

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MATHEUS FERREIRA DA CUNHA

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
BUSCANDO CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE

MANAUS
2023

MATHEUS FERREIRA DA CUNHA

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
BUSCANDO CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazonas, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia. Área de concentração: Território, Espaço e Cultura na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Amélia Regina Batista Nogueira

MANAUS
2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

| | |
|-------|--|
| C972p | <p>Cunha, Matheus Ferreira da Programa Residência Pedagógica : buscando caminhos para a construção do saber docente / Matheus Ferreira da Cunha . 2023 92 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientadora: Amélia Regina Batista Nogueira Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Saber docente experiencial. 2. Residência pedagógica. 3. Formação de professores. 4. Geografia. 5. Ufam. I. Nogueira, Amélia Regina Batista. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p> |
|-------|--|

MATHEUS FERREIRA DA CUNHA

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
BUSCANDO CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazonas, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia. Área de concentração: Território, Espaço e Cultura na Amazônia.

Aprovado em: 26 de julho de 2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof. (a) Dr. (a). Amélia Regina Batista Nogueira, Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Documento assinado digitalmente



EDNEA DO NASCIMENTO CARVALHO

Data: 14/08/2023 13:08:56-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ednea do Nascimento Carvalho
(PPGCS/UFOPA)



Profa. Dra. Mircia Ribeiro Fortes
Universidade Federal do Amazonas
(PPGEOG/UFAM)

A minha avó, Maria Eunice Carvalho Ferreira (1954-2023), que sempre acreditou nos meus sonhos e mostrou que o amor é prática. Eu te amo minha Rainha.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus por ter me ajudado nesta caminhada, e a minha família que esteve sempre ao meu lado. A minha avó, Maria Eunice Carvalho Ferreira (1954-2023) que sempre participou deste trabalho, diretamente e indiretamente, a minha querida mãe, Eliana Carvalho Ferreira da Cunha, ao meu pai Edson Gonçalves da Cunha. Aos meus tios: Jacó, Isaque, Jonias, Josias, Jonílson, Josiel, Júnior e as minhas tias: Eliane, Elioneia, Elionice, Elizabete, Ana, Jack, Joelma.

Quero agradecer a minha querida amiga Stefanne Nunes Lima, e aos meus irmãos Lucas Ferreira da Cunha e Lewy Ferreira da Cunha. A todos os meus amigos do Programa Residência Pedagógica e da Universidade Federal do Amazonas Giovane, Fernando, Dágila, minhas amigas Daiana e Andreia, Mônica e Edson.

Agradecer também a minha grande amiga e Orientadora, Professora Doutora Amélia Regina Batista Nogueira pela sensibilidade e pela confiança na qual depositou neste trabalho e na minha pessoa, a todos os Professores do Programas de Pós-Graduação em Geografia.

O temor a Deus é a verdadeira sabedoria.

RESUMO

Este trabalho buscou compreender a importância do programa Residência Pedagógica para a formação inicial dos acadêmicos de Geografia da Universidade Federal do Amazonas, evidenciando a contribuição do programa para a construção dos saberes docentes experienciais por meio da percepção dos residentes. Os sujeitos desta pesquisa foram os residentes que participaram do edital CAPES nº 06/2018, referente, portanto, aos anos de 2018-2019. A pesquisa é de caráter qualitativa, tomando por referência a discussão sobre a percepção com base nas leituras de Yi-Fu Tuan (1980) no qual os aspectos subjetivos e pessoais são valorizados nos estudos da Geografia. O trabalho caracteriza-se como descritivo dentro de uma abordagem fenomenológica (DARTIGUES, 1992). Os dados coletados através das entrevistas dos residentes da UFAM foram compreendidos a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2006). Cabe ponderar que os resultados mostraram que o programa se destaca como um mecanismo formativo no qual busca correlacionar a IES e as escolas na tentativa de proporcionar uma formação de professores inicial significativa, na qual o residente possa vivenciar seu futuro espaço trabalho, se preparando de modo efetivo por meio da imersão proposta no programa. A IES tem um papel fundamental no programa, uma vez que é a responsável em organizar formações e eventos no qual contribuam para a formação dos professores. A escola também tem uma funcionalidade essencial, pois é nela que os residentes por meio da ambientação e imersão, observações e acompanhamento nas escolas sob a orientação dos professores de campo, se iniciam na produção de saberes e fazeres experiências.

Palavras-chave: Saber docente experiencial. Residência pedagógica. Formação de professores. Geografia. UFAM.

ABSTRACT

This work sought to understand the importance of the Pedagogical Residency program for the initial training of Geography students at the Federal University of Amazonas, highlighting the program's contribution to the construction of experiential teaching knowledge through the residents' perception. The subjects of this research were the residents who participated in CAPES public notice nº 06/2018, referring, therefore, to the years 2018-2019. The research is of a qualitative nature, taking as reference the discussion about perception based on the readings of Yi-Fu Tuan (1980) in which subjective and personal aspects are valued in Geography studies. The work is characterized as descriptive within a phenomenological approach (DARTIGUES, 1992). Data collected through interviews with UFAM residents were understood from content analysis (BARDIN, 2006). It should be noted that the results showed that the program stands out as a training mechanism in which it seeks to correlate the HEI and the schools in an attempt to provide significant initial teacher training, in which the resident can experience his future workspace, preparing himself effectively through the immersion proposed in the program. The IES plays a fundamental role in the program, since it is responsible for organizing training and events that contribute to the training of teachers. The school also has an essential functionality, as it is there that residents, through setting and immersion, observations and monitoring in schools under the guidance of field teachers, begin to produce knowledge and experience.

Keywords: Know experiential teacher. Pedagogical residence. Teacher training. Geography. UFAM.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Fluxograma da metodologia de trabalho | 14 |
| Figura 2 - Escolas Participantes do PRP | 16 |
| Figura 3 - Formados no curso de Geografia e História da UFFCL da USP (1936-1960) | 21 |
| Figura 4 - Distribuição de cotas de Bolsas na modalidade da Residência Pedagógica | 34 |
| Figura 5 - Critérios de seleção dos acadêmicos..... | 38 |
| Figura 6 - Critérios de escolha das escolas pelos residentes | 41 |
| Figura 7 - Comunicação Oral do PRP - auditório Rio Solimões | 47 |
| Figura 8 - Apresentação dos Residentes no I Encontro da Residência Pedagógica na Universidade Federal do Amazonas | 48 |
| Figura 9 - Percepções dos Residentes sobre a implantação do PRP nas escolas ... | 53 |
| Figura 10 - Ações executadas pelos professores em sala de aula | 56 |
| Figura 11 - Interações realizadas pelos residentes | 57 |
| Figura 12 - contribuição do PRP na construção de novos saberes experienciais dos docentes..... | 71 |
| Figura 13 - Fichas de frequência desenvolvida na escola..... | 76 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Proposta de Metodologia do Pré-projeto de Pesquisa | 15 |
| Quadro 2 - Barema de pontuação do Programa Residência Pedagógica | 33 |
| Quadro 3 - Informações sobre os residentes | 36 |
| Quadro 4 - Cronograma do Residência Pedagógica..... | 43 |
| Quadro 5 -Orientações sobre o Programa Residência Pedagógica..... | 44 |
| Quadro 6 - Saberes docentes segundo Tardif..... | 67 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA | 18 |
| 1.1. A trajetória da formação inicial do curso de geografia no Brasil..... | 18 |
| 1.2. O Curso formativo de professores de pequena duração..... | 23 |
| 1.3. Políticas de formação de professores nos anos 90 e 2000..... | 25 |
| 1.4. A implementação da Residência Pedagógica no subprojeto geografia na Universidade Federal do Amazonas | 27 |
| CAPÍTULO 2 – IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFAM NO CURSO DE GEOGRAFIA..... | 36 |
| CAPÍTULO 3 – PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO SUBPROJETO GEOGRAFIA - UFAM, CONECTANDO SABERES | 50 |
| 3.1. Ambientação e imersão da Residência Pedagógica nas escolas | 50 |
| 3.2. Percepções dos Residentes sobre a implantação do PRP nas escolas | 53 |
| 3.3. Saberes docentes uma reflexão sobre o saber do professor | 63 |
| 3.4. Saber docente experiencial..... | 68 |
| 3.5. Os saberes docentes experienciais desenvolvidos pelos acadêmicos de geografia do Curso de Geografia da Universidade Federal do Amazonas | 71 |
| CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES | 78 |
| REFERÊNCIAS..... | 81 |
| APÊNDICES..... | 86 |
| ANEXOS | 88 |

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores e sua complexidade no Brasil, marcada por políticas públicas sociais, implementadas via governo federal por programas de formação inicial como o Programa Residência Pedagógica (PRP), é objeto de estudo deste trabalho, onde se buscou compreender a importância do programa Residência Pedagógica para a formação inicial dos acadêmicos de Geografia da Universidade Federal do Amazonas, evidenciando a contribuição do programa para a construção do saber docente experiencial.

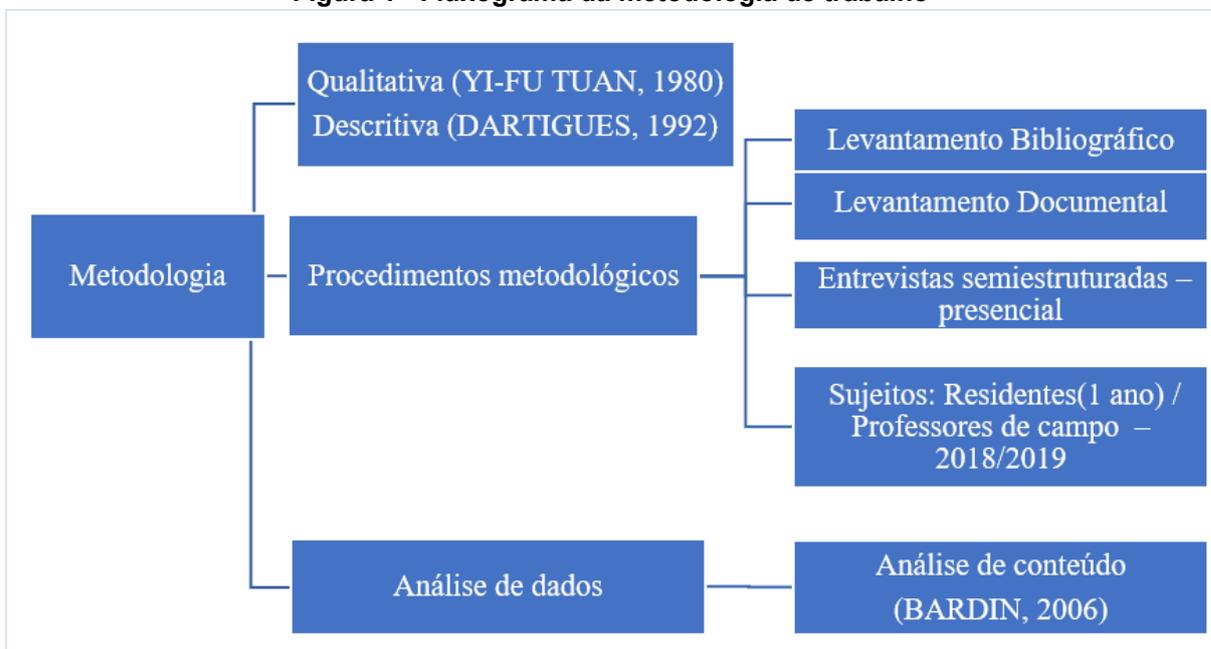
A justificativa deste trabalho surge com uma inquietação sobre o programa Residência Pedagógica e a sua contribuição para construção do saber docente experiencial dos discentes. Este questionamento deu-se no último evento da residência no ano de 2019 realizado na Universidade Federal do Amazonas, onde relatou-se diferentes experiências sobre o programa e a sua contribuição para formação inicial dos acadêmicos do curso de licenciatura em geografia. No referido evento, os residentes apresentaram as suas trajetórias percorridas no programa, mencionando desde o período de início do programa até a sua finalização.

Neste evento, ocorreu a explanação dos residentes sobre o funcionamento do programa, no qual relatou-se desafios trilhados desde a seleção dos discentes de graduação, a escolha dos orientadores, bem como a seleção das escolas e funcionamento da residência na IES e nas escolas selecionadas do programa, envolvendo até mesmo diferentes conflitos entre os programas que coexistiam dentro das escolas selecionadas e também uma espécie de disputa entre as instituições UFAM e UEA pela melhores escolas, assim como experiências que contribuíram para prática docente na sala de aula, tal como metodologias e novas concepções didáticas sobre o ensino de geografia, como também a acumulação dos conhecimentos teóricos.

Cabe ponderar que o presente trabalho é fruto também do trabalho de conclusão de curso, desenvolvido no ano de 2019 na Universidade do Estado do Amazonas, nesse surgiram diferentes temas, que não foram possíveis serem concluídos devido ao prazo solicitado pela disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dentre estes surgiu a contribuição da residência para aquisição de novos saberes experienciais, que para Tardif (2017) não envolve apenas a ministração em sala de aula sobre o componente curricular de Geografia no Ensino Médio, mas

também no ensino fundamental. Em relação a metodologia da pesquisa destaca-se logo abaixo no fluxograma (Figura 1).

Figura 1 - Fluxograma da metodologia de trabalho



Fonte: Cunha (2022).

Para poder evidenciar o que foi proposto, o estudo que abrange a Residência Pedagógica e sua contribuição para a construção do saber docente requer ampliar os conhecimentos teóricos que fundamentam o trabalho, logo buscou-se realizar o levantamento de dados primários e secundários e na realização de entrevista, esses se tornaram necessários para investigar: o processo de implementação do programa na Universidade Federal do Amazonas, o funcionamento do programa nas escolas, e a contribuição do Programa Residência Pedagógica para aquisição dos saberes docentes na formação inicial.

No que concerne a discussão teórica acerca dos objetivos deste estudo, o levantamento bibliográfico sobre a formação inicial, o Programa Residência Pedagógica e saberes docentes foram de extrema relevância para discussões obtidas ao longo do desenvolvimento da pesquisa do trabalho, sendo utilizados, livros, artigos, monografia e também relatos de experiências.

Para entender como ocorreu o processo de implementação do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal do Amazonas, ocorreram aplicação de questionários com perguntas abertas e entrevistas com os acadêmicos que participaram do programa no ano de 2018, análise dos relatórios dos acadêmicos e

também análise do próprio Edital CAPES nº 06/2018. Cabe salientar, que foram selecionadas 11 residentes que participaram pelo menos um ano do programa, sendo assim o fator de inclusão e exclusão deu-se pelo período citado. Para esta análise das entrevistas ocorridas com os residentes foi utilizado o método Fenomenológico de Tuan (1978).

