

## **O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB: REFLEXÕES E PERCEPÇÕES DOS RESIDENTES ACERCA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL**

### ***THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM IN THE UFRB FIELD EDUCATION LICENSE: REFLECTIONS AND PERCEPTIONS OF RESIDENTS ABOUT THE INITIAL TRAINING PROCESS***

### ***EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN DE CAMPO DE LA UFRB: REFLEXIONES Y PERCEPCIONES DE LOS RESIDENTES SOBRE EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL***

Klayton Santana PORTO<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo buscou analisar e refletir sobre as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) para a formação inicial de futuros professores da Educação do Campo, considerando os relatos produzidos pelos residentes em seus relatórios elaborados ao final do projeto. O estudo se caracteriza como uma pesquisa documental de natureza qualitativa. Para a coleta de dados, foram considerados os relatórios de 6 (seis) estudantes residentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do subprojeto de Ciências da Natureza, do PRP, edital 2018 da CAPES, pertencentes aos núcleos dos municípios de Irará, Iraquara e Feira de Santana-BA. Os relatórios foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva. Os resultados evidenciaram que os seis residentes ressaltaram a importância da participação no programa, pois, para estes, o PRP proporcionou um maior contato com a escola, nos três momentos pedagógicos – observação, coparticipação e regência, levando-os a promover uma maior reflexão acerca das ações desenvolvidas em contexto escolar. Para os residentes, de um modo geral, a participação no PRP fortaleceu o lado profissional e emocional deles, uma vez que tiveram a oportunidade de lidar com os desafios das ações docentes, levando-os a repensar suas atitudes e a necessidade de buscar soluções para as dificuldades enfrentadas.

**Palavras-chave:** Formação Professores. Programa Residência Pedagógica. Educação do Campo.

**ABSTRACT:** *The article sought to analyze and reflect on the contributions of the Pedagogical Residency Program (PRP) to the initial training of future teachers of Rural Education, considering the reports produced by residents in their reports prepared at the end of the project. The study is characterized as a qualitative documentary research. For the collection of data, the reports of 6 (six) resident students of the Degree in Rural Education course, of the sub-project of Natural Sciences, of the PRP, 2018 call for CAPES, belonging to the nuclei of the municipalities of Irará, Iraquara were considered and Feira de Santana-BA. The reports were analyzed using the Textual Discursive Analysis. The results showed that the six residents emphasized the importance of participation in the program, because, for them, the PRP provided greater contact with the school, in the three pedagogical moments - observation, co-participation and conducting, leading them to promote greater reflection about actions*

<sup>1</sup> Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus Feira de Santana, Bahia, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4024-6737>. E-mail: [klaytonledoc@gmail.com](mailto:klaytonledoc@gmail.com).

*developed in the school context. For residents, in general, participation in the PRP strengthened their professional and emotional side, since they had the opportunity to deal with the challenges of teaching actions, leading them to rethink their attitudes and the need to seek solutions for the difficulties faced.*

**Keywords:** *Teacher Training. Pedagogical Residence Program. Rural Education.*

**RESUMEN:** *El artículo buscó analizar y reflexionar sobre los aportes del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) a la formación inicial de los futuros docentes de Educación Rural, considerando los reportes elaborados por ellos al final del proyecto. El estudio se caracteriza por ser una investigación documental cualitativa. Para la recolección de datos, fueron usados los reportes de 6 (seis) estudiantes residentes, del curso de Licenciatura en Educación Rural, del subproyecto de Ciencias Naturales, del PRP 2018 de la CAPES, pertenecientes a los núcleos de las ciudades de Irará, Iraquara y Feira de Santana-BA. Los reportes fueron analizados mediante el Análisis Textual Discursivo. Los resultados mostraron que los seis estudiantes enfatizaron la importancia de la participación en el programa, pues, para ellos, el PRP les proporcionó un mayor contacto con la escuela, en los tres momentos pedagógicos - observación, coparticipación y regencia, llevándolos a promover una mayor reflexión sobre acciones desarrolladas en el contexto escolar. Para los residentes, en general, la participación en el PRP fortaleció su lado profesional y emocional, ya que tuvieron la oportunidad de enfrentar los desafíos de las acciones docentes, llevándolos a repensar sus actitudes y la necesidad de buscar soluciones para las dificultades enfrentadas.*

**Palabras clave:** *Formación Docente. Programa de Residencia Pedagógica. Educación Rural.*

## **Introdução**

Este texto intenciona apresentar as ações desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica (PRP), do Núcleo de Ciências da Natureza do Curso da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática (2018-2019) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, campus Feira de Santana-BA. Assim, buscou-se tecer algumas reflexões sobre os saberes gerados e adquiridos pelos licenciados do curso, residentes do PRP, com o intuito de compreender os processos formativos que permearam as etapas e atividades do projeto.

O PRP é um programa criado e mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e integra a política nacional de formação de professores. Tem por objetivo inserir e aproximar o licenciando à prática profissional, propiciando a vivência desses futuros professores no contexto da sala de aula. O PRP articula a formação inicial (estudantes residentes) e a formação continuada (professores preceptores), uma vez que as unidades de ensino da Educação Básica que participam do programa são inseridas nos momentos de formação desenvolvidos pelos professores orientadores e pela própria universidade. Essa formação ocorre por meio de seminários,

rodas de diálogos, cursos e oficinas. Desse modo, ele busca promover uma maior interação de saberes científicos, mediados nas universidades, com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, nas escolas da Educação Básica.

