principal motivo pauta-se *“na gigantesca falta de informação pela qual passamos desde o início até a conclusão desta edição”*. Vale destacar que a organização do PRP, ocorreu em um período conturbado da política brasileira, o que ajudou ainda mais o processo não ter tido informações melhor organizadas, *“o fato de ter sido desenvolvido entre a saída da ex-presidente Dilma, a entrada e saída de Temer e finalmente com o desastroso gerenciamento do MEC promovido pelo governo Bolsonaro tem muito a ver com isso”*.

Outro fator negativo é a falta de bolsas oferecidas junto ao programa, *“a quantidade de bolsas oferecidas estava muito abaixo do que se poderia oferecer na primeira edição. Nesta segunda edição isto piorou dramaticamente e com toda certeza será uma das maiores fragilidades do PRP 2020.”*

2ª Questão: O PRP integra a política nacional de formação de professores. Como professor orientador, sua turma de residentes alcançou os objetivos iniciais do projeto. Justifique:

Segundo o edital 06/2018 da CAPES, a residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Todavia, por se tratar da primeira edição do projeto, o plano de ações e atividades propostas passaram por diversos ajustes, *“a realização do estágio supervisionado pelo aluno não deve ser encarada como uma ação “redonda”, ou “quadrada” com linhas e dimensões fixas como sugerido pela capes. Trata-se de uma ação que envolve diversas nuances, dificuldades pessoais, estruturais, com preocupações pedagógicas e econômicas e sociais.”*. Apesar dos contratemplos, ajustes e nuances, o professor acredita que a maioria de seus alunos obtiveram bons resultados ao participar do PRP e *“alcançaram os objetivos de vivenciar o ambiente da sala de aula para além do modelo tradicional de estágio supervisionado. Naturalmente, alguns alunos se dedicaram mais e acabaram se destacando. Na média tivemos bons números. Mas ainda precisamos melhorar muito.”*

3ª Questão: No decorrer dos estágios você sentiu uma progressão da identidade docente dos residentes?

O professor orientador e os residentes tiveram um contato muito significativo ao longo do projeto, principalmente nos momentos dos Diálogos de Vivência escolar, já mencionados nesta pesquisa e avaliados de forma satisfatória pela maioria dos residentes. Segundo o professor, o progresso da identidade docente é perceptível ao longo da participação no PRP *“Sim. Isto pode ser sentido nas falas dos alunos durante os encontros presenciais, durante a execução das atividades nas escolas e também a partir dos seus relatos nos relatórios de estágios.”* A troca de saberes e realizações pessoais dos estudantes também foi perceptível *“foi percebido uma certa alegria e realização pessoal em estarem não só atuando como residentes, mas sobretudo por se sentirem como parte da equipe da escola. A forma como falavam dos desafios que puderam observar durante o processo também auxiliou no entendimento que houve progressão de suas identidades docentes.”*

4ª Questão: As principais críticas que permeiam o PRP nas universidades, diz respeito a sua vinculação com a BNCC e ao caráter pragmático utilitarista contido no objetivo de enfatizar as atividades práticas. Sobre essa crítica discorra sobre sua visão quanto professor coordenador que acompanhou seus residentes durante o projeto.

A reformulação do estágio na universidade bem como a vinculação do PRP com a BNCC, deve-se analisar não como um dado concreto, mas sim considerando as nuances e resultados que estas ações implicam nas atividades desenvolvidas por residentes, professores preceptores e professor orientador, no caso da BNCC, sua implantação adota uma postura mais incisiva e autoritária. Logo o professor salienta a necessidade de haver um maior diálogo: *“Particularmente acredito que a implantação de uma BNCC teria que passar por um debate mais amplo com vistas a realização de metas a longo prazo como políticas públicas para a Educação de uma nação e não como projetos de governos construídos a partir de interesses de terceiros, excluindo o coletivo, sem o debate necessário com a participação da sociedade na construção da proposta como é o caso”*.