Deve-se destacar que esta parte do trabalho envolveu toda questão de seleção dos professores da IES, dos residentes, das escolas, entre outras questões pertinentes que contribuíram para o entendimento do processo de implementação do programa na IES. Ainda como procedimento metodológico foram feitas análise das fichas de frequências, que são registros das atividades desenvolvidas pelos residentes nas escolas, tomando por base de análise o Edital CAPES nº 06/2018. O objetivo aqui foi realizar uma análise onde possa entender de fato se os critérios solicitados pelo Edital CAPES nº 06/2018 da Residência Pedagógica foram cumpridos no subprojeto Geografia. Vale ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida, quando o mundo passava pela pandemia causada pelo COVID-19, desta forma, foram utilizadas ferramentas tecnológicas de comunicação para estas entrevistas (Quadro 1).

Quadro 1 - Proposta de Metodologia do Pré-projeto de Pesquisa

| Objetivos Específicos | Procedimentos |
|---|---|
| Entender como ocorreu o processo de implementação do programa Residência Pedagógica nas universidades públicas do Amazonas; | <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento bibliográfico sobre formação inicial de professores de geografia, saberes docentes, Residência Pedagógica; - Levantamento documental dos relatórios dos residentes e fichas de frequências. - Entrevistas com os Residentes via questionário |
| Compreender como ocorreu o processo de implementação do programa Residência Pedagógica nas escolas por meio das percepções dos professores de campo e os discentes de graduação participantes do projeto da Universidade Federal do Amazonas; | <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista com os residentes e professores de campo presencial; - Análise de conteúdo (BARDIN, 2006) Pedagogia por meio do edital CAPES nº 6/2018. - Análise da ficha de frequência e edital. |

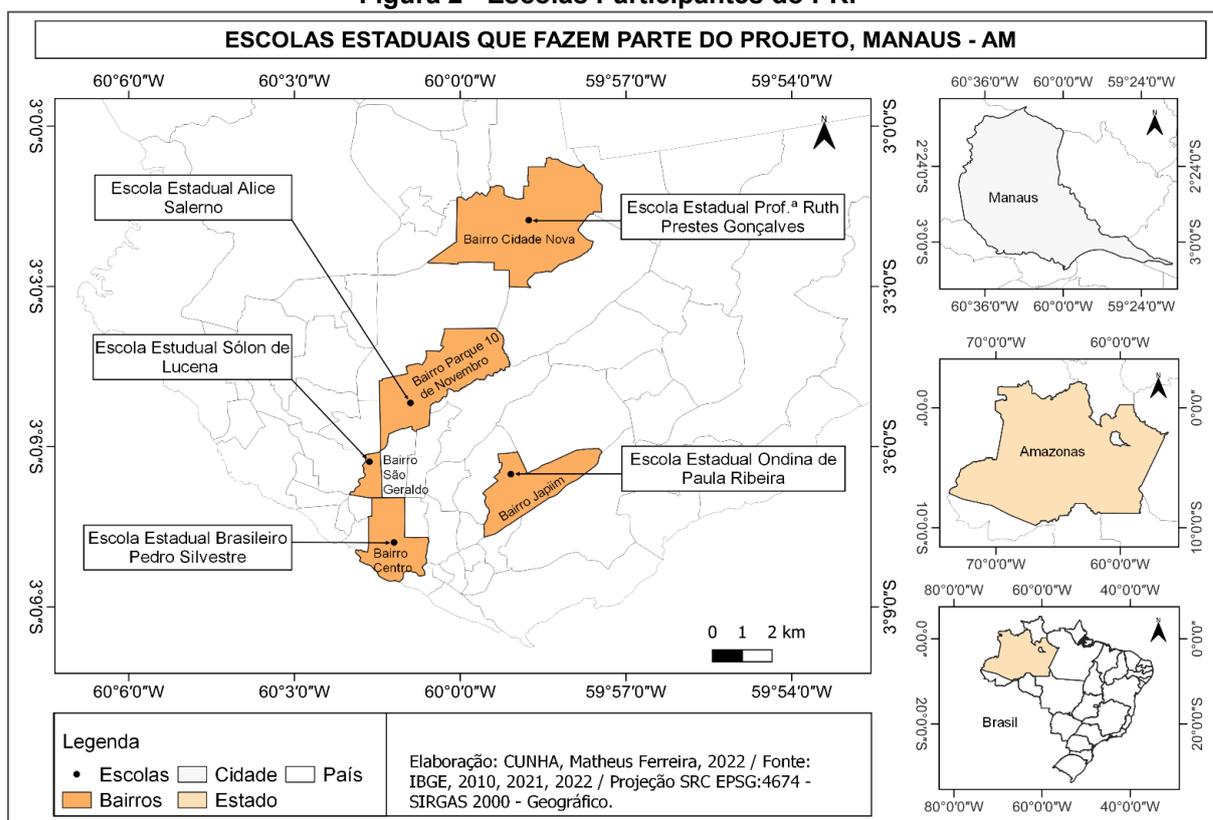
Demonstrar a partir da percepção dos residentes do curso de geografia da Universidade Federal do Amazonas a contribuição do programa Residência Pedagógica para aquisição dos saberes docentes na formação inicial.

- Entrevista com os residentes presencial para os que estavam residindo em Manaus e os que não estavam em Manaus utilizou-se a vídeo conferência
- Análise de conteúdo (BARDIN, 2006)

Elaboração: Cunha (2022).

Os dados foram analisados através do método fenomenológico (TUAN, 1976), dentro da abordagem qualitativa buscando a compreensão da percepção dos residentes sobre contribuição da Residência Pedagógica para a formação do saber docente. Além de termos feito uma interpretação dos dados de acordo com a análise de conteúdo de BARDIN (2006). Foram selecionadas cinco escolas (Figura 2) das seis que participaram do programa, o fator que levou a seleção destas, deu-se de acordo com a participação dos acadêmicos selecionados para cada escola, no qual apenas 11 residentes frequentaram estas.

Figura 2 - Escolas Participantes do PRP



Fonte: IBGE (2010, 2021, 2022). Elaboração: Cunha (2022).

A dissertação ficou organizada em três capítulos, o primeiro capítulo está atrelado ao primeiro objetivo específico do trabalho, no qual busca compreender como ocorreu a implementação do programa RP na IES, a priori buscar-se-á introduzir a

história da formação do professor de geografia no Brasil, realizando uma cronologia da primeira formação do professor de Geografia no Brasil, iniciada em meados de 1936, também o curso formativo de pequena duração, bem como as políticas de formação de professores nos anos 90 e 2000, além disso este capítulo irá trazer a implementação do programa RP na Universidade Federal do Amazonas

O segundo capítulo, está interligado ao segundo objetivo do trabalho, no qual busca-se compreender como ocorreu a implementação do programa RP nas escolas por meio das percepções dos residentes, assim evidencia-se a ambientação e imersão do Programa Residência Pedagógica nas Escolas, bem como a percepção dos residentes sobre como ocorreu a ambientação e imersão destes nas escolas selecionadas para participar do programa.

Por fim, o terceiro capítulo busca compreender os saberes docentes desenvolvidos no Programa Residência Pedagógica, assim este divide-se em três subitens, no qual o primeiro irá trazer a concepção dos saberes docentes, o segundo capítulo evidenciará os saberes docentes experienciais, por fim o terceiro subitem irá trazer as percepções dos residentes sobre a contribuição do Programa Residência Pedagógica para construção dos saberes docentes experienciais.

CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

1.1. A trajetória da formação inicial do curso de geografia no Brasil

Buscar-se-á evidenciar neste capítulo a trajetória da formação inicial do curso de geografia no Brasil, procura-se aqui descrever o início dessa formação de modo a evidenciar as principais políticas sobre a formação docente e seus modelos formativos criados para formação acadêmica. Nos próximos capítulos demonstrar-se-á a trajetória formativa em um período de 1930, marco inicial do primeiro curso de formação em geografia no Brasil, até 2018, no qual inicia o projeto pioneiro do PRP.

A origem no Brasil da primeira escola de formação de professores, deu-se, segundo Gatti (2010), no final do século XIX com a criação das Escolas Normais, a partir da criação destas que a educação brasileira do século XIX teve a primeira iniciativa, no que tange a formação docente (BERTOTI E RIETOW, 2013). Antes da criação destas escolas, o que se tinha no Brasil eram professores improvisados, ou seja, sem a formação adequada na área que ministrava suas aulas (MARTINS, 2009), vale destacar, que as escolas Normais correspondiam ao nível secundário e com o passar do tempo foram sendo incorporadas ao Ensino Médio. Sobre a trajetória da formação de professores de Geografia no Brasil, destaca-se:

Como em todas as licenciaturas, a formação do professor de Geografia, tem uma trajetória de constantes mudanças, desde a formação tradicional, baseada apenas na teoria, que promovia professores conteudistas, até à formação crítica, fundamentada na Teoria da Geografia Crítica de Milton Santos, que buscou formar professores voltados para a realidade em que se encontram, capazes de promoverem uma Geografia para a transformação social (COSTA, 2010, p. 2).

É inimaginável, pensar a geografia como uma ciência imutável, sem dúvida, pode-se considerar a geografia como uma das ciências que mais sofre mudanças ao longo dos anos, todavia, as formações de professores devem acompanhar estas mudanças, no entanto, não basta apenas acompanhar as mudanças, mas é necessário buscar formar professores voltados para realidade social na tentativa de transformar esta. Nisto, observa-se a grande complexidade que envolve a formação dos professores de Geografia, uma vez que estas formações se modificam de modo significativo no percurso em que o mundo vai se desenvolvendo e novas relações humanas são formadas. Cabe ponderar, que o primeiro curso de formação de professores de geografia no Brasil foi criado por meio do decreto nº 19.851, de 11 de

abril de 1931, com o Ministro Francisco Campos, neste decreto destaca-se as principais exigências de constituição de uma universidade brasileira, nisto destaca-se:

I. Congregar, em unidade universitária pelo menos três institutos de ensino superior, dois dos quais estejam entre os seguintes: faculdade de filosofia, faculdade de direito, faculdade de medicina, faculdade de engenharia. II. Dispor de capacidade didática aos compreendidos professores laboratórios e demais condições para eficiente ensino; III. Dispor de recursos financeiros concedidos pelos poderes públicos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência das atividades universitárias. IV. Submeter-se às normas gerais estabelecidas na legislação federal (BRASIL, 1931, n.p).

Segundo Rocha (2000) foi por meio deste decreto, que se fundamentou a criação das Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que abrigariam a criação do curso de Geografia, além disso, observa-se que as duas primeiras instituições que foram organizadas sobre a vigência deste decreto foram a Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Distrito Federal, (RJ) absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil (atual UFRJ), estas, fundaram suas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criando os primeiros cursos de formação de profissionais para atuar nesta área da geografia. Cabe ponderar, que

Dentre os cursos surgidos no interior destas Faculdades, aparece pela primeira vez o de História e Geografia, à época constituindo uma única graduação, ministrados por professores contratados em sua maioria na Europa. A contribuição desses novos cursos seria inquestionável em se tratando da difusão de uma orientação moderna ciência geográfica, tanto no campo da pesquisa aplicada quanto para o ensino secundário de geografia (ROCHA, 2000, p. 132).

Observa-se inicialmente nos primeiros caminhos trilhados no Brasil na formação de professores de geografia uma integração dos cursos de licenciatura em Geografia com os cursos de História, nisto proporcionando aos acadêmicos que integravam este curso, uma formação inicial de professores polivalentes, pautada no art. 206 do Decreto nº 19.852/31, no qual em sua III Secção de Letras consta a integração destas áreas de conhecimentos, logo observa-se que esta formação dual, foi pensada no interior de um único curso, pois a habilitação se faria em História e Geografia. Em relação ao funcionamento destas formações destaca-se que:

Os primeiros cursos dessa instituição se constituíram no chamado modelo "3+1", isto é, três anos de formação específica (bacharelado) somados a um ano de licenciatura ou formação pedagógica. Após cursarem as disciplinas específicas do curso de História e Geografia, os discentes se dirigiam ao Instituto de Educação a fim de cursarem as disciplinas pedagógicas (NASCIMENTO, 2014, p. 269).

Observa-se que na formação de professores de Geografia havia a priorização da formação específica, isto é, o bacharelado que de certo modo envolvia os acadêmicos em disciplinas afins da área da Geografia e da História no período de três anos, no entanto ao final deste período formativo ocorria uma formação mais voltada para área do magistério, sendo direcionados ao final a área pedagógica. Cabe ponderar que segundo Nascimento apud Roiz (2007) nestas formações, destacavam-se por haver limites, uma vez que eram pautadas apenas a caracterizar aos alunos as grandes linhas da História mundial e nacional, os aspectos geográficos do processo e a formação histórica e linguística do território brasileiro.

A formação de professores no Brasil está ligada a institucionalidade da Geografia Brasileira ocorrida na década de 1930, quando o governo brasileiro trouxe vários professores estrangeiros para começar a educação geográfica em nível superior no país. Os primeiros ensaios foram às obras de Delgado de Carvalho que abordava temas da geografia regional, da geografia física e metodologia de ensino da geografia com influência da escola clássica francesa. Sendo o primeiro curso criado na USP com os professores franceses Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines (SOUZA *et al*, 2021, p. 3).

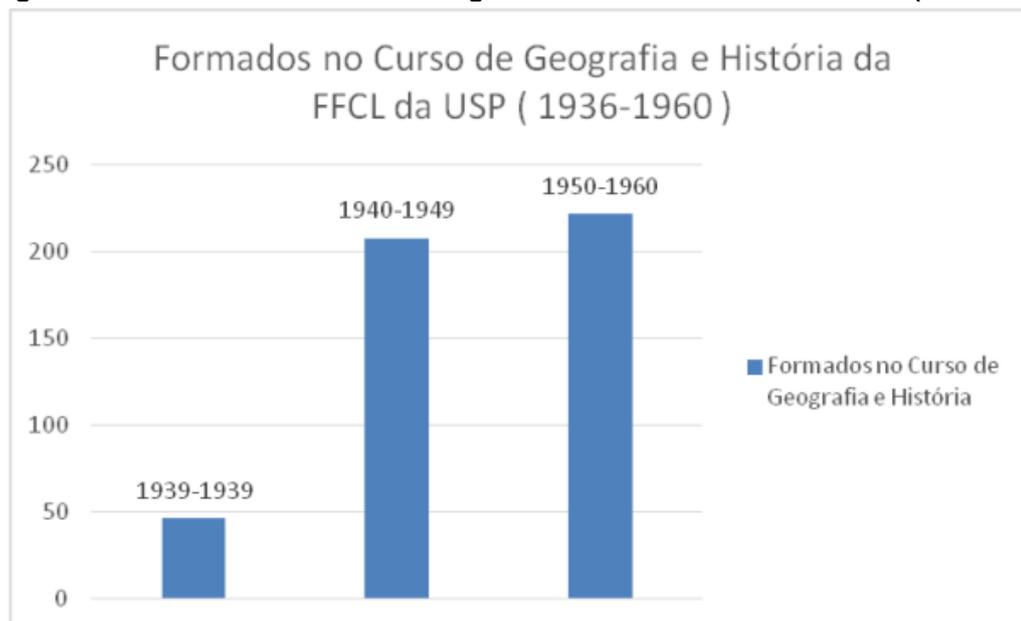
Além disso, em relação ao currículo do curso de formação de professores de Geografia da USP na década de 1930, destaca-se dois conjuntos de estudos: “as disciplinas técnico-científicas e as disciplinas didático (psico) pedagógicas, ministradas por Pierre Deffontaines, João Dias da Silveira, Francis Ruellan, Aroldo de Azevedo, Aziz Ab’Saber, Josué de Castro, Hilgard O’Rally Sternberg, Pasquale Petroni” (SOUZA *et al*, 2021, p. 4). Cabe ainda ponderar que este curso:

Contava com disciplinas como Etnologia brasileira e noções de tupi-guarani, História da Civilização e uma disciplina intitulada Geografia, que atravessava os 3 anos. Com o desligamento do Instituto de Educação da Universidade, em 1938, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras incorporou os estudos pedagógicos necessários à formação do professor. Assim, o Licenciado passava a ser aquele que concluísse o curso de Didática (NASCIMENTO, 2014, p. 269).