No entanto, ressalta-se que a etapa inicial da docência não significa apenas um momento de aprendizagem do ofício de ensinar, a partir do contato do licenciando com os estudantes, mas sim um importante período de inserção na cultura escolar, de socialização profissional, de entendimento das normas, preceitos, valores institucionais, procedimentos e comportamentos que subjazem o contexto escolar como um todo. A partir dessa reflexão, compreende-se que o processo formativo, sobretudo o inicial, se concretiza no ambiente de trabalho do professor e, por acontecer na escola, contribui para levar o licenciando a desenvolver competências profissionais que só se desenvolvem por intermédio da articulação da teoria com a prática. Essa preocupação sempre se fez presente ao longo dos 18 (dezoito) meses de desenvolvimento deste subprojeto do PRP.

Como este subprojeto foi desenvolvido em um curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), procurou-se desenvolvê-lo dentro dos princípios que regem a Educação do Campo, fazendo-se lembrar que a identidade da Educação do Campo está atrelada às questões inerentes à sua realidade, às questões de identidade dos sujeitos do campo, às questões da diversidade social e da complexidade sociocultural do campo. Para Pires (2012), a Educação do Campo busca o debate sobre o “sentido da escola, sobre o seu caráter formativo, sobre a formação de professores (as), sobre o aprendizado que deve ser efetivado e sobre a elaboração de uma proposta pedagógica” (p. 108). Nesse sentido, compreender a vida dos sujeitos camponeses e a identidade da escola do campo requer o entendimento entre cultura e escola.

Os residentes deste subprojeto foram inseridos em importantes passos que os permitiram realizar uma prática educativa pautada na ação-reflexão-ação, em constante diálogo com os orientadores da universidade e preceptores das escolas-núcleo. Logo, o núcleo de Ciências da Natureza da LEdoC buscou favorecer o desenvolvimento dos residentes por meio de momentos formativos, do exercício da prática docente nessas escolas, valendo-se de observação participante, da avaliação constante durante todo o processo formativo, etapas de semirregência e regência, do desenvolvimento de sequências didáticas investigativas e projetos educativos e da coleta de dados para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, apresentadas no formato de artigos em eventos da área de Educação.

A partir dessas reflexões, buscou-se neste texto analisar e refletir sobre as contribuições do PRP para a formação inicial de futuros professores da Educação do Campo, considerando os relatos produzidos pelos residentes em seus relatórios elaborados ao final do projeto. Desse modo, elegeu-se a seguinte questão como norteadora deste estudo: quais as contribuições do PRP na formação inicial de professores da Educação do Campo?

Este estudo se faz relevante pois ainda há carência na literatura de relatos de pesquisas que privilegiem os processos constitutivos da prática docente do futuro professor da Educação do Campo em formação inicial, sobretudo a partir das contribuições do PRP nesse processo formativo. Além disso, entende-se que o tema proposto poderá trazer importantes elementos para fomentar o debate sobre a política nacional de formação de professores, a partir de uma maior compreensão dos aspectos inerentes à inserção desses professores iniciantes em escolas básicas do campo.

Para tanto, apresenta-se na primeira seção uma breve discussão sobre os aspectos introdutórios do estudo; na segunda seção, uma discussão sobre o ensino de Ciências na Educação do Campo; na terceira, uma discussão sobre o núcleo Ciências da Natureza. Em seguida é apresentado o delineamento metodológico do estudo, e por fim são apresentados os resultados da pesquisa, encerrando-se com a tessitura das conclusões.

## **A Educação do Campo e o ensino de Ciências**

A Educação do Campo surgiu das lutas dos movimentos sociais dos povos do campo e está vinculada aos trabalhadores do campo, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra a situação em que se encontravam (CALDART, 2004). Nessa perspectiva, a Educação do Campo torna-se diferente da educação rural, pois é construída por e para os diferentes sujeitos e práticas sociais e culturais que compõem a diversidade do campo.

Para Molina e Fernandes (2004, p. 43), “a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra”. Nesse sentido, o ensino para a Educação do Campo precisa estar em movimento com a comunidade escolar, bem como as experiências encontradas nessa realidade devem ser transformadas em processo de humanização e reafirmação das histórias e identidades dos povos campesinos. Nesse sentido, a simultaneidade de valores e

culturas que se relacionam no meio social é construída e reconstruída em contato com a realidade pelas relações sociais, de trabalhos e convivência nas práticas educativas, e se esses fatores não são reivindicados e valorizados na produção do conhecimento, perde-se o sentido da heterogeneização de diversidades na prática cotidiana na escola.