Para o professor orientador, a implantação da BNCC caracteriza-se como uma mudança profunda que assim como apontado na pesquisa, carece de diálogos abertos e democrático com os agentes de interesse. *“Penso que nessa primeira versão do PRP, a imposição da BNCC não chegou a atrapalhar os nossos trabalhos, pois ainda estava na fase das discussões e ainda havia pouca coisa de fato funcionando em paralelo com a BNCC nas escolas. Os preceptores e a equipe pedagógica ainda estavam se familiarizando com a proposta. Mas para essa nova versão do PRP 2020, o conteúdo da BNCC é central na proposta. O que vai acarretar na necessidade de haver um maior conhecimento dos seus aspectos por parte de todos os envolvidos. Até porque haverá uma certa imposição das escolas (leia-se núcleos de ensino) nesse sentido”*

5ª Questão: Há alguma crítica, elogio e sugestão quanto ao PRP?

Para o professor orientador ha necessidade da ampliação do número de bolsas em todas as modalidades disponibilizadas para o desenvolvimento do projeto. Segundo o edital 06/2018, as IES que solicitarem entre 24 e 30 cotas de bolsas terão garantida a concessão de 24 cotas de bolsa na modalidade residente. Segundo a distribuição por região, no Sul foram disponibilizadas ao todo 8.679, sendo 3.211 destinadas ao estado do Paraná. O professor também sugere que a classificação dos projetos de forma que os projetos mais bem pontuados recebam todas as bolsas solicitadas.

Pontua a necessidade de maior diálogo e integração com professores, orientadores, preceptores e coordenadores de forma que auxiliem na construção das próximas propostas; e sugere a *“alteração na duração do PRP de modo que ocorra por meio módulos ininterruptos, ou seja, o programa não teria interstício, ocorreria durante o ano todo, todo ano; e maior flexibilidade de prazos e atividades de forma a contemplar a diversidade de situações que ocorrem durante o estágio supervisionado.”*

A quarta e última parte dos questionários busca investigar sobre a aproximação entre escola e universidade e o fortalecimento das interações entre os níveis educacionais., através da construção de uma análise das respostas disponibilizadas pela coordenadora institucional. O questionário organizado via Google Drive foi disponibilizado a ela de forma online via *whatsApp*, no primeiro semestre de 2020.

As questões foram organizadas em dois pontos principais: como ela avaliaria os impactos da do programa na universidade e quais são suas considerações sobre a aproximação entre universidade e escola no decorrer do programa.

1ª Questão: Como você avalia o impacto da residência pedagógica na universidade? E a proposta de aproximação entre universidade e escola básica?

Visto o projeto de forma positiva e bem aceita pelos alunos residentes, a resposta da coordenadora institucional salienta a importância da aproximação dos professores da escola pública com os professores da universidade, conhecimentos aliados que auxiliam o futuro docente na escola-campo. Avalia que as atividades propostas pelo programa como atividades/rotinas/programações, auxiliaram *“uma aproximação significativa com as escolas”*, lembra também que a partir do programa, a universidade se fez mais presente na rotina dos alunos dos colégios através da *“oportunidade de conhecer a Universidade (por meio de visitas, congressos, reuniões)”*.

2ª Questão: Sobre a crítica de que o projeto fere a autonomia universitária uma vez que busca reformular o estágio supervisionado, discorra sua visão.

Buscando acrescentar ao debate trazido na contextualização teórica da visão sobre a implantação do PRP como forma de reformular o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura das

universidades federais, a visão exposta pela coordenadora institucional é um posicionamento não favorável a reformulação *“devido ao formato que está sendo pensado”*, todavia acredita que a aproximação e as experiências obtidas, *“pode se aproveitar muitas das ações que foram possíveis e concretizadas na residência como motivadores para os estágios”*

3ª Questão: Há alguma crítica, elogio e sugestão quanto ao PRP?

Através dos relatos dos estudantes que participaram do programa, chamou a atenção da coordenadora a forma como as atividades tiveram um bom desenvolvimento por parte de todos que integraram o projeto, principalmente pelos residentes que adotaram uma postura que *“possibilitou um olhar para a educação de forma diferenciada, com a energia dos acadêmicos em “melhorar” e em muitos momentos em “transformar” a educação”*, observou em sua resposta que a presença da universidade *“incentivou muitos professores dos colégios a voltarem a estudar (especializações, mestrados...)”*.