Além disso, sendo o curso de formação inicial de professores de geografia ministrado em conjunto com o curso de História, este era subdividido em duas modalidades, a primeira destinada a formação profissionais como Bacharelado e a segunda para a formação de licenciados, além disso o curso poderia ser concluído em quatro anos, sendo que os três primeiros constituíam matérias obrigatórias, ou seja, a área específica da disciplina como elementos da geologia e cartografia, e o último ano era destinado ao curso de Didática formação pedagógica (MELLO, 2014) com a iniciativa de preparar o sujeito para docência nas escolas.

Nisto, segundo Rocha (2000) por volta de 1936, formar-se-iam os primeiros (as) professores (as) licenciados (as) para atuar no ensino secundário, oriundos daquelas novas faculdades, as pioneiras, que iniciaram um processo formativo, logo abaixo destaca-se o quantitativo de professores formados ao longo dos anos de 1936 a 1960 em Geografia e História (Figura 3).

Figura 3 - Formados no curso de Geografia e História da UFFCL da USP (1936-1960)



Fonte: Mello (2014).

Observa-se neste gráfico elaborado por Mello (2014) que os sujeitos formados no período de 1936 à 1939, formaram-se 46 professores e que nos anos de 1940 a 1949 graduaram-se 208 alunos em Geografia, bem como nos anos 1950 a 1960 o total de formados em geografia alcançou 222 graduandos, além disso, o número total de mulheres formadas foi maior do que de homens, quantificando um total de 320 mulheres e 156 homens, todavia, somente no ano de 1960 ocorreu um equilíbrio entre homens e mulheres, mas nota-se que o número de formados fora muito pequeno.

Cabe ponderar que por mais que tenha ocorrido uma formação de professores de geografia no Brasil, esta formação docente caracteriza-se como incipiente, isto é, quando observamos o baixo quantitativo de professores formados de 1936 a 1960 no Brasil (FIORI, 2012). Além disso, é importante salientar que após a segunda Guerra Mundial o mundo não foi mais o mesmo devido ao início da disputa bipolar, uma guerra entre dois países sem precedentes, entre os Comunistas, destaca-se a Rússia, Ex-União soviética, e entre os capitalistas que tinha os Estados Unidos como representante, estes eram os países que competiam pela soberania do mundo. Tal

disputa militar, econômica e social entre ambos os países, modificaram de modo significativo as relações políticas e principalmente as políticas sociais no Brasil. Cabe destacar que a chegada do regime militar ao governo ao poder, impulsionada pela influência Norte Americana no ocidente no qual fundamentava-se na proteção contra o comunismo, modificou de modo a educação Brasil, pois:

O regime estabelecido pós-64 consolidou a hegemonia do grande capital consubstanciada na aliança entre o empresariado, os tecnocratas e o militares, na gestão de um modelo econômico concentrador de renda e progressivamente internacionalizado. A educação, nos marcos do regime autoritário, tinha papel estratégico no processo de reorientação da política e da economia brasileira. O governo militar promoveu uma ampla reforma educacional atingindo os diferentes níveis do sistema com o objetivo de adequar a educação às “necessidades do desenvolvimento” (CACETE, 2011, p. 7).

Observa-se assim que atuação do regime militar proporcionou uma reformulação significativa da educação no Brasil no que tange a formação de professores, além disso, os cursos de formação de professores de geografia também sofreram modificações no final dos anos 1960, estes cursos de geografia nas IES Federais passaram a ser parte dos institutos de Geociência ou similaridade, no respectivo período os cursos foram se distanciando das faculdades de Filosofia, isto demonstra de modo claro os verdadeiros interesses do governo em torná-los mais técnicos e principalmente distanciados de discussões voltadas para área da política (FIORI, 2012).

A ditadura militar implementou um sistema de desvalorização do magistério, principalmente nos anos de 1967 e 1968, pois os professores do antigo ginásio e do colegial dispunham de proventos mais ou menos equivalentes aos de um juiz ou de um promotor público (VESENTINI, 2006). Observa-se também a iniciativa do governo militar de uma formação mais curta, mais parecida como uma formação técnica, todavia, existe uma grande diferença da LDB de 1961, na qual pregava uma formação mais harmoniosa, com a LDB de 1971 onde caracterizava-se pelo autoritarismo, pregando a formação para exercício da consciência da cidadania, gerando crescente desinteresses culturais (DE PAULO, 2016), cabe destacar que:

Em janeiro de 1972 a Resolução CFE 1/72, reduz a duração dos cursos de licenciatura de 1º grau e das licenciaturas longas baseando-se na “conveniência de certa uniformização na sua duração”, sem, entretanto, alteração dos respectivos currículos mínimos. A licenciatura em Estudos Sociais foi praticamente reduzida pela metade, de 2.025 horas-aula (cerca de três anos) para 1.200 horas de atividades a realizar-se no mínimo em um ano

e meio¹⁵. Ou seja, no período de três semestres o professor de Estudos Sociais deveria estudar toda História Geral e do Brasil, Geografia Física, Humana e do Brasil, Elementos de Ciências Sociais, além das matérias pedagógicas que incluíam o estágio supervisionado (CACETE, 2011, p. 21).

Por fim, observa-se de modo claro a existência de políticas públicas sociais direcionadas a formação de professores no período do regime militar, que de certo modo tinha a objetividade de reduzir de modo significativo a carga horária dos programas de formação de professores no Brasil, sendo que os cursos de geografia não foram isentos deste processo, e que em conjunto com outras licenciaturas sofreram uma abrupta redução de carga horária, cabe destacar ainda que até mesmo as disciplinas essenciais para formação docentes, isto é, as pedagógicas, incluídos os estágios nas escolas foram reduzidos, o que de certo modo gerou, uma formação de professores deficientes, pois os respectivos discentes não tiveram uma formação que proporcionasse uma vivência nas escolas.

1.2. O Curso formativo de professores de pequena duração

O início dos anos 1970 inaugura uma formação de professores mais rápida, isto é, em questão de duração do curso, mas com o objetivo mais técnico, distanciado de uma formação mais reflexiva, principalmente nas questões que permeiam a área de políticas públicas do regime militar. Cabe ponderar que apesar dos cursos de Geografia estarem em sua maioria nas capitais e nas cidades, havia um processo de interiorização deste no território brasileiro (FIORI, 2012), todavia, a expansão do curso superior no Brasil inicia:

Por volta do início dos anos 1970, a partir da aprovação da LDB 5.692/71, que favoreceu o modelo das licenciaturas curtas polivalente, em todas as áreas, inclusive a de Geografia, a forma aligeirada, fragmentada acabavam comprometendo a formação desses profissionais (SOUZA *et al* 2021, p. 7).

A LDB 5.692/71, iniciava uma política pública social sobre a formação de professores, que de certa forma privilegiava diretamente os cursos de pequena duração, entre elas a Geografia e a História, segundo Cacete (2012) as licenciaturas vão sofrer alterações por meio desta LDB, isto é, em termos de duração e principalmente de currículo, o que cria a oportunidade de elaboração de habilitações correspondentes a cada uma delas, observa-se que:

Em 1972, Estudos sociais passa a ter apenas 1200 horas, denominada licenciatura curta. Neste novo currículo mínimo para Estudos Sociais (Resolução CFE N° 8, DE 9/8/1972), foram definidas as seguintes disciplinas: História (do Brasil, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), de

Geografia (Humana e do Brasil), Fundamentos da Ciência Social, Organização Social e Política do Brasil, Filosofia, Educação Moral e Cívica, Teoria General do Estado e Educação Física (FIORI, 2021, p. 68).

Cacete (2011), relata que em 1973 há uma iniciativa, por meio das indicações do Conselho Federal de Educação (CFE) 22 e 23, no qual irá ocorrer o estabelecimento das relações entre as licenciaturas denominadas de curta duração e as licenciaturas plenas, assim definido os princípios e normas a serem observadas na formação do magistério, por meio da indicação 23/73 as licenciaturas na área de educação geral deveriam formar professores nos campos de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências que corresponderiam a cinco cursos superiores (Comunicação e Expressão foi dividido em Letras, Educação Artística e Educação Física) e cada curso com suas respectivas habilitações específicas, no entanto, do curso de licenciatura curta em Estudos sociais achava-se regulamentada apenas a habilitação específica em Educação Moral e Cívica, uma vez que os estudos da educação moral e cívica contribuíam de certa forma para o controle do regime militar. Além disso, as habilitações em História e Geografia só seriam regulamentadas dez anos depois, em 1983.

Segundo Cacete (2011) em meados de 1983, o CFE por meio do parecer 635 respondia a solicitação da Instituição Luso-Brasileira de Educação e Cultura – IL-BEC, mantenedora das Faculdades Capital, sediada na cidade São Paulo, buscando tornar os cursos de Estudos sociais tronco comum e ciclo básico, no qual os concluintes obteriam a licenciatura de 1º grau (1.200 h/a) e ofereceria, em continuação, um ciclo diversificado com duração mínima de 1.500 h/a, assim abrindo um leque de três opções de licenciaturas: habilitação em Educação Moral e Cívica, habilitação em Geografia e habilitação em História.

Este parecer regulamenta a habilitação em Geografia a partir do curso de Estudos Sociais, além disso, este determinava a volta das ciências de Geografia e História como disciplinas autônomas da respectiva matéria, Estudos Sociais a partir da 5ª série do 1º grau, a ser ministrada por professores licenciados em História e Geografia. Ainda, observa-se que nos anos de 1990 um novo modelo de formação do professor de Geografia se estabelece em consonância com a reforma do ensino superior no país (CACETE, 2011).

1.3. Políticas de formação de professores nos anos 90 e 2000

Buscar-se-á compreender neste item as políticas de formação de professores na década de 1990 a 2000. Em relação a década de 1990 é consenso na literatura educacional brasileira, a forte influência do neoliberalismo, bem como a sua consolidação sobre as políticas educacionais, neste por sinal ocorre a inauguração de uma conjuntura de políticas pautadas nos princípios neoliberais, nos quais são criadas e ganham corpo em diferentes espacialidade do país, no qual se contrapõe as vitórias obtidas, como o direito a educação pública (ALBUQUERQUE, 2021), deste modo observa-se nesta nova fase, medidas impostas pelo capital que buscam realizar um ataque significativo contra as conquistas obtidas.

As políticas educacionais para formação de docente no Brasil sofreram uma significativa renovação na década 1990, inspiradas no neoliberalismo, segundo Albuquerque (2021) essas políticas liberais se concentraram na LDB, PCNs (1997-1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais DNCs, que de certa maneira passam a se constituírem no referencial para o processo pedagógico, bem como norteiam as políticas de formação de professores no Brasil.

É importante destacar que nas últimas décadas ocorreu a regulamentação por meio do MEC de duas Resoluções: Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 e Resolução do CNE/CP 02, de 01 de julho de 2015. Segundo Guedes (2018) estas resoluções definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A Resolução do CNE/CP 02 destacar que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 3).

Observa-se nas Diretrizes/2015, avanços para formação de professores no Brasil, no entanto deve-se destacar que as novas reformas educacionais desta década, vigora na nossa sociedade até os dias atuais, e que estas foram de certa

forma impulsionadas pelo banco mundial e pelos demais organismos internacionais com o objetivo de reordenar as políticas sociais do Estado, assim o sistema educacional se reconfigurou para formar um novo modelo de trabalhador, exigido pelo sistema econômico capitalista no processo de globalização neoliberal, logo a educação está comprometida com o pressuposto de uma educação para a cidadania e com o pressuposto da educação para competitividade (SOUZA, et al, 2021). Observa-se assim que:

Na nova ordem do mundo do trabalho, a palavra-chave é flexibilização, no caso da educação, implica no papel do professor de Geografia numa estrutura curricular flexibilizada, na qual ele tem de ser capaz de ministrar diferentes disciplinas (português, química, física, biologia, física, história, sociologia, matemática, entre outras), ou seja, devem ser um profissional polivalente, multitarefa, aplicador de avaliações flexíveis que atenta aos índices de aproveitamento escolar desejado pelo Banco Mundial com sua política neoliberal de mercado em escolas cada vez mais de formato EADs (SOUZA *et al* 2021, p. 11).

Com a homologação da LDB DE 1996 o início de um processo mais significativo das propostas neoliberalistas na educação brasileira, no qual a flexibilidade é elemento vivo na educação, onde de certa forma inaugura uma cobrança a mais do professor de geografia, sobre uma estrutura curricular mais flexível. Neste processo de reformulações educacionais, chegamos nos anos 2000, década marcada por profundas reformulações educacionais, bem como propostas para que a classe mais pobre do Brasil tivesse acesso aos níveis mais elevados de educação, como destaca a LDB de 1996.

Meados de 2016, ocorreu a posse de um governo neoliberal, a mando do Ex-Presidente Michel Temer, a posse de Temer inaugura um governo de extrema direita no Brasil, assim inspiradas nas propostas neoliberalistas, foram elaboradas novas reformas governamentais da máquina pública, como a reforma trabalhista e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ensino Básico e a Formação, neste sentido ambas direcionadas para atender o mercado. Além disso, em relação a BNCC-Formação, cabe ponderar que:

Os currículos de toda a rede pública e privada de ensino devem ter a BNCC como referência, assim desde a formação inicial ao ensino superior necessitam segui-la, pois potencializa políticas educacionais anteriores, e juntas, ajudam a reduzir desigualdades e garantem os direitos de aprendizagem dos brasileiros, portanto, com a nova base é preciso pensar numa nova formação de professores (SOUZA *et al*, 2021, p. 15).

Por mais que o Brasil, no Período do governo Temer, que vai de 2016 a 2018, tenha retrocedido em muitos setores, observou-se a criação de uma política pública social importante sobre a formação de professores, neste período de efervescentes manifestações como “Fora Temer”, é criado o Programa Residência pedagógica, uma política pública social que busca proporcionar uma formação mais significativa por meio da imersão nas escolas públicas (CAPES, 2018). O Programa Residência Pedagógica, é vinculado à formação das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, o programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, no qual tem a objetividade de proporcionar o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura (CAPES, 2018).