A prática educativa da Educação do Campo tem seu currículo baseado na Pedagogia da Alternância, que é caracterizada por dois momentos formativos: um momento que compõe uma parte teórico-pedagógica desenvolvida na unidade de ensino, chamado tempo escola; e outro momento que compõe a parte prática desenvolvida na comunidade, chamado tempo comunidade, no qual os estudantes estabelecem a relação entre a teoria e a práxis, desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão em suas respectivas comunidades. Essa prática pedagógica surge como possibilidade de contribuir para o fluxo migratório dos jovens do meio rural para o meio urbano, e ao mesmo tempo proporcionar uma educação integral a esses jovens (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

Com a necessidade de uma formação específica dos profissionais do campo, os camponeses e seus coletivos focam em conquistas que implementem as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), e em 2007, o Ministério da Educação implantou um projeto piloto em quatro universidades federais com a oferta das primeiras turmas das LEdoC, lançando no anos seguintes editais com chamadas públicas para universidades e institutos implantarem esses cursos, que se inspiraram na Pedagogia da Alternância, adotando essa pedagogia em seus tempos e espaços formativos, intercalando entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Segundo Grilo, Rocha e Jesus (2016, p. 132):

O TU ocorre no espaço acadêmico, onde acontecem as aproximações entre os diferentes componentes curriculares, entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos populares, na dimensão do ensino, da pesquisa e da extensão. O TC se dá nos locais de moradia/trabalho dos licenciandos, mediado por estudos dirigidos, práticas docentes, oficinas, pesquisas, estágios curriculares e intervenções devidamente acompanhados por professores do curso das diferentes áreas do conhecimento.

Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia que procura promover a interação entre o meio em que o estudante está inserido no campo e a realidade apresentada no meio acadêmico e/ou escolar, de forma a promover uma constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida, de trabalho e o escolar, não se restringindo ao tempo/espaço da escola ou à educação formal. Essa pedagogia

preconiza um ensino que esteja articulado com os saberes e as experiências dos povos do campo, considerando as peculiaridades e a identidade rural e promovendo adaptações necessárias para se promover um ensino contextualizado e que faça sentido para o estudante.

Assim, ao se pensar o Ensino de Ciências no campo, concebe-se um ensino que deve estar articulado ao modo de vida do camponês e isso leva à valorização do contexto dos alunos, por meio da articulação dos conteúdos com os saberes do campo, em um movimento que é dialético e dialógico, envolvendo comunidade e escola. Dessa forma, o processo pedagógico favorece o diálogo, valoriza a autonomia dos educandos e promove a construção de conhecimentos e habilidades, estabelecendo um verdadeiro sentido de troca de saberes.

Para Freire (2005), o diálogo funciona como uma prática de libertação; é a chave para a atividade de ensinar, onde professor e aluno são seres atuantes, igualmente importantes nesse processo. É através da ação dialógica que o professor demonstra respeito pelo saber que o estudante traz à escola, e sem o qual não se pode ensinar. Compreendemos, assim, que a ação dialógica está atrelada a uma concepção de educação emancipadora que busca possibilitar mudanças em alunos e professores por meio de atividades que procuram contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico e científico do estudante.

O ensino de Ciências na Educação do Campo, trabalhado no contexto da ação dialógica, passa a assumir um papel significativo na vida camponesa, pois vai gerar um sentimento de pertencimento do homem em seu espaço. Nesse sentido, espera-se que o professor tenha condições de ir além das práticas educativas tradicionais e se coloque como um mediador, agindo com diferentes ferramentas metodológicas para inserir os estudantes em uma prática discursiva que os coloque como agentes produtores de conhecimento no plano social da sala de aula.

Afirmamos que quando se reflete sobre a formação de professores no Brasil, automaticamente deve-se pensar no diálogo entre a universidade e escola pública. Podem-se elencar algumas iniciativas que apontam caminhos que possibilitam essa dinâmica, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), ambos mantidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esses programas possuem como princípio a inserção de professores em formação em escolas de Educação Básica, com o objetivo de possibilitar a inserção desses futuros professores no contexto da sala

de aula. Essas ações são de extrema importância para a formação profissional dos licenciandos enquanto futuros docentes.

E acreditamos também que as ações do PRP têm um papel fundamental que é o de aproximar a Universidade e a Escola, favorecendo assim a criação de espaços híbridos de formação, pois nesse processo de formação inicial e continuada todos os envolvidos, professor orientador, estudante residente e professor preceptor compartilham experiências inovadoras.

Na próxima seção, serão apresentadas algumas reflexões sobre o PRP e sobre as ações e atividades desenvolvidas no âmbito deste subprojeto de Ciências da Natureza da LEdoC da UFRB no *campus* de Feira de Santana-BA.

### **O PRP e o Núcleo de Ciências da Natureza na LEdoC**

Segundo Moretti (2011), a primeira experiência de residência na formação inicial de professores foi implementada no Brasil em 2009 no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Essa iniciativa de PRP consiste num modelo de estágio supervisionado obrigatório que visa promover a articulação da formação inicial com a continuada de professores de escolas públicas da cidade de Guarulhos. Na época, para cumprir as 300 horas de carga horária mínima de estágio obrigatório para os cursos de Pedagogia, conforme determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura (BRASIL, 2006), os estudantes vivenciaram quatro modalidades de residência pedagógica, a partir da segunda metade do curso: docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (105 horas), docência em Educação Infantil (105 horas), Gestão Educacional (45 horas) e docência em Educação de Jovens e Adultos (45 horas). A carga horária prevista para cada uma dessas modalidades foi distribuída entre os encontros realizados com o professor orientador do estágio na universidade e as atividades do período de imersão, as quais são realizadas de forma contínua e ininterrupta.