Ao fim complementa como um ponto não positivo a desistência e o não aproveitamento da oportunidade oferecida pelo programa por parte de alguns residentes, por diversos motivos como *“falta de organização, horários compatíveis com o trabalho e valor da bolsa, que infelizmente é pouco e não garante a permanência no programa de forma integral.”*. Por fim, como propostas de futuras melhoras, sugere *“aproximação entre as áreas/cursos participantes de maneira inter/transdisciplinar, com projetos integradores”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, em uma perspectiva do materialismo histórico dialético, é possível entender que a educação vem sendo utilizada como um instrumento de interesses políticos e de mercado da classe dominante. Essa postura corrobora para a sua estagnação nos avanços educacionais e principalmente resulta na desestrutura do seu funcionamento. A luta por um ensino de qualidade, perpassa principalmente pela qualidade da formação de professores como um profissional agente de transformações sociais, culturais e políticas na sociedade. Contudo, o processo de formação docente não é um caminho exato, em linha reta para se chegar ao objetivo, ele perpassa por diversos fatores humanos e mutáveis que advém da construção de conhecimentos e principalmente da experiência obtida no processo de formação docente.

Este estudo objetivou analisar o processo de formação inicial de professores de Geografia, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, através da participação dos alunos nas atividades propostas pelo Programa Residência Pedagógica. Discutiu-se teoricamente sobre formação de professores nos dias atuais, com destaque para as políticas implementadas na esfera federal. Analisou-se elementos que contribuíram para a aproximação entre a geografia acadêmica e a escolar, através dos questionários aplicados aos professores preceptores, professor orientador, coordenação institucional e sobretudo aos residente quais foram os impactos que o PRP gerou na universidade, nos colégios e no desenvolvimento do estágio supervisionado, e de que forma auxiliou na construção da identidade docente dos residentes de geografia.

O PRP desenvolvido pelo curso de geografia da UNILA, esteve presente em três escolas da rede pública e estadual de ensino de Foz do Iguaçu/PR. Desatacou-se nas atividades a serem elaboradas nas escolas-campo, as intervenções pedagógicas, coparticipações e pôr fim às regências. Estas atividades desenvolvidas pelos residentes foram avaliadas majoritariamente como satisfatória e/ou muito satisfatória. Evidenciou-se a partir do desenvolvimento de cada estágio do programa que progressivamente houve a inserção do residente na rotina escolar, do professor e alunos, o que auxiliou no desenvolvendo da confiança, do diálogo e de habilidades pedagógicas e metodológica a se adotar em sala de aula.

Um dos principais objetivos alcançados da implantação do programa é aproximar o residente da prática para que construa seu perfil docente a partir de suas experiências obtidas no âmbito escolar. A capacidade de trabalhar com teoria abordada na universidade e a pratica obtida através da experiência em sala de aula, resultou em atividades com abordagens distintas da rotina adotada pelos professores preceptores. Apesar dos desafios encontrados ao estar diante de uma sala de aula,

houve uma aceitação por parte do colégio e principalmente dos alunos nas atividades trazida pelos residentes, que resultou em um processo de ensino e aprendizagem positivo aos alunos, avaliadas segundo os professores preceptores como muito satisfatório, resultando para o curso e para a universidade uma visibilidade positiva diante da comunidade escolar.

A construção do perfil docente pode ser verificada na avaliação realizadas pelos residentes perante suas atividades desenvolvidas, e pela avaliação realizada pelo professor orientador, no qual possuiu o papel de acompanhar os residentes durante toda trajetória no projeto. Os planejamentos foram organizados partindo de abordagens da pedagogia histórico crítica. Os residentes em seus planejamentos buscaram através de suas ações abordar o conteúdo visando um processo de transformação social, buscando propiciar uma prática significativa através de uma ampla interação no processo de ensino entre aluno e conteúdo. Destaca-se também um bom engajamento e o trabalho em conjunto que residentes e preceptores adotaram. Esta aproximação, auxiliou tanto na ambientação dos residentes na escola, como no momento de planejamento buscando oferecer aos alunos um bom processo de aprendizagem.