1.4. A implementação da Residência Pedagógica no subprojeto geografia na Universidade Federal do Amazonas

Ao longo dos anos, foram criados uma grande quantidade de programas de formação de professores nas universidades do Brasil, que de certa maneira buscam o aprimoramento da formação inicial docente e continuada, além disso, muitos programas de formação de professores foram criticados, devido serem excessivamente teóricos, sem muita conexão com a prática e não apresentarem um conceito claro e compartilhado sobre o ensino entre os docentes (DARLING-HAMMOND *et al*, 2019).

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) é um importante órgão federal que contribuiu de modo significativo para criação de programas de formação de professor no Brasil, dentre os projetos do MEC vale destacar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP); estes fazem parte de políticas educacionais que visam a formação de profissionais em meio as novas mudanças sociopolíticas, em relação ao PRP podemos destacar que:

Em março de 2018, foi lançado no Brasil o Programa de Residência Pedagógica do Ministério da Educação (MEC), descrito no Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Estando na pauta da atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, esse edital objetivou selecionar Instituições do Ensino Superior (IES) públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos que possuam cursos de Licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos, para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (FARIA e DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 334).

Assim, pode-se considerar o PRP de suma importância para a união da IES e a escola pública, buscando por meio desta unificação proporcionar vivências significativas, que de certa forma contribua para o aprimoramento de novas habilidades. Logo o PRP busca gerar a unificação entre as IES e as instituições de ensino público, assim, criando a integração de ambas as instituições com o objetivo de contribuir para a formação inicial dos futuros professores, no caso da estrutura a ser desenvolvida do Programa há uma peculiaridade, pois este ocorre atrelado ao estágio supervisionado das IES, como destaca o Edital CAPES nº 06/2018, logo o programa Residência na Universidade Federal do Amazonas, não é desenvolvido apenas na IES, o programa acarreta correlacionar a IES como as escolas públicas, como é elaborado pelo estágio.

A formação inicial docente tem sido compreendida a nível federal como algo urgente. Algumas políticas públicas, já adotadas com esta finalidade, passaram por reformulações, bem como os currículos formativos, como indica a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta nova resolução prima pela vinculação entre conteúdo curricular e prática educacional, desde os primeiros passos formativos dos professores. Dentro desta perspectiva, o Programa Residência Pedagógica (RP) se estabelece como uma política de formação docente, cuja finalidade é potencializar a formação dos professores da educação básica, bem como atender às expectativas quanto às lacunas dos estágios supervisionados. Dentro desta perspectiva, o Programa Residência Pedagógica (RP) se estabelece como uma política de formação docente, cuja finalidade é potencializar a formação dos professores da educação básica, bem como atender às expectativas quanto às lacunas dos estágios supervisionados. Para suprir as demandas de formação inicial, universidades públicas do Brasil propuseram projetos de toda natureza, que buscavam problematizar experiência docente, ensino/aprendizagem, relacionamentos interpessoais e assuntos relacionados à contemporaneidade, dando vida ao programa (MACHADO e JESUS, 2021, p. 4).

Neste sentido, a residência nas escolas e na IES, torna-se de grande relevância uma vez que ela, mesmo tendo a estrutura do estágio supervisionado, vai além do que é proposto nesta disciplina exigida pelas IES, pois nem sempre o estágio consegue edificar uma formação mais significativa devido a sua estrutura fragmentada (Estágio I, II e III) como (VALLERIUS, 2019). Entretanto, não podemos desmerecer a funcionalidade do estágio e principalmente a sua importância para formação inicial, pois de acordo com Tardif (2014), o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura. Além disso, Milanesi

destaca uma etapa importante do estágio supervisionado na formação inicial dos acadêmicos:

O estágio é um período muito importante na formação inicial dos professores e é esperado pelos estudantes dos cursos de licenciatura com muita expectativa. Para muitos estudantes, o único contato que tiveram até então com a sala de aula foi na condição de alunos, mas agora os papéis se invertem, tendo que assumir a função de professor, por isso esses estudantes carregam consigo muita ansiedade (MILANESI, 2012, p. 2).

A partir destes argumentos não podemos desmerecer o estágio, pois este contribui para a profissionalização do discente, podendo ser o único contato direto dos acadêmicos com a realidade de uma escola. No entanto, a Residência Pedagógica torna-se de suma importância para a formação inicial dos discentes, e também uma espécie de contribuinte para o estágio, nesse caso um preparatório para atuação do discente de geografia na sua futura profissão.

Segundo o Edital CAPES nº 6/2018, o programa na Universidade Federal do Amazonas tem duração de 1 ano e 8 meses, um período temporal que pode ser considerado de grande relevância para proporcionar uma maior imersão dos acadêmicos nas escolas, outrora estes discentes deverão cumprir um maior quantitativo de horas nas escolas. Além disso o programa propõe um contato com a escola, isto é, em questões quantitativas de horas destinadas a vivência, superior ao que os estágios, I e II, da Universidade Federal do Amazonas propõem, uma vez que este período de 18 meses ultrapassa as horas de estágios docentes propostas pelo curso de Geografia. Além disso, em relação ao que concede a residência podemos destacar que:

O Programa de Residência Pedagógica, atualmente regido pela Portaria nº 38, de 2018, tem a finalidade de subsidiar e induzir o funcionamento eficaz do estágio curricular supervisionado dos cursos de Licenciatura, provocando a imersão do graduando em escolas públicas. A destacada característica que o difere do Pibid é o fato de a realização ser possível apenas durante a segunda metade do curso. As atividades desenvolvidas englobam a regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um docente da escola que seja experiente na área e orientadas por um professor universitário (PROEG-UFAM, 2021, n.p)

Além disso, o edital CAPES nº 06/2018 destaca ainda que o Programa de Residência Pedagógica visa:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o

ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018, p.1).

O PIBID, é direcionado para os acadêmicos de licenciatura que estão cursando a primeira metade do respectivo curso de formação de professores, e o PRP na UFAM direciona-se para os discentes que estão cursando a metade final do curso, geralmente estão iniciando o 6º período, observa-se que este projeto tem o objetivo de conduzir a reformulação do estágio supervisionado no curso de licenciatura, tendo como base a experiência da Residência Pedagógica (VALLERIUS, 2019). Tanto o PIBID como o PRP, são políticas públicas sociais de caráter educacional que contam com uma política de incentivo financeiro para a permanência dos discentes no projeto, logo os residentes da UFAM são beneficiados como uma bolsa para sua permanência no programa como destaca o edital do projeto:

1-Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período, no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais); 2- Coordenador Institucional: para o docente da IES, responsável pela execução do projeto institucional de Residência Pedagógica, no valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais); 3- Docente Orientador: para docente da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica, no valor R\$1.400,00 (mil e quatrocentos reais); 4 - Preceptor: para professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo, no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) (MEC, 2018, n.p).

Todavia, não tem a objetividade de contemplar os discentes de geografia com mesma experiência, pois as bolsas direcionadas para o programa são restritivas e poucos discentes conseguem estas bolsas, cabe ainda ponderar que não são apenas os residentes que recebem as bolsas, os colaboradores do programa também são beneficiados (VALLERIUS, 2019), dentre estes destacam-se: o professor preceptor e o professor orientador da IES. Além disso, dentre vários objetivos do programa um se sobressai, isto é, a interação entre teoria e prática. Observa-se que a residência nasce com a iniciativa de proporcionar uma formação mais significativa para os acadêmicos de licenciatura da UFAM, baseada na concepção de vivência, ou seja, o programa

busca desenvolver uma experiência mais significativa sobre a prática pedagógica nas escolas por meio da imersão.

Podemos assim considerar o conceito de imersão, isto segundo o programa, um meio de proporcionar uma formação mais significativa sobre o trabalho docente, preparando os discentes para atuação profissional das áreas de Biologia, Química, História e os acadêmicos de Geografia. De certo modo, a residência é pautada neste conceito de imersão de todas as suas atividades, isto é, a sua proposta busca levar ao acadêmico vivenciar o dinâmico dia a dia da educação básica.

Além disso, no que concerne a duração do programa, destaca-se que esta terá a duração de 440 horas de atividades distribuídas em: 60 horas destinadas à ambientação nas escolas, 320 horas de Imersão, sendo destas 100 de regência, que inclui o planejamento e execução de pelos menos uma intervenção pedagógica, 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, solicitado pelo programa e pré-requisito para certificação, avaliação e socialização de atividades (CAPES, 2018), além disso:

Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor. 2.2.3 A orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado docente orientador. 2.2.4 A coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica será realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional. 2.2.5. Para fins deste edital: I. Proposta é o conjunto de informações inseridas no formulário eletrônico do SiCAPES, conforme indicado no item 8.2, para o processo de seleção da IES; II. Projeto Institucional de Residência Pedagógica é o documento, organizado na forma do item 9, a ser apresentado à CAPES pela IES habilitada na segunda etapa deste edital, na data fixada no cronograma constante no item 7. III. Uma cota corresponde a 18 parcelas mensais de bolsa (CAPES, 2018, p. 2).

Os professores de campos são responsáveis por orientar os discentes do curso de licenciatura em geografia nas escolas, realizando a verificação de frequências, regências e relatórios, entre outras atividades que envolvem a imersão destes acadêmicos, os professores selecionados pela UFAM para realizar esta função foram dois professores Doutores, estes ficaram responsável em orientar os acadêmicos nas atividades desenvolvidas na IES. Observa-se também que dentro da proposta do Edital Capes nº 06/2018, o professor orientador da IES tem como função primordial realizar as orientações os discentes na IES, isto envolve a formação prevista para ocorrerem, organizar a socialização, bem como é responsável de realizar orientações sobre relatórios que devem ser enviados para CAPES.

Cabe ao professor orientador da IES realizar a seleção dos residentes, tanto os bolsistas como os voluntários, para atuação no projeto. Além disso, no Edital CAPES nº06/2018 é previsto que a coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica seja realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional. Cabe salientar que para seleção da IES foram criadas três etapas de seleção, que estão previstos no edital:

III. A aderência do Projeto Institucional aos objetivos do presente edital. 10.3 O processo de seleção ocorrerá em três etapas. 10.3.1 A primeira etapa verifica se os requisitos da IES e do curso foram atendidos conforme especificado no item 4 do edital; 10.3.2 A segunda etapa corresponde à classificação e habilitação das IES e consiste em: I. Realizar a classificação geral das IES em ordem decrescente dos pontos obtidos no barema do Anexo I; (CAPES, 2018, p.10).

Além da primeira e segunda etapas o edital prever a terceira etapa:

10.3.3 A terceira etapa, corresponde: I. À análise do Projeto Institucional quanto à sua aderência às orientações contidas no presente edital e nos referenciais elencados no anexo III; II. À análise de cada subprojeto quanto à aderência ao Projeto Institucional e às orientações contidas no presente edital e nos referenciais elencados no anexo III; 10.4 Após o processo de análise da terceira etapa, o Projeto Institucional ou o subprojeto que tiver recomendação de ajustes e não atender à solicitação da CAPES será desclassificado (CAPES, 2018, p. 11).

A primeira etapa da seleção da IES é de suma importância, uma vez que esta verifica os requisitos da IES e do curso de acordo com o item 4 do edital, no qual deixa claro que no programa, tanto a universidade pública como particular podem submeter-se a seleção, também deixa claro que poderão integrar os projetos os cursos de licenciatura que habilitarem ingressos para os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, e ainda, os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo. Ainda sobre a primeira etapa são requisitos para IES:

I. Quando tratar-se de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e de IES privada sem fins lucrativos - estar credenciada no Sistema de Regulação do Ensino Superior e MEC e isenta de processo de supervisão, e apresentar Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3; II. Quando tratar-se de IES integrante do sistema estadual e municipal - apresentar ato autorizativo de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior e indicação do conceito institucional obtido na última avaliação; III. Comprometer-se em reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado (CAPES, 2018, p. 3).

Quanto aos requisitos para os cursos, no caso a geografia e outras áreas:

A IES deverá apresentar os atos formais que comprovem o atendimento de todas as exigências para a oferta das turmas, expedidos pelos órgãos de regulação da educação superior da Unidade Federativa ao qual pertence e a indicação do conceito do curso obtido na última avaliação. Somente poderão participar cursos com conceito considerado suficiente pelo sistema ao qual pertencer a IES, obtido na última avaliação. III. Serem oferecidos na modalidade presencial, exceto quando tratar-se de licenciatura do Sistema Universidade do Brasil (CAPES, 2018, p. 3).

Além disso, no que concerne a segunda etapa esta corresponde à classificação e habilitação das IES, no qual é realizado a classificação geral destas de ordem decrescente dos pontos obtidos no Barema de acordo com o Anexo I. De modo objetivo o Barema é constituído dos indicadores 1 a 5 e o resultado é a soma da pontuação máxima obtida em cada indicador. A pontuação máxima do Barema, é de 600 pontos no geral há um total de 5 indicadores (Quadro 2).

Quadro 2 - Barema de pontuação do Programa Residência Pedagógica

| BAREMA | | |
|--|-------------------------|---|
| CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DA IES | PONTUAÇÃO MÁXIMA | FORMA DE AFERIR |
| Indicador 1: esforço institucional para a inclusão de maior número de licenciandos no Programa de Residência Pedagógica | 200 | Dados informados na Proposta Institucional |
| Indicador 2: institucionalização da formação de professores e da articulação da IES com as redes de ensino | 100 | Upload do ato administrativo (Portaria, resolução, etc) |
| Indicador 3: esforço de expansão territorial dos subprojetos | 100 | Dados informados na proposta institucional |
| Indicador 4: experiência e qualificação da equipe docente da IES na formação de professores | 100 | Currículo Freire |
| Indicador 5: experiência quanto à participação em programas do MEC de inovação e modernização das licenciaturas, desenvolvidos em articulação com as redes de ensino | 100 | Informado no SiCAPES e verificado nas bases de dados da CAPES |

Fonte: Edital CAPES nº06/2018.

Todavia, no que concerne, a terceira etapa de seleção, esta busca realizar a análise do projeto institucional da IES, bem como a análise de cada subprojeto quanto a sua aderência ao Projeto Institucional e as orientações presentes no Edital e nos referenciais elencados no anexo III, neste sentido, observa-se neste anexo a objetividade de orientar as IES na elaboração do Projeto Institucional de Residência Pedagógica de acordo com a proposta do edital. Cabe ainda orientar que:

A IES que tiver Projeto Institucional homologado na terceira etapa de seleção será apoiada com a concessão de bolsas nas seguintes modalidades: I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período; II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática; IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo (CAPES, 2018, p. 03).

É somente após a finalização da terceira etapa que inicia a concessão de bolsas para os residentes, coordenador institucional, docente orientador e os preceptores, ou seja, os professores das escolas públicas. De acordo como foi descrito, a Residência Pedagógica é um projeto de formação inicial pensada, e sua abrangência não se restringe apenas as universidades públicas, bem como inaugura uma seleção democrática, onde os critérios de seleção são rigorosos. Em relação as bolsas da residência pedagógica (Figura 4), particularmente, no ano de 2018, foram distribuídas um total de 45 mil bolsas (MACHADO e JESUS, 2021), logo abaixo destaca-se uma tabela de distribuição de bolsas da residência no ano de 2018, ano que inaugura as atividades do projeto de formação de professores.