De abrangência nacional, em março do ano de 2018, foi lançado o Programa de Residência Pedagógica pela CAPES. Segundo esse edital, o PRP é “uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo.” (CAPES, 2018, p. 1). Esse PRP exigia o cumprimento de uma carga horária total de 440 horas, distribuídas entre: 60 horas de ambientação na escola, 320 horas de imersão e

elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. Dentre essas horas destinadas à imersão, pelo menos 100 horas deveriam ser dedicadas à regência, de modo a contemplar, pelo menos, o planejamento e execução de uma intervenção pedagógica.

De um modo geral, os objetivos do PRP foram:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018, p. 1).

No entanto, destaca-se que, embora o quarto objetivo desse programa vincule diretamente a residência pedagógica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi uma compreensão do Núcleo de Ciências da Natureza, Subprojeto Educação do Campo, tecer um posicionamento crítico sobre essa referência central para apropriação da BNCC nos seus princípios e fundamentos, uma vez que foi uma compreensão dos orientadores de que a “adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC” não seria considerada como algo benéfico da atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, muito pelo contrário, este foi um ponto que foi alvo de intensas discussões em todas as reuniões que ocorreram ao longo do desenvolvimento das etapas do Núcleo.

No contexto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, o PRP foi desenvolvido nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática, Sociologia, Educação do Campo (Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e Matemática), Biologia e História. Os autores deste texto foram orientadores do Núcleo de Ciências da Natureza, Subprojeto Educação do Campo da UFRB.

Este Núcleo de Ciências da Natureza, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitações em Ciências da Natureza e Matemática, foi desenvolvido em três escolas-campo, situadas nos municípios de Feira de Santana, Irá e Iraquara, todos no Estado da Bahia. Participaram, no total, 24 residentes, sendo 8 em cada escola, que

foram acompanhados por um professor (preceptor) da Educação Básica. A professora preceptora da escola-campo de Feira de Santana possui formação em licenciatura em Ciências Biológicas, com Pós-Graduação Lato Sensu em Meio Ambiente e Sustentabilidade; a preceptora da escola de Iará possui licenciatura em Ciências, com habilitação em Biologia e Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências e o preceptor da escola-campo de Iraquara é licenciado em Química com Pós-Graduação Lato Sensu em Educação e Novas Tecnologias.

Na UFRB, os residentes foram acompanhados pelos professores orientadores. Para poder desenvolver o PRP, a UFRB submeteu um Projeto Institucional de Residência Pedagógica, de 18 meses de duração. Tanto os residentes quanto os professores envolvidos (coordenadora institucional, orientadores e preceptores) receberam bolsas, em quatro distintas modalidades, a saber: bolsa de coordenação institucional, bolsa de orientação do Núcleo, bolsa para acompanhamento e supervisão do preceptor e bolsa para os residentes.

Nessa perspectiva, os residentes deste subprojeto foram inseridos em importantes passos que os permitiram realizar uma prática educativa pautada na ação-reflexão-ação. Desse modo, o PRP buscou promover uma ação dialógica entre teoria e prática, consolidando uma formação acadêmica voltada para as reflexões acerca do ensino de Ciências para o homem do campo, promovendo aos residentes o exercício pleno da prática educacional em sala de aula nessas escolas do campo. Dentre essas práticas educativas desenvolvidas, destacam-se os períodos de imersão na escola e de intervenção pedagógica.

O objetivo geral do Núcleo de Ciências da Natureza foi construir conhecimentos didáticos e pedagógicos voltados para o ensino de Ciências e da Matemática, em consonância com a *práxis* educativa das escolas do campo, situando as bases legais que fundamentam a educação básica e suas relações com a realidade da Educação do Campo no Brasil e na Bahia. Especificamente, buscamos: refletir sobre a conjuntura educacional no contexto socioeconômico e político, considerando a Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para a Educação do Campo; Dialogar sobre docência e a formação de professores para a Educação Básica do Campo, destacando as peculiaridades do ensino de Ciências da Natureza e Matemática nesse contexto; Construir subsídios teóricos e práticos que contribuam para a organização e compreensão do trabalho pedagógico nas escolas do campo; Refletir sobre o fazer pedagógico nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, observando os contextos

das comunidades campestres; Desenvolver estratégias de ensino de Ciências e Matemática que busquem promover a problematização dos saberes da Educação do Campo; Mapear e analisar os níveis de aprendizagem dos estudantes sobre conteúdos de Ciências da Natureza e Matemática, por meio de observações, da análise de instrumentos avaliativos e das respostas por eles registradas e, por fim, construir indicadores de ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza e da Matemática, a partir dos resultados obtidos nas análises, objetivando reunir dados para futuras propostas de formação continuada de professores de Ciências e Matemática, para atuarem nas escolas do campo.

Na etapa de imersão foram realizadas atividades e ações de reconhecimento do espaço/campo da prática educativa, por meio do reconhecimento da escola-núcleo, agendamento de visitas e observações participantes, análises crítico-reflexivas dos documentos da escola, tais como Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar, Planos de Curso, Livro de Registro de Classe, Proposta Pedagógica Curricular, dentre outros; encontros formativos, desenvolvidos na universidade e nas escolas-núcleo; planejamento e elaboração coletiva do plano de trabalho. A imersão é assim denominada, pois constitui o período no qual o aluno tem a oportunidade de conhecer mais profundamente o contexto em que se desenvolve a docência, sendo possível levantar características próprias da organização do trabalho pedagógico da escola e do professor formador; compreender e reconhecer aspectos da cultura escolar; acompanhar e refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem pelos quais passam os alunos.