A UNILA é uma universidade recente instaurada em 2010 e integra uma das principais universidades surgidas a partir da proposta do REUNI, porém na cidade de Foz do Iguaçu/PR, encontra-se instaurado um grande polo de faculdades privadas que antes possuíam um monopólio sobre o ensino superior encontrado na cidade. Projetos e propostas que levem não somente o nome da UNILA, mas as ações planejadas de cunho universitário, auxiliam para que mais parcelas da sociedade de Foz do Iguaçu, construam essa aproximação, compreendendo que a universidade é um espaço democrático e de todos. Há de se destacar a positiva e significativa aproximação entre universidade e escola básica ao longo do programa. Levar a pesquisa sobre o ensino para além dos muros da universidade, auxilia tanto no processo formativo dos residentes, como resulta na aproximação dos alunos da escola básica com a universidade, principalmente para aqueles alunos que estão no ensino médio, cujo para muitos, o próximo objetivo é ingressar no ensino superior.

Por se caracterizar como a primeira implantação do PRP, algumas ações ainda necessitam de pesquisas posteriores que deem continuidade a análise, principalmente no que se refere a adequação do currículo e propostas pedagógicas adequadas a BNCC. No período vigente ao programa, professores e escolas ainda estavam se inteirando sobre as novas propostas de currículo. Todavia surge a necessidade de analisar como nos próximos anos a BNCC irá ser implantado e conduzido a partir das práticas do PRP nas escolas-campo.

Apesar de ser constituir um programa que faz parte da política nacional de formação de professores que segundo a pesquisa surtiu bons resultados aos seus participantes, ao se analisar o edital no qual rege as atividades do PRP para o ano de 2020, observasse um decréscimo no número de IES

para contemplação do projeto e das bolsas. No edital que rege a atividades do ano de 2019, observa-se que o processo de seleção destinava a 350 IES a possibilidade de contemplação do projeto, todavia apesar das melhorias para o próximo PRP perpassar sobre a disponibilidade de maior número de bolsas concedidas, este número cai para 250 no edital que rege o programa no ano de 2020. Observa-se também uma queda de 15 mil bolsas ofertada de 2019 para 2020, esse decréscimo não representa apenas números, mas possivelmente a descontinuidade de projetos de ensino que deixar de ser levados a diversos alunos da escola básica, bem como interfere na formação e no processo de ensino dos próprios residentes e em todos os avanços até aqui citados, surge então a necessidade de possíveis continuidades da pesquisa a fim de analisar estes cortes.

Conclui-se que a proposta apresentada pela coordenação institucional foi bem organizada e possibilitou um bom andamento do programa, no qual permitiu que os objetivos propostos inicialmente fossem alcançados, principalmente no que diz respeito sobre a mediação entre teoria e prática de ensino para os residentes no que auxiliou quanto ao processo de construção da identidade docente. Resultando em um bom aproveitamento entre alunos e professores preceptores da escola-campo, partindo do de um planejamento crítico sobre a realidade escolar. Por fim parafraseando Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1997), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.
- ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/> acesso em 23 jun. 2020
- AUSUBEL, D.P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York, Holt, Rinehart and Winston. (1968).
- BRASIL, Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 19 mai. 2020.
- BRASIL, Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 21 mai. 2020
- BRASIL, Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm> Acesso em: 25 mai. 2020
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CALLAI, H. C. A formação do professor de geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre n. 20 p.3-192, dezembro/1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38032/24535>. Acessado em abril de 2020.
- CAPES. Portal de Periódicos da Capes. Disponível em: < <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>Acesso em: 25 mai. 2020.
- CASTRO, Jorge Abrahão de, e MENEZES, Raul Miranda. Avanços e Limites na Gestão da Política Federal de Ensino Fundamental nos anos 1990. **Texto para Discussão nº 947**, Brasília, abril de 2003.
- CAVALCANTI, L. de S. O lugar como espacialidade na formação do professor de geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 01-18, jul./dez., 2011. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/CAVALCANTI-LANA-DE-SOUZA.-O-LUGAR-COMO-ESPACIALIDADE-NA-FORMA%C3%87%C3%83O-DO-PROFESSOR-DE-GEOGRAFIA-REVISTA-EDUCA%C3%87%C3%83O-GEOGR%C3%81FICA.pdf>. Acessado em abril de 2020.