Figura 4 - Distribuição de cotas de Bolsas na modalidade da Residência Pedagógica

| REGIÃO | QUANTIDADE DE COTAS DE BOLSAS NAMODALIDADE DE RESIDENTE 2018 | QUANTIDADE DE COTAS DE BOLSAS NAMODALIDADE DE RESIDENTE 2020 |
|--------------|--|--|
| CENTRO-OESTE | 4.845 | 3.264 |
| NORDESTE | 14.599 | 9.768 |
| NORTE | 5.138 | 3.456 |
| SUDESTE | 11.739 | 7.824 |
| SUL | 8.679 | 5.784 |
| TOTAL | 45.000 | 30.096 |

Fonte: Machado e Jesus (2021).

Todavia, é possível afirmar também que este projeto não abrange as totalidades de universidades presentes no território brasileiro, tanto as universidades públicas como a privadas, somente no ano de 2018, apenas 5138 de bolsas foram

distribuídas para Região Norte, no entanto, destas 1.703 foram destinadas para o Amazonas, 619 para o Acre, 159 para o Amapá, 1.071 para o estado do Pará, 417 para Rondônia, o Estado de Roraima recebeu 584 (MEC, 2018).

Neste sentido, observa-se que a Residência não proporcionou em sua distribuição de bolsas uma distribuição unificada, mas sim heterogênea, e principalmente interligada devido a número restritivo de vagas. A priori, nasce assim, duas indagações sobre o programa: 1) como ocorreu a implantação do Programa Residência Pedagógica na IES? 2) será que os objetivos da Residência Pedagógica foram alcançados de acordo com o Edital CAPES nº06/2018? Para esta análise, utilizou-se os relatórios dos acadêmicos que participaram do programa no ano de 2018 a 2019, bem como um questionário com perguntas abertas. No segundo capítulo, iremos descrever a implementação da residência na UFAM e nas escolas públicas.

CAPÍTULO 2 – IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFAM NO CURSO DE GEOGRAFIA

Levando em consideração o primeiro objetivo da pesquisa, buscou-se compreender o processo de implementação do programa na Universidade Federal do Amazonas no subprojeto Geografia, com o intuito de verificar quais foram os critérios de seleção. Atingimos esse objetivo com entrevistas de perguntas abertas para estabelecer o perfil do residente e nos aproximarmos mais desses sujeitos, como: nome dos acadêmicos, grau acadêmico, o período de participação da residência, nomes dos orientadores, escola do residente, o processo de seleção do acadêmico, e os critérios de seleção dos acadêmicos para sua escola. Cabe ponderar que os nomes dos residentes foram preservados, pois estes apenas aceitaram participar da pesquisa caso fosse preservado a sua identidade, bem como dos orientadores de campo e da IES (Quadro 3).

Quadro 3 - Informações sobre os residentes

| Nº | NOME RESIDENTE | GRAU ACADÊMICO ATUAL DOS RESIDENTES | ESCOLA DA RESIDÊNCIA | PROFESSOR DE CAMPO ESCOLA | ORIENTADOR DA IES | PERÍODO NA RESIDENCIA |
|----|----------------|-------------------------------------|------------------------------------|---------------------------|-------------------|-----------------------|
| 1 | A | Especialista | E.E. prof. Alice Salerno; | BS | A | 1 ano 8 |
| 2 | B | Especialista | Col. Brasileiro Pedro Silvestre | EQ | B | 1 ano 8 |
| 3 | C | Mestrando | Col. Brasileiro Pedro Silvestre | EQ | B | 1 ano 8 |
| 4 | D | Especialista | Col. Brasileiro Pedro Silvestre | EQ | B | 1 ano |
| 5 | E | Especialista | E.E. Solon de Lucena | LF | A | 1 ano 8 |
| 6 | F | Especialista | E.E. Prof. Ondina de Paula Ribeiro | WH | B | 1 ano |
| 7 | G | Especialista | E.E. Prof. Ondina de Paula Ribeiro | WH | B | 1 ano |
| 8 | H | Especialista | E.E. prof. Alice Salerno | BS | A | 1 ano 8 |
| 9 | I | Mestrando | Col. Brasileiro Pedro Silvestre | EQ | B | 1 ano |

| | | | | | | |
|----|---|--------------|--|----|---|---------|
| 10 | J | Especialista | E.E. Prof. Ruth Prestes Goncalves | SC | B | 1 ano 8 |
| 11 | L | Especialista | Col. Brasileiro Pedro Silvestre | EQ | B | 1 ano 8 |

Elaboração: CUNHA (2022).

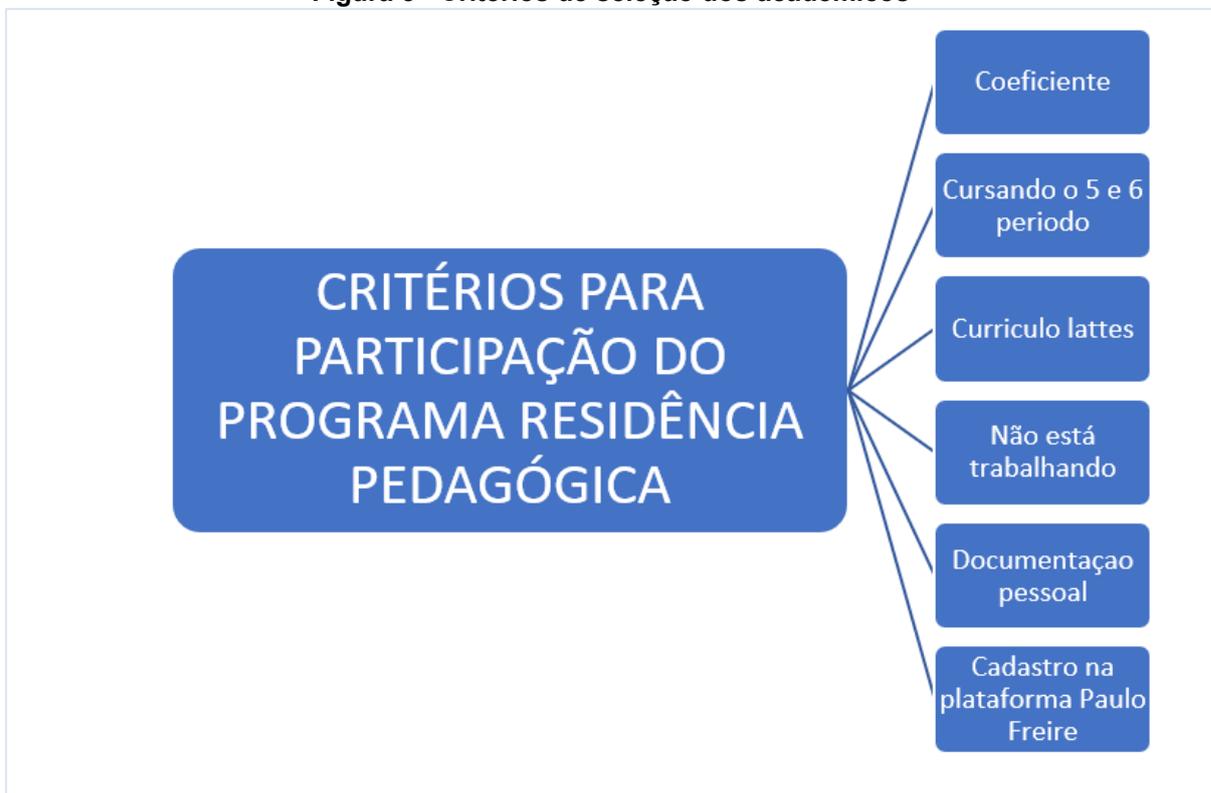
A respectiva tabela analisou o quantitativo de 11 residentes, no qual cursaram o programa por mais de um ano, bem como os que aceitaram participar da pesquisa seguindo este critério temporal, observa-se que os acadêmicos, atualmente, são portadores de diploma de especialista na área de ensino em geografia, apriori há ainda residentes que estão cursando o mestrado, além disso observa-se que os residentes participaram de cinco escolas, são escolas: E.E. prof. Alice Salerno; Col. Brasileiro Pedro Silvestre; E.E. Solon de Lucena; E.E. Prof. Ondina de Paula Ribeiro; E.E. Prof. Ruth Prestes Goncalves, deve-se destacar que cada escola desta, deveria conter um professor de campo, como define o edital Capes nº06/2018 para o desenvolvimento do programa, pois os acadêmicos são supervisionados por este profissional que deve estar na sua área de conhecimento, neste caso de Geografia.

Além disso, observa-se que o programa na UFAM no subprojeto geografia contou com dois professores supervisores na IES, cabe ponderar que Cunha (2019) destaca que o curso de geografia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) contou com apenas um professor de Campo, nisto observamos na UFAM que o acompanhamento dos residentes se deu por uma supervisão em núcleo: núcleo 1 - matutino e núcleo 2 - noturno. Todavia, como podemos observar, apenas sete acadêmicos dos onze que participaram do PRP realizaram suas atividades de acordo com as exigências do Edital CAPES nº06/2018 dentro do período correto em que é definido a participação dos acadêmicos, no qual consta a duração do programa em sua totalidade de 18 meses, isso se deve, pois alguns residentes iniciaram a residente no segundo semestre do ano de 2018, no entanto, no primeiro semestre de 2019, os mesmos residentes estava em um período superior.

Cabe ponderar também que houvera residentes que cursaram o programa mesmo estando no 2 semestre do curso, o que gera uma inquietação, pois estes não cursaram as disciplinas básicas como Psicologia da educação e Filosofia, matéria de suma importância para o processo formativo dos acadêmicos. Todavia, no que tange o processo de seleção dos acadêmicos foi perguntado no questionário como ocorreu

a seleção para participação dos acadêmicos e seus critérios para participar do programa? Logo abaixo destacaremos os critérios listados pelos residentes (Figura 5).

Figura 5 - Critérios de seleção dos acadêmicos



Elaboração: CUNHA (2023).

Neste sentido, observa-se que para participação os acadêmicos de geografia, tiveram que seguir determinados critérios no programa, podemos destacar sete critérios afirmados pelos residentes: 1) coeficiente acadêmico; 2) estar cursando o 5° e 6° período no curso de geografia; 3) Currículo lattes atualizado; 4) Não estar trabalhando; 5) Documentação pessoal, incluso conta bancária; 6) Cadastro na Plataforma Paulo Freira. Além disso, os discentes relataram como ocorreu a seleção, segundo o residente D:

Tipo não entendi muito bem a seleção da residência. Mas tipo, lembro que tinha muitas vagas, mas tipo eu não estava no período que era exigido, mas eu fiz minha inscrição por orientação dos meus amigos e fui selecionado pelo professor B, tipo lembro também que tinha muitas vagas, mas a maioria dos alunos estava envolvidos em outros projetos da UFAM e isso vez os professores colocasse quem estava finalizando a graduação para fechar as vagas, sendo eu um desses por esse motivo participei só um ano. Mas os critérios eu lembro que era o coeficiente e alguns momentos como o lattes. (RESIDENTE D, 2022)

Além disto, alguns acadêmicos destacaram:

A seleção ocorreu com o aviso do professor em sala de aula sobre o projeto, seus objetivos na formação de professores. Sobre os critérios ele falou que a gente deveria cursar o 5 e 6 períodos, que na inscrição deveria ter o coeficiente bom, e também o currículo lattes. Se, não me engano para fazer a seleção deveria procurar o professor, a seleção central era pelo coeficiente se não me enganar, mas lembro que muitos amigos meus entraram como residentes sem estar no período que era exigido, eu entrei no período certo o que foi muito bom porque eu fiz meu estágio e isso facilitou muito a minha vida (RESIDENTE J, 2022).

Nisto, é possível verificar que alguns dos residentes não tinham noção dos critérios da IES, logo no seu início, uma vez que a implantação do programa ocorreu de forma abrupta, o que de certa maneira aceitável, devido ao programa ser novo e sua estrutura era irreconhecível. Como pode ser observado por meio das percepções dos residentes quando perguntados sobre, como ocorreu a seleção do programa:

A seleção foi voluntária a professora perguntou quem estaria interessado em participar do programa, mas como muitos participavam de programa de iniciação científica ou trabalhavam não houve muita adesão ao programa por estes fatores, entrei no programa sem saber como iria funcionar este por ser um programa novo, a grande maioria ou todos que entraram na residência não tinha a noção do seu funcionamento, até porque alguns pré-requisitos não foram bem alienados no momento da inscrição, eu não tive este problema, mas tinha alguns alunos que estavam se formando, mas mesmo assim a inscrição foi aceita pela CAPES, ou seja, é um programa que vai ter uma continuidade dependendo do período que a pessoa estiver entrando não vai dar continuidade e como ficará a vaga daquela pessoa, irá ser passada para outra?, assim teve essa barreira de alguns alunos de como esta situação iria ficar (RESIDENTE A, 2022).

Além disso, outros residentes afirmaram a mesma situação:

A seleção ocorreu em sala de aula informando os acadêmicos que haveria o Programa Residência Pedagógica, mostraram o edital e falaram os critérios básicos está a frente do quinto período da graduação, uma vez que a residência iria durar um ano e meio a dois anos, daí bastava se encaixar no critérios e ir até o professor responsável e fazer a inscrição, no entanto houve alguns acadêmicos, como eu que estavam em um período superior, mas que foi aceito por não haver muitas inscrições, fiz a inscrição passei e acredito que a seleção ocorreu por ordem de chegada, aí me deram um cartão de confirmação e fiquei aguardando, observei que não houve muitos alunos do período que a residência destacava em seu edital, isso contribuiu muito para eu poder entrar (RESIDENTE F, 2022).