Na etapa de intervenção pedagógica e regência, foram desenvolvidas ações práticas e/ou educativas, escolha da ação de intervenção pedagógica e conteúdo a serem trabalhados, em diálogo com o preceptor, planejamentos das aulas e elaboração de plano de aulas, planejamento e aplicação de sequências didáticas investigativas, oficinas, projetos educativos, avaliação e elaboração de relatórios parciais e finais. Além disso, residentes e preceptores escreveram artigos em parceria com os orientadores, que foram apresentados em eventos internacionais e nacionais da área educacional. De um modo geral, essas intervenções pedagógicas, planejadas de forma colaborativa com a orientação dos docentes orientadores e dos preceptores, constituíram-se em ações desenvolvidas a partir da problematização e teorização de questões advindas do período de imersão na escola-núcleo e na turma.

Ressalta-se que os princípios que nortearam o desenvolvimento dessas ações no âmbito deste subprojeto visaram promover uma dimensão prática desse processo

formativo para os residentes, de modo que fosse permitido a eles vivenciarem processos formativos estritamente relacionados aos contextos escolares reais em que atuarão em sua profissão. Essa preocupação foi legitimada em estudos da área de formação docente, que apresentam críticas ao modelo da racionalidade técnica na formação dos professores, tais como Schön (1983; 1987), Zeichner (1998), Tardif (2012), Freire (2005), dentre outros.

A partir das contribuições de Schön (1983; 1987), buscamos refletir acerca da reconfiguração dos pressupostos que sustentam o modelo tradicional de formação docente, assentado na racionalidade técnica, no intuito de pensar em um currículo que fosse capaz de dar conta dessa formação, assim como pensar e problematizar as condições de trabalho para que esse professor, considerado reflexivo, pudesse exercer sua atividade docente. A partir da perspectiva de prática-reflexiva desenvolvida por Zeichner (1998), buscamos refletir com residentes e preceptores sobre a relevância da dimensão teórica na formação do professor, sobre a necessidade da reflexão coletiva, a fim de promover uma maior compreensão dos contextos institucionais em que estes atuam, como forma de promover uma apreensão crítica mais ampla da realidade social em que estão inseridos. A partir de Tardif (2012) e Freire (2005), buscamos ultrapassar a dimensão técnica de ensino, como forma de promover um processo formativo que contribuísse para levar residentes e preceptores a melhor compreenderem o contexto social, de forma mais ampla, para que estes se engajassem em promover a mudança social em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, sobretudo por compreenderem o ensino como uma atividade crítica.

### **Delineamento metodológico**

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa documental de natureza qualitativa. Segundo Alves-Mazzotti (2002), a pesquisa documental é caracterizada pela procura de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico prévio, tais como cartas, relatórios, revistas, reportagens de jornais, fotografias, gravações, filmes, dentre outras matérias de divulgação. Já as pesquisas que possuem esse caráter qualitativo respondem a questões particulares, que se caracterizam em um universo de significados que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis, portanto, não pode ser quantificado (MINAYO, 2010).

Para a coleta de dados, foram considerados os relatórios de 6 (seis) estudantes residentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do subprojeto de Ciências da Natureza, do PRP, edital 2018 da CAPES. Ressalta-se que os relatórios dos 6 residentes foram escolhidos por meio de amostragem aleatória não intencional, de modo que fossem contemplados um quantitativo de 25% do total de residentes do subprojeto, sendo estes pertencentes aos núcleos dos municípios de Irará, Iraquara e Feira de Santana-BA.

Os relatórios foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). De acordo com Moraes e Galiazzi (2011), a ATD consiste em “um ajuntamento de elaborações linguísticas [e] não se tratando de um elemento textual irá representar os discursos característicos de um determinado período e contexto” (p. 15). Para os autores, essas falas “podem ser lidas, descritas e explicadas correspondendo a uma variedade de sentidos que a partir deles podem ser construídos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 16). A ATD, neste estudo, foi delineada a partir das seguintes etapas: (i) organização do *corpus* da análise; (ii) unitarização dos elementos de significado; (iii) definição das categorias e (iv) produção do metatexto.

A partir da ATD, emergiram duas categorias analíticas: i) Formação docente e o PRP e ii) Atividades propostas: um olhar através dos registros dos residentes. Na próxima seção, são apresentados os resultados da análise e interpretação dos relatórios dos residentes. Como forma de garantir o anonimato dos residentes, estes foram identificados pelos códigos: RP1, RP2, PR3, RP4, RP5 e RP6.

## **Tecendo os resultados**

Nesta análise, objetivamos identificar informações, as informações dos relatórios dos estudantes residentes, por meio da sistematização de duas categorias analíticas: i) Formação docente e o PRP e ii) Atividades propostas: um olhar através dos registros dos residentes.