- CHEVALLARD, Yves. **La Transposicion Didactica: Del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.
- 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
- CONTI, José Bueno. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 51, p. 57-73, 1976.
- DAMBROS, Marlei.; MUSSIO, Bruna. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. **Anais [...] X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.
- DEMO, Pedro. A nova LDB: ranços e avanços. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- FREIRE, M. **Observação, Registro, Reflexão: Instrumento Metodológico**. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.
- FREITAS, Helena C. L. A. (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, vol. 28, n. 100, Campinas, 2007, p. 1203-1230.
- GHEDIN, E.; LEITE, Y. U. F.; ALMEIDA, M. I. de. **Formação de professores: caminhos e des-caminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 142 p.
- GIL, A. C. Relatório de pesquisa. In: **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 6ª edição, São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008, p.181-183.
- GODOY, P. T. **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo. ed. Loyola, 1990.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003 .
- MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. **A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor**. Geosul, Florianópolis, v. 30, n. 60, p 249-265, jul./dez. 2015
- MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. Disponível < <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>> Acesso 11 jun. 2020.
- NEVES, C. M. Carmen. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **RBPG**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353 - 373, março de 2012.
- NEVO, David. **School-based evaluation: a dialogue for school improvement**. Oxford: Pergamon, 1995

BRASIL. Decreto nº4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre a LDB. Disponível em: <Portal da Câmara dos Deputados>

BRASIL, Notas das entidades em relação a Residência Pedagógica. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. Disponível: <<http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>>. Acesso em: 28 mai. 2020

OLIVEIRA, D. A.; FERREIRA, E. B. Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre público e privado. In: PAREDES, O. Giuliana. **Ensino Superior e a Política de Formação de Professores a Partir da LDB/1996**. Editora Unijuí. Ano 26. Nº 86 jul. /dez. 2011.

PAREDES, O. Giuliana. **Ensino Superior e a Política de Formação de Professores a Partir da LDB/1996**. Editora Unijuí. Ano 26. Nº 86 jul. /dez. 2011

PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (Org.). **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**– 2. Ed. 1º Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez.1999.

PERONI, Vera. **Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990** – São Paulo: Editora Xamã, 2003.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** - 11ed. São Paulo, 2012.

PIMENTA, S. G; LIMA, M, S L. **Estágio e Docência**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

Polo de Cidadania, UFMG <<https://polosdecidadania.com.br/carta-publica-por-uma-universidade-mais-plural-e-inclusiva/>> acesso em 23 jun. 2020

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNILA, Portal da Universidade Federal da Integração Latino Americana. Disponível: <https://portal.unila.edu.br/institucional> Acesso em 02 jun. 2020

UNILA, Portal da Universidade Federal da Integração Latino Americana. Disponível: <https://portal.unila.edu.br/institucional> Acesso em 02 jun. 2020

UNILA, Projeto Político do Curso de Geografia UNILA. Disponível: <<https://portal.unila.edu.br/graduacao/geografia-licenciatura/ppc>> Acesso em: 02 jun. 2020

- UNILA, Projeto Político do Curso de Geografia UNILA. Disponível: <<https://portal.unila.edu.br/graduacao/geografia-licenciatura/ppc>> Acesso em: 02 jun. 2020
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930- 1973)**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- ROMANOWSKI, J.P. **Práticas formativas de formação de professores: da educação básica à educação superior**. Curitiba: PUCPress, 2016.
- SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.
- SAVIANI D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10a ed. Campinas: Autores Associados; 2008.
- SAVIANI, D. A Nova Lei de Diretrizes e Bases. In: **Pro-Posições**, Campinas, n. 1, p. 7-13, mar. 1990.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008b.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. ed. comemorativa. Campinas/SP: Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica - Primeiras Aproximações**. 8a. ed. revista e ampliada. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n.24, jun, 2008, p.7-16
- SILVA, Maria Cristina Borges et al. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.
- SILVA, P. C. A. Katia; CRUZ, P. Shirleide; 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.
- SILVA, V.P. da. A formação do professor de Geografia na era da informação. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p 167-198, jan./jun. 2007
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.14, pp.61-88.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- VARGAS, M. B. **Políticas de formação inicial de profissionais da educação básica: a experiência dos cursos de pedagogia da UCDB e UFMS 1995-2004**. 2007. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2007. Disponível em:

<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7930-politicas-de-formacao-inicial-de-profissionais-da-educacao-basica-a-experiencia-dos-cursos-de-pedagogia-da-ucdb-e-ufms-1995-2004.pdf>. Acessado em 02 de junho de 2020.

VEIGA, F. H. **Psicologia da educação** - Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola. Lisboa: Climepsi Editores, 2013.