Nestes relatos dos residentes, observa-se alguns elementos de suma importância para compreender a gênese do programa na IES sobre o subprojeto geografia na Universidade Federal do Amazonas, de certa forma, foi elaborada na IES uma seleção com os seguintes critérios de avaliação: o primeiro critério foi priorizar os acadêmicos que estavam no quinto e sexto período, que não estivessem no último período do curso de Geografia, no entanto muitos alunos que não atendiam aos

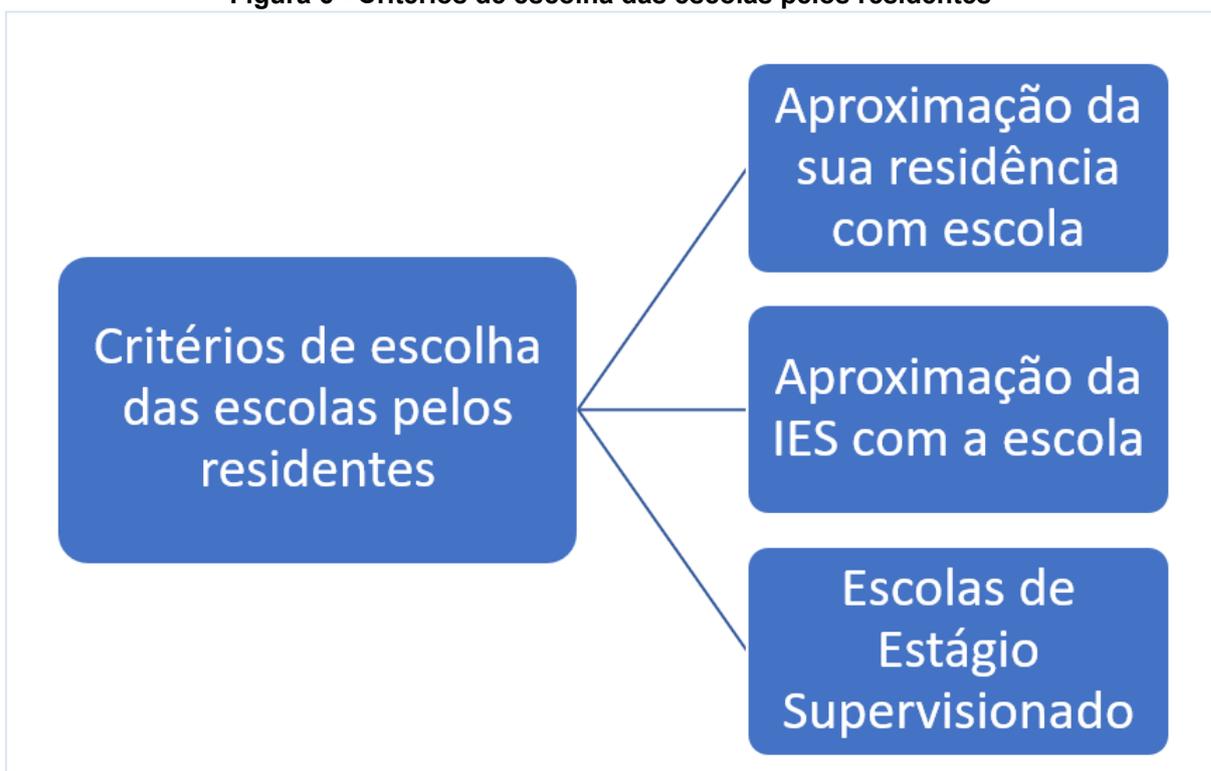
critérios entraram; o segundo critério exigia dos acadêmicos de geografia um coeficiente de 6 a 7 em sua média sobre o histórico de graduação; o terceiro era não está trabalhando ou ter outra bolsa. No entanto, é possível evidenciar que o edital iniciou com o intuito de abrir vagas para os acadêmicos que estavam cursando o 5° e 6° período do curso de Geografia, mas é possível também verificar nas entrevistas que o subprojeto geografia não conseguiu preencher todas as vagas que a Universidade recebeu do edital, pois muitos acadêmicos participavam de outros programas como PIBID e Programa de iniciação científica (PIBIC) e também foi necessário preencher as vagas com discentes que não estavam no período exigido pelo edital, como já mencionado.

Conclui-se assim, que algumas vagas distribuídas pelas universidades foram preenchidas por acadêmicos que não estavam de acordo com a proposta do edital, isto é, no período idealizado, no qual o acadêmico deveria estar cursando na IES, cabe ponderar que a adequação dos acadêmicos é de suma importância para o desdobramento do programa, uma vez que o Edital CAPES N°06/2018 destaca que o programa deveria iniciar suas atividades no segundo período do ano de 2018, e finalizar suas atividades no final do segundo semestre de 2019.

Observa-se que a residência na UFAM no subprojeto geografia adotou algumas estratégias para preencher as vagas repassadas pela Capes ao curso, porém estas não comprometeram o programa; cabe reflexão sobre estas estratégias, pois foram motivadas pelo quantitativo de bolsas que naquele momento, configurava-se como muito alta para o baixo quantitativo de estudantes dentro dos critérios exigidos pelo edital, o que gerou a agregação de residentes que estavam em outros períodos, que de certo modo, não estavam aptos a participarem do programa.

No entanto esta grande oferta impulsionou as suas participações, que não deixa de ser algo positivo, pois estes acadêmicos tiveram a oportunidade de participarem de um programa que busca seu aprimoramento como discente, no entanto estes mesmos acadêmicos não tiveram a oportunidade de integração do estágio supervisionado, assim não levando os acadêmicos a vivenciar o programa no todo. No que tange os critérios de escolha das escolas pelos residentes, isto é, a sua alocação em determinada escola, foram relatados determinados processos, abaixo destaca-se os critérios da alocação dos residentes nas escolas (Figura 6).

Figura 6 - Critérios de escolha das escolas pelos residentes



Elaboração: CUNHA (2023).

Em relação aos critérios de seleção dos acadêmicos pelas suas escolas, no questionário destacou-se os seguintes critérios: primeiro, a aproximação da escola com a residência dos acadêmicos; segundo a aproximação da escola com a IES; terceiro, escola de ensino médio que os acadêmicos realizaram o estágio supervisionado. No entanto, nem todos os acadêmicos tiveram a oportunidade de escolha, como destaca-se abaixo:

De modo geral, eu não sei como ocorreu a seleção das escolas, eu me lembro que as escolas já estavam selecionadas, apenas me alocaram na escola da residente, mas tiveram amigos meus que puderam selecionar a sua escola, no entanto eu não sei como ocorreu essa seleção, não sei os critérios, se era por proximidade ou por escola dos residentes, o que lembro é que cada professor tinha uma lista das escolas para colocar no programa, lembro também que tiveram amigos meus que escolheram suas escolas porque foram os primeiros e fui o último na seleção para participar do programa até porque eu não me encaixava nos critérios (RESIDENTE F, 2022).

Observa-se, assim que os últimos residentes que foram selecionados a participarem do Programa Residência Pedagógica não tiveram a oportunidade de selecionar suas escolas, apenas foram realocados, estes compõem a minoria dos entrevistados, isso se deve pela seleção as escolas, uma vez que eram poucas as escolas listadas para o programa enviada pela SEDUC-AM, no geral muitos

acadêmicos tiveram a oportunidade de selecionar a sua escola como destaca-se abaixo:

Eu não lembro muito bem como foi o critério de escolha das escolas da residente, mas eu ainda consegui selecionar minha escola por proximidade da minha residência, o professor orientador me informou que tinha algumas escolas e perguntou qual eu queria ficar, logo escolhi a escola brasileiro, tanto por a proximidade como porque eu estudei o meu ensino médio lá (RESIDENTE H, 2022).

Cabe ponderar que a seleção das escolas obedece aos critérios do edital nº06/2019, no qual a SEDUC-AM disponibiliza determinadas escolas para participarem do programa, sendo enviada uma lista para os coordenadores gerais do PRP na UFAM, estes por sua vez disponibilizam as escolas por subprojetos, isto é, Geografia, Física, Química, dentre outros cursos da UFAM.

No entanto, os coordenadores dos subprojetos são responsáveis em selecionar as melhores escolas de acordo com a lista enviada pelo coordenador geral. Concluiu-se que os acadêmicos que iriam participar do programa não foram os responsáveis na seleção das escolas, e sim a rede de Ensino SEDUC-AM em conjunto com o coordenador geral e os subcoordenadores de área, apesar disso a maioria dos residentes tiveram a liberdade em escolher as escolas, nas quais gostariam de realizar a imersão prevista no Edital da CAPES N° 06/2018, no entanto nem todos tiveram esta oportunidade, pois algumas escolas já estavam com seu quantitativo preenchido.

Em se tratando das propostas de desenvolvimento do programa na Universidade Federal, buscou-se relatar as atividades desenvolvidas nas IES, pois de acordo com o Edital da CAPES N° 06/2018 a universidade responsável pelo programa deverá elaborar propostas formativas que contribua para a formação inicial dos professores, para esta análise foram utilizados os relatórios dos residentes, pois estes contêm informações dos eventos realizados na IES. Cabe ainda observar, que de acordo com o Edital da CAPES N° 06/2018 as atividades tanto da IES como das escolas deverão obedecer a um cronograma que deverá ser elaborado de acordo com a realidade de cada IES e escolas participantes do programa. Logo abaixo destaca-se o cronograma de atividades desenvolvido pela UFAM no curso de Geografia retirados dos relatórios dos Residentes (Quadro 4).

Quadro 4 - Cronograma do Residência Pedagógica

| CRONOGRAMA – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA | |
|---|---|
| 2018 – 60 horas | |
| Agosto | -Preparação do aluno para participação no programa - Formação dos preceptores |
| Setembro | |
| Outubro | 60 horas na escola 01/10 a 31/12/2019 - Ambientação do residente; - Planejamento e organização do plano de atividades do residente na escola-campo |
| Novembro | |
| Dezembro | |
| 2019- 320 horas | |
| Janeiro | - Imersão na escola contendo no mínimo 100 horas de regência de classe; - Consolidação do plano de atividades do residente (01 a 31/01/2019); - Estudo e elaboração de planos de aula; execução da ação pedagógica; regência de classe (01/02 a 29/11/2019). |
| Fevereiro | |
| Março | |
| Abril | |
| Maio | |
| Junho | |
| Julho | |
| Agosto | |
| Setembro | |
| Outubro | |
| Novembro | |
| Dezembro | |
| 2020 - 40 horas | |
| Janeiro | Avaliação e socialização das experiências e dos resultados 02 a 31/01/2020 |
| Total | 440 Horas |

Fonte: Relatório dos Residentes (2020). **Elaboração:** CUNHA (2022).

Como podemos observar os meses de agosto e de setembro de 2018, inaugura-se uma nova fase na Residência Pedagógica, após a seleção dos discentes para o programa, identifica-se que nestes respectivos meses começa a preparação do aluno para participação no programa e uma formação dos preceptores. Em relação a este preparo para os acadêmicos, podem ser descritos como uma forma de orientação da proposta da residência no qual destaca-se: os principais objetivos do programa, o funcionamento das atividades que deveriam ser aplicadas.

Logo abaixo, destaca-se uma tabela sobre as orientações que foram consideradas um meio de transformar o PRP numa oportunidade de crescimento profissional, cabe ainda salientar que estas informações, também foram retiradas dos relatórios dos residentes (Quadro 5).

Quadro 5 - Orientações sobre o Programa Residência Pedagógica

| ORIENTAÇÃO |
|--|
| Para transformar a atividade da Residência Pedagógica numa oportunidade de crescimento profissional, siga algumas orientações importantes: |
| 1. Conheça os objetivos da escola colaboradora. |
| 2. Saiba a importância de seu trabalho em todo o processo educativo. |
| 3. Não faça comparações com outras escolas. |
| 4. Observe e anote fatos e dados significativos. |
| 5. Conheça o corpo administrativo escolar e os professores. |
| 6. Cultive um bom relacionamento. |
| Não destoe do ambiente de trabalho: observe hábitos e roupas consideradas adequadas, pela escola. |
| 8. Seja assíduo, pontual e organizado. |
| 9. Não se omita: tire dúvidas e observe problemas que atrapalham seu desempenho. |
| 10. Tenha respeito, seja participativo, receptivo e bem-humorado (a). |
| Não faça postagens nas redes sociais dos estudantes e/ou das atividades realizadas por eles (exercícios, provas, trabalhos etc.), exceto se for conteúdo informativo para ilustrar uma notícia ou divulgar uma atividade, e deverá ter autorização dos pais, professores e da direção da escola. |
| Lembre-se: Saiba como se planejar e obter sucesso, conhecendo a natureza do ambiente escolar e desenvolvendo habilidades no ensino. |

Elaboração: CUNHA (2022).

Como podemos observar na preparação dos residentes no mês de agosto foram elencadas doze orientações, essas buscaram conhecer os objetivos das escolas, uma vez que o ambiente escolar se diferencia de uma escola para outra. Dentre estas orientações, destaca-se a importância do trabalho docente no processo educativo, nisto observa-se que estas orientações levam os acadêmicos a refletir sobre o seu papel na ação educativa dos professores nas escolas, todavia cabe salientar que a concepção de prática educativa pode ser variável, como destaca Tardif (2014), sendo muitas das vezes subjetivas, variando de sujeito de acordo com suas próprias concepções.

Além disso, observa-se que os residentes foram aconselhados a não realizarem comparações com outras escolas que estes participaram em outros programas, como o PIBID e dos estagio supervisionado, cabe salientar que as escolas selecionadas, como já mencionadas anteriormente, vivenciam diferentes contextos sociais, principalmente, recebem sujeitos totalmente distintos, neste sentido esta orientação foi de suma importância, pois possibilita que os residentes não critiquem as escolas, antes mesmo de conhecer a sua realidade. Observou-se que algumas escolas selecionadas para o programa, estão localizadas em áreas nobres da Capital, como a escola Brasileiro, localizada no Centro de Manaus, mas também há escolas localizadas em “áreas vermelhas”. De acordo com a Secretaria de Segurança Pública do Estado do Amazonas (SISP), no ano de 2021, a Zona Norte, Zona que está

localizada a Escola Estadual Ruth Prestes, concentrou 12.924 casos de roubos, de acordo com SISP, a maioria das vítimas, 3.617, foram roubadas na Cidade Nova, todavia o Centro de Manaus, localizado na zona Sul, apresentou índice menor em comparação a zona Norte de roubos e teve no ano 2.097 casos. Esses problemas, afetam a dinâmica nas escolas, pois podem ser associadas a lugares expostas ao crime.

Neste sentido, observa-se um ponto positivo nas orientações da Residência, pois uma vez que os residentes são levados a não criar comparações construídas ao logo de sua imersão nos estágios, e até mesmo a sua formação de alunos no Ensino Básico, possibilita uma reflexão mais significativa sobre as escolas e principalmente sobre a ação de ensinar e reconhecer a realidade dos alunos. Vale ressaltar, que o reconhecimento dos discentes é de grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem da Geografia, pois Callai (2005) destaca que o reconhecimento da realidade dos alunos é de fundamental relevância para proporcionar um ensino de Geografia de qualidade, fazendo com que os sujeitos possam reconhecer o mundo a sua volta de maneira crítica.

Além disso, as orientações direcionam os residentes a coletar, observar e analisar dados significativos da escola, cabe salientar que estas ações realizadas pelos acadêmicos de geografia, possibilitam uma maior imersão dos acadêmicos nas escolas, uma vez que estes não realizam apenas uma descrição simplista da escola, evidenciam na escola sua realidade por meio das atividades correlacionadas como a proposta prevista na Residência, isto é, a ambientação, que de certo modo consta no Edital CAPES N°06/2018, e configura-se como uma exigência que deve ser realizada em todas as escolas participantes do programa.