### **Formação docente e o PRP**

A docência na Educação do Campo deve constituir uma ação dialógica que favorece a prática social, uma vez que ela pode intervir na realidade social do sujeito

por meio do processo de ensino e aprendizagem. Ela deve ser uma atividade que, ao ser desenvolvida, deverá contribuir num *continuum* processo de ação-reflexão-ação.

Freire (2005) ressalta que o sujeito aprende na relação com o outro, no diálogo com o outro, na aproximação dele com o conhecimento do outro e isso leva à humanização. Para isso ser possível, Araújo e Porto (2019) ressaltam que o currículo das escolas do campo deve ser fundamentado numa lógica de desenvolvimento humano integral, favorecendo a constituição da cidadania e da inclusão social, recolocando os sujeitos do campo no bojo do processo produtivo, com justiça, bem-estar social e econômico. Para isso ser possível, concorda-se com Lima (2015, p. 61), quando a autora ressalta que é necessária:

Uma política de formação de educadores/as construída a partir da práxis educativa, que se constitui através da problematização crítica, tanto dos saberes e experiências socioculturais dos/as educadores/as quanto do contexto socioeducativo no qual estão inseridos, torna-se um caminho fecundo à formação de educadores/as enquanto intelectuais críticos que tenham capacidade de compreender a realidade social complexa e contraditória em que estão envolvidos os processos educativos e as vivências cotidianas do/as educandos/as (LIMA, 2015, p. 61).

Trazendo esta discussão para a formação dos professores das escolas do campo, Araújo e Porto (2019) complementam que esta deve ser voltada para o contexto da vida dos educandos e da sua realidade social, política, econômica e cultural. A ênfase dessa prática pedagógica deve ser a busca de um projeto educacional que rompa com os moldes tradicionais de uma educação que não valoriza o trabalho familiar no campo, em regime de economia sustentável e solidária. E nesse contexto, o PRP tem um papel crucial na formação inicial desses futuros professores da Educação do Campo.

Por meio do PRP, os discentes podem desenvolver competências e habilidades que são inerentes à docência, experimentando práticas dialógicas e vivenciando habilidades relativas à sua futura profissão, de enfrentar os desafios desse ambiente tão singular que é uma escola básica do campo. Nesse sentido, uma das residentes escreveu em seu relatório o seguinte: “o projeto é de fundamental importância para a formação dos discentes, pois possibilita aproximação com a sala de aula” (RP1).

Na mesma linha, RP2 relata que

[...] o PRP proporcionou uma formação inicial e continuada com grandes benefícios aos graduandos, por que fornece uma proposta pedagógica com uma carga horária que possibilita aos estudantes uma melhor adequação a sua profissão [...], durante esse tempo ele pode refletir sua ação, o funcionamento da gestão escolar, conhecer melhor

o comportamento dos alunos, enfim, entender a dinâmica da comunidade escolar.

RP4, em seu relatório, sinaliza que:

O PRP traz desafios inovadores no intuito de proporcionar uma aproximação entre a universidade e a escola, através de práticas teóricas e metodologias ocorridas, na aplicação de um modelo mais voltado à valorização da Educação do Campo de maneira contextualizada.

Seguindo o mesmo pensamento, RP3, RP5 e RP6 relataram que o PRP assegurou ações que possibilitaram uma atuação ativa, segura e confiante no ser docente, permitindo aprimorar as experiências adquiridas no estágio obrigatório e conhecer melhor o contexto das escolas do campo. Como se pode perceber nestes relatos, o PRP se apresenta como desafio e oportunidade para o estudante-residente interagir no ambiente escolar, construir novos referenciais, podendo desenvolver seu papel de docente. Assim, o PRP, na licenciatura em Educação do Campo, constitui:

um meio de conectar o professor, aluno e escola, utilizando a educação como um trabalho colaborativo que gera inúmeras informações indispensáveis para a formação do educador, pois o educando, a partir desta vivência, se torna reflexivo, crítico, analista e mediador, como também, aproxima a teoria da prática de diversas formas cabíveis, para uma prática permeada pela incessante pesquisa, auto avaliação/reflexão, articulando, refletindo e compilando conhecimentos sobre as questões atuais das disposições do trabalho pedagógico, além disso, é uma forma de desenvolver fundamentos teóricos de acordo com o modelo da Educação do Campo e da Questão Agrária (ARAÚJO; PORTO, 2019, p. 6).

Dessa forma, a atuação no PRP permite uma aproximação do futuro educador com o funcionamento escolar e com seu cotidiano. Nessa aproximação, o residente participa de um processo de formação que vai desde o planejamento até a regência, garantindo e ampliando o diálogo entre a universidade e as escolas-núcleo (SILVA; CRUZ, 2018). Nesse sentido, o desenvolvimento do PRP, na Educação do Campo, permite que o licenciando compreenda a relação entre teoria e prática, promovendo a aproximação da realidade à atividade teórica, cujos espaços educativos são permeados por um conhecimento teórico que pensa a natureza da educação ligada ao trabalho, que pondera a heterogeneidade contida nos espaços rurais, contemplando no currículo escolar as peculiaridades de cada local, bem como os saberes neles presentes (ARAÚJO; PORTO, 2019).