A própria observação foi realizada para conhecer os funcionários da educação, tais como: corpo administrativo, corpo docente, gestão etc. Bem como foi orientado aos residentes manter um bom relacionamento com o corpo educacional, pois muitos são os conflitos que ocorrem, seja no âmbito de escolas privadas ou públicas, que podem ser evitados caso ocorra desrespeito ao próximo. Foi orientado aos acadêmicos o uso de vestimentas adequadas ao ambiente escolar, cabe ressaltar, que na escola a didática do professor não é a única coisa observada, mas também as roupas, não somente do professor, mas de toda a equipe de uma escola são observados tanto por alunos quanto seus responsáveis, além das vestimentas

mencionadas foi orientado a assiduidade dos residentes, bem como a pontualidade e a organização no PRP, principalmente nas atividades ocorridas na IES, bem como as atividades desenvolvidas nas escolas sobre orientação do professor preceptor.

Observa-se entre as orientações a importância de não omitir suas dúvidas e problemas nas escolas que possam atrapalhar o desempenho do residente nas escolas. Além disso, observa-se nas orientações a importância de manter o respeito no ambiente escolar, a participação nas atividades escolares, ser receptivo e bem-humorado com os sujeitos presentes nas instituições de ensino, também pode-se verificar que os residentes foram orientados a não realizarem postagens nas redes sociais dos estudantes ou de atividades realizadas por eles.

Cabe salientar que as escolas da rede Estadual mantêm o seu regimento de acordo com as leis Estaduais do Amazonas, e dentre estas, encontra-se a lei Promulgada Nº 125 de 28/09/2012, na qual destaca em seu Art. 1º a proibição do uso do telefone celular dentro das salas de aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública da educação do Estado do Amazonas sem fins educacionais, nisto observa-se um rigor por parte dos coordenadores em orientar os residentes para que o desenvolvimento do programa não seja comprometido. Além destas atividades classificadas como orientações, outras atividades foram realizadas na IES, podemos destacar a atividade de formação dos professores preceptores de campo, ocorrida em setembro de 2018.

Cabe salientar que esta formação dos professores preceptores ocorreu na IES, no total foram seis professores que participaram desta formação. Tal formação buscou esclarecer aos professores preceptores a proposta da Residência Pedagógica, seus objetivos como a formação inicial dos professores, bem como o seu funcionamento nas escolas, a carga horária destinada para as atividades, a responsabilidade, e a importância de acompanhar os residentes nesse projeto formativo docente, acompanhamento da ambientação nas escolas, tal orientação está prevista no projeto do curso de formação de preceptores:

- a) Demonstrar alinhamento com as expectativas das redes de ensino; com a avaliação que os professores das escolas-campo fazem de sua própria formação inicial e de suas expectativas e sugestões para a formação prática de professores; aderência às orientações formativas e pedagógicas; b) Informar a carga horária, a modalidade do curso, a proposta preliminar do plano de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula, e a forma

de preparação do aluno para a residência e para a organização e execução da intervenção pedagógica (CAPES, 2018, p. 8).

No entanto, além das orientações realizadas com os residentes e os preceptores, o cronograma desenvolvido na residência no subprojeto geografia consta outras atividades desenvolvidas na IES, logo, observa-se que ocorreu ainda na IES a elaboração do relatório final e avaliação e socialização das experiências e dos resultados obtidos no PRP.

Segundo os registros nos relatórios desenvolvidos pelos residentes, a elaboração do Relatório final ocorreu no dia 02 a 21 de 2019, tal relatório é pré-requisito para se obter a certificação de participação dos acadêmicos no programa, caso algum dos acadêmicos não tenha concluído o referido documento, o acadêmico deveria ressarcir a bolsa destinada ao Residente dos 18 meses que participou da residência.

Cabe salientar, que foram destinadas 20 horas para elaboração do documento e que estas 20 horas são contabilizadas na carga total do programa, ou seja, as 440 horas previstas no edital 06/2018 CAPES. Além da elaboração do relatório foi realizada na IES a avaliação e socialização das experiências e dos resultados, esta atividade foi realizada no dia 12 de dezembro de 2019, como consta no relatório dos residentes, esta socialização aconteceu no primeiro encontro da residência Pedagógica (Figura 7).

Figura 7 - Comunicação Oral do PRP - auditório Rio Solimões



Fonte: SILVA (2019).

No ano de 2019, consta que tanto a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), quanto a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) desenvolveram em Manaus, o primeiro encontro do subprojeto Residência Pedagógica, segundo Cunha 2019. Porém em meses diferentes, na UEA se deu em novembro e na UFAM em dezembro do ano de 2019. Segundo o Edital 06/2018 CAPES, as universidades possuem autonomia para criar seu próprio cronograma (Figura 8).

Figura 8 - Apresentação dos Residentes no I Encontro da Residência Pedagógica na Universidade Federal do Amazonas



Fonte: SILVA (2019).

Esse evento objetivou relatar as mais variadas experiências dos residentes no decorrer do programa, os residentes foram orientados a desenvolver um relato de experiências e de forma oral apresentar os trabalhos. Ressalta-se que no referido evento não havia o distanciamento social ainda, então, o evento ocorreu de modo presencial na Universidade, sendo realizado no Auditório Rio Solimões da UFAM.

Por fim, observa-se que na residência pedagógica na Universidade Federal do Amazonas, foram trabalhados em conjunto com seis escolas da rede de ensino tradicional, todavia, de acordo com os relatórios dos residentes, estas escolas foram selecionadas seguindo dois critérios, o primeiro por aproximação da IES e o segundo por aproximação das escolas de estágio dos residentes.

No entanto alguns objetivos previstos no Edital 06/2018 CAPES não foram cumpridos, pode-se verificar que alguns dos residentes não estava no período que o

Edital CAPES N° 06/2018 solicitava, pode-se notar que houve residentes que participaram do programa estando nos primeiros períodos da graduação, isto é, no 3° e 4° períodos.

Observou-se que a residência não ocorreu apenas nas escolas selecionadas, de acordo com os relatórios, verifica-se que na IES foram desenvolvidas diferentes atividades de orientação para com os residentes, visando orientá-los para o desenvolvimento, mais significativo do programa, bem como para transformar a atividade do Programa Residência Pedagógica numa oportunidade de crescimento profissional.

CAPÍTULO 3 – PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO SUBPROJETO GEOGRAFIA - UFAM, CONECTANDO SABERES

A residência pedagógica é uma atividade de formação desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo (MEC, 2018). Como mencionado anteriormente o PRP, exige em seu edital 440 horas destinadas ao desenvolvimento das atividades, cabe ponderar que estas atividades devem ser cumpridas pelos acadêmicos, sendo que nenhuma Universidade é isenta desta exigência, que destaca ainda que estas atividades ocorrem tanto na IES como nas escolas.

Assim, o PRP destina determinado quantitativo de horas nas escolas distribuídas: em 60 horas destinadas à ambientação, 320 horas de imersão, no entanto, 100 horas são destinadas a regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica, bem como 60 horas destinadas à elaboração do relatório final, avaliação e socialização de atividades. Logo, observa-se que os acadêmicos têm 380 horas destinadas a imersão nas escolas que incluem ambientação e regência. Nos próximos itens busca-se discutir a ambientação e imersão.

3.1. Ambientação e imersão da Residência Pedagógica nas escolas

Em relação a ambientação do Programa Residência Pedagógica, deve-se destacar que esta atividade não é realizada na IES e deve ser desenvolvida pelos Residentes. Considera-se por meio do edital 06/2018 CAPES que são destinadas 60 horas para a execução desta atividade nas escolas. Além disso, a ambientação não pode ser caracterizada como uma simples descrição das escolas, mas cabe ponderar que ela é:

A ambientação é um processo delicado, possui um ritmo próprio e gradativo. É muito importante que seja feita corretamente para que a permanência na escola seja completa e traga segurança, acolhimento, individualidades e é fundamental para que o processo ocorra de forma correta. Adaptar-se para enquadrar-se as características e a realidade de um sistema diferente do nosso, entrar em sintonia com escola, professores, alunos e todos os funcionários da escola criando uma relação entre residente e escola. Uma das principais funções da escola é promover a socialização, vivência social, interação, respeito coletivo e as diferenças de casa um, construindo assim uma grande identidade. É preciso aproveitar todos esses pontos que a escola nos oferece, tornando assim a ambientação na escola um processo único e imprescindível (DORNELES *et al*, 2019, p. 3).

Nisto, observa-se que o papel da ambientação é de suma importância para que os acadêmicos reconheçam o ambiente escolar, não apenas a descrição do ambiente, ou seja, a sua estrutura física, administrativa e pedagógica, mas é nesta fase que o acadêmico reconhece a realidade das escolas por meio da vivência. Cabe ponderar que os residentes evidenciam neste processo a realidade da escola: sua sala, o quadro de professores, as condições físicas da secretaria, biblioteca, refeição dos alunos, programas nas escolas e a realidade dos professores vivenciada diariamente na escola, bem como dos alunos, a visão da escola, sua missão e seus objetivos para o processo de ensino e educação do sujeito.

A ambientação não ocorre apenas na descrição visual, deve também ser evidenciada por meio de documentos, para que a análise da escola ocorra de forma adequada em todos os espaços da escola, análises de documentos e dos espaços escolares é de grande importância para que seja possível planejar a partir da realidade da escola e de seus alunos (DORNELES, 2019). Cabe salientar que esta fase é de suma importância uma vez que:

Promove ao residente o conhecimento dos diversos documentos que fazem parte de uma instituição escolar, a relação entre gestão e os demais funcionários e uma análise do PPP – Projeto Político Pedagógico. A segunda fase é denominada de Imersão, nela, o residente buscará o aperfeiçoamento da prática docente, participando nas atividades em sala de aula, sendo supervisionada pelo professor (FERNANDES *et al*, 2019, p. 4).

Cabe salientar, que para iniciar uma significativa ambientação é necessário reconhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP), tal documento é imprescindível para se criar intervenções dos residentes dentro da escola devido as orientações contidas no respectivo documento, que de certa forma foram elaboradas dentro da realidade escolar, bem como são registrados por meio do Artigo.12 da LDB, onde o estabelecimento de ensino, ou seja, a escola, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

De certa maneira o PPP, é um documento que propõe uma espécie de direcionamento, mas um direcionamento de caráter político e principalmente pedagógico, para o desenvolvimento do trabalho escolar, de certa maneira ele elabora metas a serem trilhadas, prevê diferentes ações, estabelece diferentes procedimentos e instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2005). Deve-se destacar que a realização do PPP é de grande importância para o desenvolvimento de um programa de formação inicial

de professores, uma vez que proporciona aos acadêmicos o reconhecimento destes documentos, bem como sua elaboração e sua função na escola.

No entanto, a ambientação destaca-se como a fase inicial do Programa Residência Pedagógica nas escolas, pode-se dividir em duas fases em que os residentes estão inseridos nas escolas, a primeira, já mencionada, destaca-se a ambientação nas escolas, no qual os acadêmicos reconhecem a ambientação escolar, sua estrutura física e pedagógica, contendo uma duração de 60 horas; a segunda fase destaca a imersão dos acadêmicos nas escolas, nesta fase inicia-se as regências e outras atividades desenvolvidas pelos acadêmicos sobre orientações do professor de campo, nesta fase a duração corresponde um total de 320 horas para sua conclusão (CAPES, 2018).

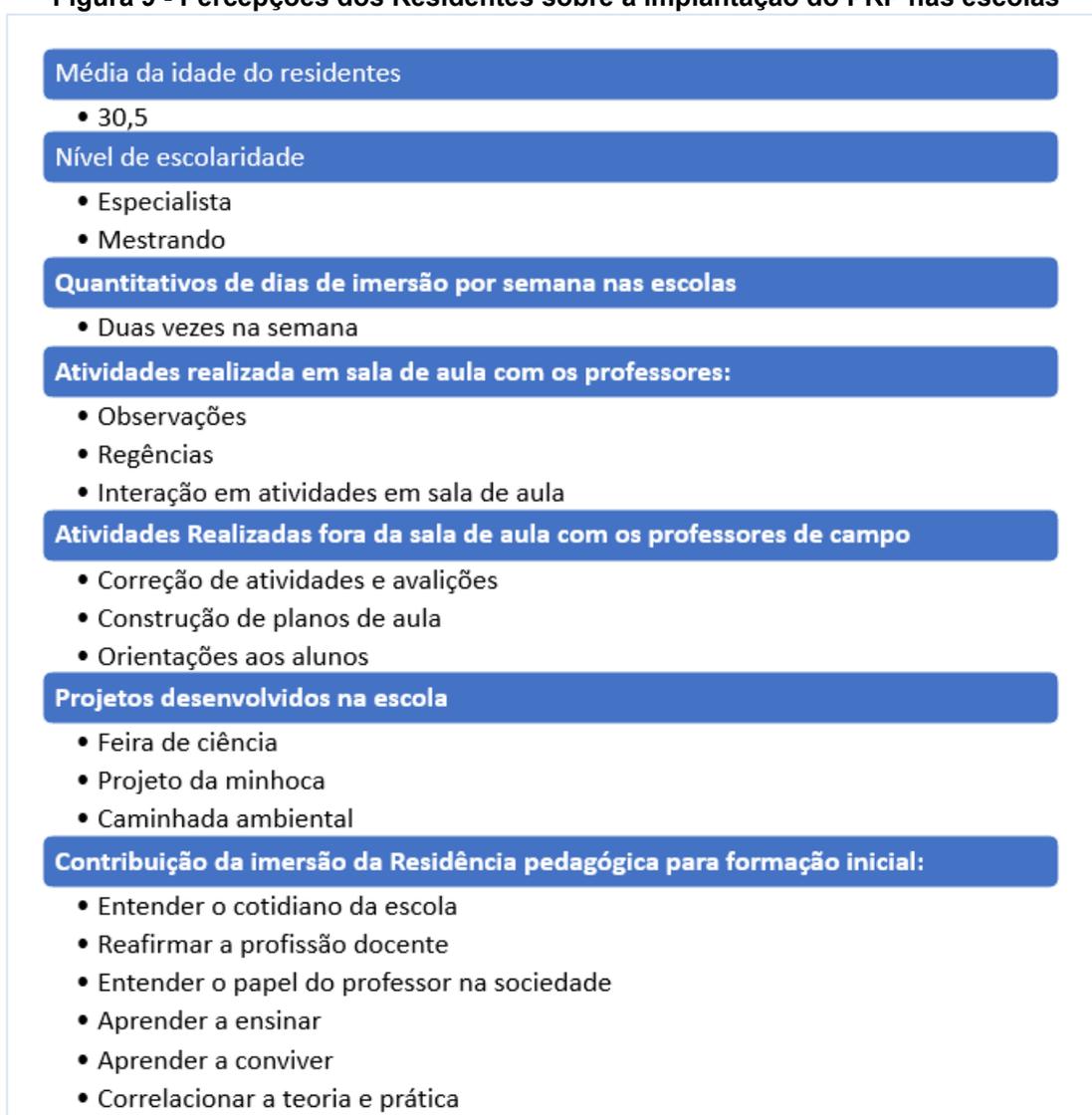
A priori, compreende-se a palavra imersão de origem latim (*immersionem*), o que pode remeter a diferentes, uma vez que seus sinônimos são mergulho ou ação de introduzir algo em um fluido. No entanto o interesse neste momento se dá em focar o conceito na escola no PRP. Pontuasse, ainda que imersão é sem dúvida a principal ação desenvolvida na escola destinada, no qual o programa destina 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica como já mencionado anteriormente (CAPES/2018)

Pode-se notar que a residência está alicerçada, nesta visão de submersão, uma vez que em sua proposta de programa destaca-se que o respectivo programa consiste na imersão de formação de professores, no qual por meio do contato com a escola os residentes conhecem seu futuro ambiente de trabalho, interagindo com os sujeitos presentes nas escolas, vivenciando este para que possa compreender a sua totalidade e também para que possa desempenhar a sua profissão de modo qualificado, competente e com responsabilidade. Cabe ponderar que durante e após a imersão os residentes devem ser estimulados a refletir e avaliar sobre a sua prática e relação com a profissionalização do professor escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente (CAPES, 2018).