## **Atividades propostas: um olhar através dos registros dos residentes**

Santos e Porto (2020) ressaltam que a formação inicial dos professores de Ciências da Natureza nos cursos de licenciatura em Educação do Campo deve garantir que estes educadores e educadoras contribuam significativamente na superação do currículo e da disciplinarização urbanizada e hegemônica, dando espaço à criação e à expansão de conhecimentos e saberes contextualizados, territorializados, de acordo com a realidade daqueles que vivenciam o cotidiano acadêmico.

Nesse contexto, o PRP favorece uma proposta formativa que contribui para que o residente vivencie, no contexto de sua futura profissão, a valorização e a produção de conhecimentos e saberes advindos do meio rural e suas diversas expressões culturais, sociais, ambientais e econômicas. Dessa forma, ocorre uma articulação das temáticas trabalhadas, abarcando os conhecimentos específicos das Ciências Naturais e das Ciências Agrárias, de modo que todos esses temas sejam estreitamente contextualizados e vivenciados de acordo com a micro e macro realidade desses residentes e de seus futuros alunos.

Durante a vivência da ação docente, nos três momentos pedagógicos, observação, coparticipação e regência, o licenciando/residente foi levado a desenvolver a capacidade de realizar reflexões e articulações sobre os saberes docentes e a prática pedagógica, no intuito de formar-se um educador. Assim, nos seis relatórios analisados, constatou-se que os residentes procuraram desenvolver suas aulas por meio de Sequências de Ensino Investigativas (SEI), por acreditarem que essa metodologia se enquadra nos princípios da Educação do Campo, como se pode observar no relato do RP3:

A sequência didática é uma ferramenta pedagógica que possibilita aos profissionais da educação inovar suas aulas, mantendo um conjunto de atividades, uma elencada a outra, oportunizando os estudantes uma interação entre conteúdo e vivências. [...] Assim, a contextualização dos conhecimentos passa a ter importância fundamental no desenvolvimento de atividades com enfoque temático (RP3).

Nesse sentido, Santos (2013) complementa que os trabalhos pedagógicos das escolas do campo devem estar de acordo com os princípios que norteiam a Educação do Campo. Para o autor, a alternância deve fazer parte da formação dos educadores, pois os educandos trazem da sua vivência cotidiana saberes que são orientados pela sua comunidade e essas orientações, complementadas com as da escola, é que irão ajudar os

estudantes a aprender os conteúdos escolares. Ainda segundo o autor, as práticas desenvolvidas por esses sujeitos têm sido enriquecedoras, uma vez que o trabalho coletivo articulado entre estudantes, escola e comunidade faz com que se provoque uma desestruturação no modelo existente. Sendo que os sujeitos camponeses trazem consigo as suas propostas de aprendizagem, através dos conhecimentos da vida cotidiana das tradições populares, entre outros.

Percebe-se, ainda, na fala de RP3, que a concepção apresentada pelo residente, em relação a uma sequência de ensino, corrobora com a concepção de Carvalho (2008), quando a autora destaca que uma SEI pode contribuir para um bom planejamento e desenvolvimento de atividades, a partir de conteúdos curriculares, tendo intenções, processos didáticos e materiais previamente estabelecidos. A autora ainda complementa que utilizar uma SEI no ensino de Ciências contribui para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de relacionar os conhecimentos científicos com situações reais de seu cotidiano, levando-os a refletir, questionar e criticar as situações vivenciadas por estes, dando sentido ao aprendizado da sala de aula, ou seja, traz um novo olhar para o ensino de Ciências.

Em seu relatório, RP6 destaca que o uso da SEI favorece o processo de ensino e aprendizagem: “[...] a SEI tem por objetivo central buscar mecanismos que favoreçam o ensino e a aprendizagem de Ciências, principalmente na etapa de introdução ao ensino de Química, que é algo abstrato”.

Nota-se que os residentes consideram a SEI uma proposta metodológica que utiliza uma linguagem mais ampla e diversificada, que surge para romper com a forma linear de proposição dos conteúdos escolares, desenvolvendo novas compreensões e a possibilidade da contextualização, uma vez que é possível trabalhar os conceitos partindo de uma situação real, o que dá sentido ao conteúdo de sala de aula e à Educação do Campo.

Os residentes sinalizam que, ao trabalharem com a SEI na regência durante o PRP, conseguiram enxergar o processo de ensino e aprendizagem em um outro plano, na perspectiva da contextualização do conhecimento. RP4 nos coloca: “[...] a partir de medidas capazes de dar conta de uma educação contextualizada, não apenas para os alunos, mas principalmente para todos os sujeitos envolvidos”.

Nesse sentido, Santos e Porto (2020) complementam que a experiência do PRP é muito relevante para o processo de formação inicial desses futuros professores da Educação do Campo, uma vez que, a partir do diálogo entre orientadores, preceptores e

residentes, torna-se possível contextualizar e explorar, de forma interdisciplinar, os conteúdos estudados, fazendo relação desses conteúdos com a realidade do educando, estimulando-o a pensar e a refletir de forma mais crítica.

Em outro relato, uma residente, a RP3, sinaliza que ao utilizar a SEI observou uma mudança de comportamento de seus alunos, pois estes mostraram-se mais participativos e interagem mais um com o outro, algo bem diferente do que ela tinha observado durante uma aula que deu de maneira mais tradicional. RP3 demonstrou isso em seu relatório ao expressar que: “[...] no decorrer das aulas, fui ganhando a confiança dos alunos, eles passaram a interagir durante as aulas e foi perceptível a mudança deles durante a regência”.

Desse modo, um fator importante a ser ressaltado sobre as diversas metodologias no ensino de Ciências é que elas devem ser contextualizadas, partindo do dia a dia do aluno. Ou seja, “contextualizar um conteúdo implica, em síntese, trazer para discussão em sala de aula aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais” (GONÇALVES; GALIAZZI, 2004, p. 246).

Sendo assim, pode-se perceber que o PRP enriquece o progresso de uma formação alicerçada no contexto real, a qual possibilita a construção, independente do conhecimento científico por meio da vivência (ARAÚJO; PORTO, 2019). O ser educador vai se formando no dia a dia, no contexto da sala de aula, pois sua *práxis* está articulada à sua prática pedagógica, que leva a superar desafios e frustrações, como também a conquistas por meio de ações dialógicas com o outro.

### **Considerações finais**

Neste texto, foram apresentados alguns resultados das ações desenvolvidas no Núcleo de Ciências da Natureza da Educação do Campo da UFRB, no âmbito do Programa Residência Pedagógica. Para isso, buscou-se analisar e refletir sobre as contribuições do PRP na formação inicial dos residentes, enquanto futuros professores de Ciências da Educação do Campo, considerando os relatos produzidos pelos residentes em seus relatórios. Os seis residentes atuaram em escolas situadas nos municípios de Iará, Iraquara e Feira de Santana, situados no Estado da Bahia.

Os resultados evidenciaram que os seis residentes ressaltaram a importância da participação no programa, pois, para estes, o PRP proporcionou um maior contato com a escola, nos três momentos pedagógicos – observação, coparticipação e regência,

levando-os a promover uma maior reflexão acerca das ações desenvolvidas em contexto escolar. Para os residentes, de um modo geral, a participação no PRP fortaleceu o lado profissional e emocional deles, uma vez que tiveram a oportunidade de lidar com os desafios das ações docentes, levando-os a repensar suas atitudes e a necessidade de buscar soluções para as dificuldades enfrentadas.

A análise dos relatos mostrou que a participação dos residentes no PRP se constituiu como um período de reflexões acerca da prática docente e do processo de ensinar e aprender, pois esse processo requer a compreensão de que não basta “saber”, mas também é necessário “saber fazer”, e neste “saber fazer” ter apenas o conhecimento específico não é suficiente.

Os resultados obtidos pela pesquisa são relevantes na medida em que forneceram elementos para repensar o ensino das Ciências Naturais nas escolas do campo, como também a necessidade de realizar formações, inicial e continuada, para além dos saberes inerentes à cada área de conhecimento e que contemplem as dimensões políticas e sociais, tão relevantes para esta modalidade educacional.

### Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- ARAÚJO, A. S.; PORTO, K. S. Vivências de estágio supervisionado em Ciências da Natureza em uma escola do campo: reflexão das práticas pedagógicas na formação inicial de professores da Educação do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, e4132, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e4132>.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20042018-edital-0670309-edital-6-aletracao-iii-site-pdf/view>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.
- CARVALHO, A. M. P. de. Introduzindo os alunos no universo das ciências. *In*: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. da (org.). **Ensino de ciências e desenvolvimento**: o que pensam os cientistas. 2. ed. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2008. p.71-78.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRILO, J. de S. P.; ROCHA, W. L.; JESUS, R. S. de. A Prática na Formação Inicial de Educadores do Campo. **Educ. Mat. em Rev.**, a. 21, n. 49A, p. 61-68, abr. 2016.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/profile/Jaqueline\\_Grilo/publication/341115743\\_A\\_Pratica\\_na\\_Formacao\\_Inicial\\_de\\_Educadores\\_do\\_Campo\\_Relato\\_de\\_Experiencia/links/5eaf5fb692851cb26772fb0c/A-Pratica-na-Formacao-Inicial-de-Educadores-do-Campo-Relato-de-Experiencia.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jaqueline_Grilo/publication/341115743_A_Pratica_na_Formacao_Inicial_de_Educadores_do_Campo_Relato_de_Experiencia/links/5eaf5fb692851cb26772fb0c/A-Pratica-na-Formacao-Inicial-de-Educadores-do-Campo-Relato-de-Experiencia.pdf). Acesso em: 20 de setembro de 2020.

GONÇALVES, F. P.; GALIAZZI, M. do C. A natureza das atividades experimentais no ensino de ciências: um programa de pesquisa educativa nos cursos de licenciatura. *In*: MORAIS, R.; MANCUZO, R. (Orgs.). **Produção de currículos e formação de professores**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004. p. 237–252.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2015.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOLINA, M. C.; FERNANDES, B. M. O campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. de. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. v. 5. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, 2011. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/848/84820027016.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos, v. 4)

SANTOS, C. F. **O aprender a aprender na formação de professores do campo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, J. J.; PORTO, K. S. Vivências de estágio de ciências da natureza no contexto da educação do campo: uma análise crítico-reflexiva. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, n. 1, abr. 2020. Disponível em:

<http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/10238/114115265>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SILVA, K. A. C. P. da; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. de L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1998.

**Enviado em:** 23/01/2021.

**Aceito em:** 15/06/2022.

**Publicado em:** 30/12/2022.