3.2. Percepções dos Residentes sobre a implantação do PRP nas escolas

Busca-se neste item, verificar o processo de implantação do Programa Residência Pedagógica nas escolas selecionadas por meio do subprojeto Geografia da Universidade Federal do Amazonas, ocorreram entrevistas com os residentes, em que procuramos evidenciar as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos nas instituições de Ensino Básico por meio das frequências registradas no decorrer do programa, verificando se as atividades previstas no edital 06/2018 CAPES foram alcançadas, desta forma, como já foi salientado, foram selecionados 11 acadêmicos. Estas entrevistas foram interpretadas por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1978).

Figura 9 - Percepções dos Residentes sobre a implantação do PRP nas escolas



Elaboração: CUNHA (2022).

Observa-se nas entrevistas (Figura 9) que a média da idade atual dos residentes é de 30,45 anos, podemos considerar esta média de idade é baixa em relação à média de idade dos novos professores no Brasil, pois segundo o MEC (2007) em seu último estudo da distribuição dos professores por idade revela que 68% dos professores no Brasil têm mais de 33 anos de idade, e que 55% estão na faixa de 30 a 45 anos, em comparação aos dados disponibilizados pelo último censo do IBGE, esta faixa etária dos residentes, que hoje são professores formados em Licenciatura em geografia e que participaram do Programa Residência Pedagógica correspondem a faixa adulta da população brasileira, além disso, a idade dos residentes não está inserida na população idosa ou melhor idade que apresenta 60 anos ou mais. Nisto podemos afirmar que o programa residência pedagógica contou como a participação de acadêmicos mais jovens, o que demonstra uma formação de professores precoce e ao mesmo tempo de grande significação, pois proporciona ao acadêmico de modo precoce vivenciar a sua futura profissão de forma significativa, pois o residente inicia a sua caminhada formativa entendendo o gerenciamento da profissão na sociedade contemporânea.

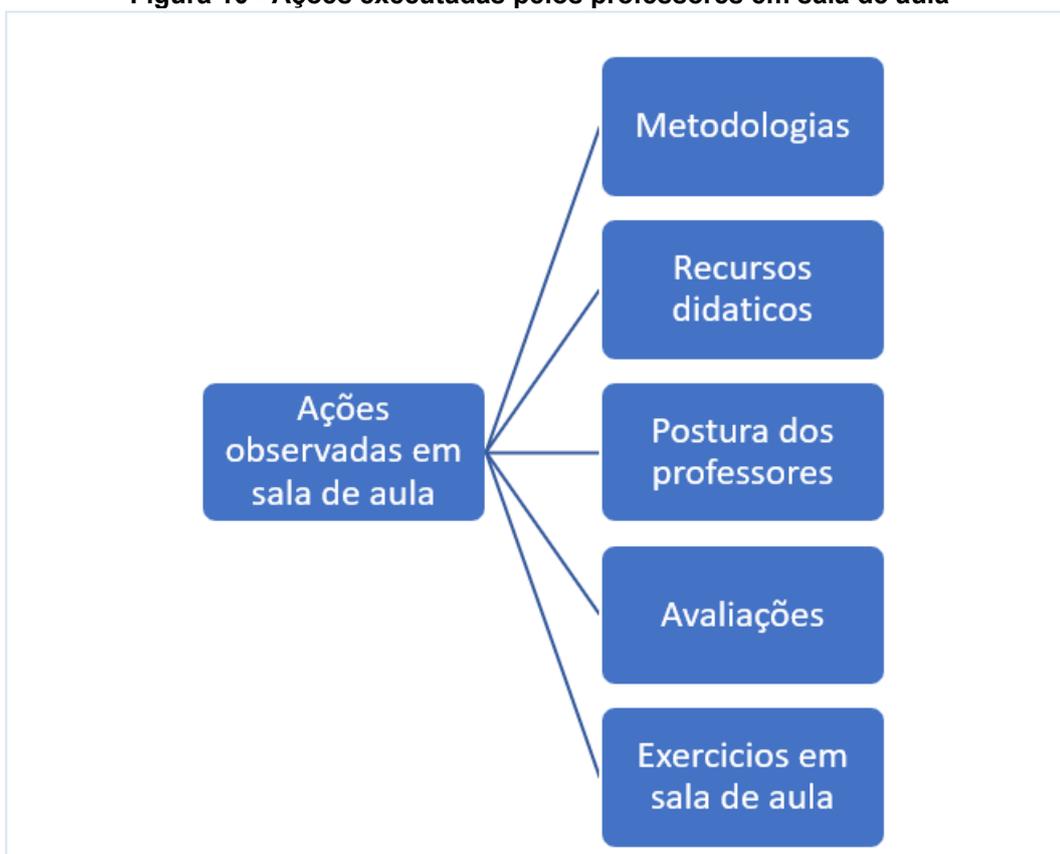
A priori, ao verificar o nível dos respectivos acadêmicos, obteve-se por meio das entrevistas que estes Residentes atualmente são portadores de diploma de Especialistas em Ensino de Geografia, mas também alguns residentes estão finalizando o curso de pós-graduação em geografia da Universidade Federal do Amazonas, isto demonstra que estes não pararam de estudar e que muitos se direcionaram para a área do ensino e pesquisa.

Observa-se no programa residência pedagógica, um quantitativo de horas destinadas a ambientação, bem como a imersão dos respectivos residentes, pensando nisto, optou-se por evidenciar nas entrevistas os dias na semana que os respectivos docentes realizavam a ambientação e imersão nas escolas, logo por meio das percepções destes, relatou-se uma frequência de dois dias na semana, assim somando um total de oito vezes no mês, cabe ponderar que segundo o cronograma de atividades desenvolvidos pelo curso de geografia da UFAM com base no edital CAPES 06/2018, estas frequências iniciaram no mês de outubro de 2018 e ocorreu seu encerramento em novembro de 2019, no total foram 1 e 8 mês dos residentes realizando em conjunto com os professores de campo a ambientação, bem como a imersão, somando um total de 112 frequências, sem contar os feriados.

Observa-se que os residentes foram 112 vezes para a escola no decorrer de todo o processo formativo criado pela Residência Pedagógica, cabe ponderar que se realizamos uma soma simples sobre os dias de frequência e as horas de uma escola pública da rede de ensino SEDUC-AM, que no geral é de 4 horas por meio período, os residentes somam um quantitativo de 448 horas, que de certa forma em comparação com o estágio supervisionado presente na grade curricular do curso de Geografia ultrapassa as horas do estágio.

Em suma, podemos considerar este quantitativo de horas semanais da Residência Pedagógica nas escolas significativas, pois segundo Darling-Hammond (2019) as formações de professores iniciais com maior duração proporcionam maior vivência nas escolas, assim contribui para o processo formativo dos futuros professores, pois uma formação de professor que gera maior imersão nas escolas proporciona aos docentes maior acúmulo de experiência sobre a escola, consecutivamente também a sua própria profissão.

Além disso, relatou-se nas entrevistas ao perguntar sobre quais as atividades desenvolvidas nas escolas aos residentes, isto é, exclusivamente na sala de aula, observou-se que os residentes desenvolveram as seguintes atividades: Observações, Regências e Interação em atividades em sala de aula. Em relação as observações dentro da sala de aula, estas corriam de modo presente com os professores supervisões de campo, de modo geral, os residentes direcionavam-se em conjunto com os professores de campo para as salas de aula, no qual eram observadas as diferentes ações executadas pelos professores (Figura 10).

Figura 10 - Ações executadas pelos professores em sala de aula

Fonte: Entrevistas dos Residentes – Anexo (2022). **Elaboração:** CUNHA (2023).

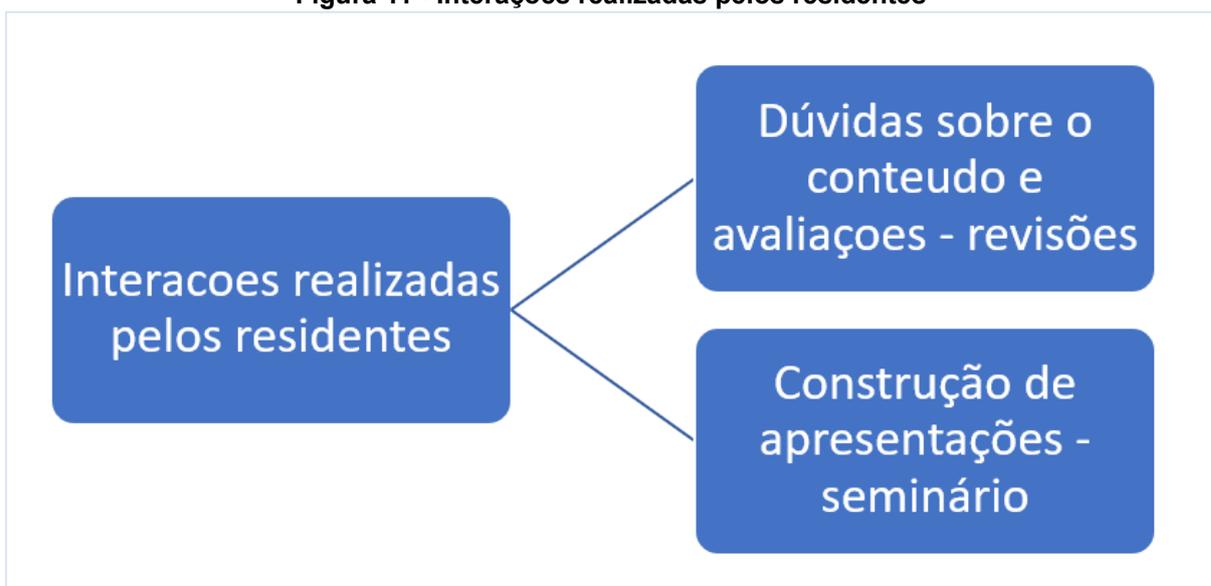
Verificou-se assim, que os residentes observaram: as metodologias dos professores, os recursos didáticos utilizados em sala de aula, a postura dos professores para com as turmas, os tipos de avaliações, bem como os exercícios aplicados em sala de aula. Em relação as regências em sala de aula, foi notado, que estas ocorriam em conjunto com os professores de campo, onde os residentes preparavam suas aulas sobre a orientação dos professores de campo, tais aulas eram elaboradas por meio de um plano de aula do professor, no qual os conteúdos que deveriam ser aplicados em sala de aula eram retirados do componente curricular do Ensino Médio, disponibilizados pela secretaria de ensino, ou seja, a SEDUC-AM. Além disso, em todas as aulas dos residentes elaboradas e aplicadas eram acompanhados pelos professores de campo. Como observados na citação abaixo:

Todas as nossas aulas eram acompanhadas pelos professores de campo, o professor sempre acompanhava na elaboração do plano de aula, bem como na elaboração das aulas e dinâmicas, ao final das aulas o professor realizava uma espécie de reunião, no qual buscava Alencar algumas dicas para melhorar nossa aula (RESIDENTE F, 2022).

Levando em consideração esta percepção dos residentes, cabe ponderar que este acompanhamento, de certo modo, é de suma importância para o processo de formação inicial dos acadêmicos do PRP e configura-se como algo positivo, pois os professores de campo podem realizar orientações antes da aplicação da aula, e por meio das observações das aulas ministradas pelos acadêmicos, o que de certo modo, contribui para o próprio aprimoramento dos professores, visto que na elaboração das aulas os professores de campo podem orientar a questão do horário, bem como a quantidade de material levado para sala de aula para discussão com os alunos, o tipo de recursos didáticos que podem ser utilizados em determinada atividade e que envolva a participação dos alunos do ensino Médio.

Além da escolha do material, isto é, do qual será retirado o referencial teórico, livros, revistas, notícias, isto sem dúvida é de suma importância, pois muitos materiais podem conter violência, ou determinadas figuras inapropriadas para faixa etária dos alunos, neste sentido, o acompanhamento dos professores de campo, configura-se de suma importância para a elaboração das aulas dos residentes, bem como o aprimoramento profissional dos acadêmicos. Além disso, observa-se por meio das percepções dos residentes que estes realizavam certas interações em atividades em sala de aula, que se resumem em duas categorias, tais interações destacam-se abaixo (Figura 11).

Figura 11 - Interações realizadas pelos residentes



Fonte: Entrevistas dos Residentes – Anexo (2022). **Elaboração:** CUNHA (2023).

Observa-se que os residentes em sala de aula realizavam algumas interações com os alunos, cabe ponderar que estas interações ocorriam com o professor de

campo dentro da sala de aula, dentre estas, destaca-se as revisões sobre os conteúdos e as avaliações aplicadas pelo professor de campo e a construção de apresentações, isto é os seminários, logo, os residentes em sala de aula realizavam esta interação nas dúvidas sobre o conteúdo, isto é, quando os professores de campo permitiam, bem como quando dúvidas sobre as avaliações, neste caso, destaca-se as dúvidas sobre as avaliações serem em duplas, ou discursivas, bem como se poderiam usar lápis ou caneta e por fim dúvidas do enunciado, no qual estavam inseridas as perguntas. Todavia, os residentes ainda em sala de aula ajudam os alunos na construção das suas apresentações, principalmente nos seminários solicitados pelos professores de campo.

No entanto, em relação as atividades realizadas fora da sala de aula pelos residentes, estes destacaram em suas entrevistas que desenvolveram em conjunto com os professores de campo: Correção de atividades e avaliações, Construção de planos de aula e Orientações aos alunos. Vale destacar, que as correções das atividades e avaliações ocorriam nas escolas no Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) do professor de campo, era no HTP que todas as atividades e avaliações solicitados pelos professores das cinco escolas, participantes da RPR, eram corrigidas no geral; estas correções eram feitas sob a orientação dos professores de campo, estas atividades podem ser classificadas como: exercício do livro didático, resumo, resenha, redações, avaliações (AV1 ou AV2) e avaliações de recuperação.

Cabe ponderar que além das correções das atividades e avaliações, os residentes preparavam suas aulas fora da sala de aula, no qual também ocorriam no HTP, e contava para sua elaboração a ajuda do professor de campo, vale destacar que estas aulas que eram elaboradas é pré-requisito no edital Capes 06/2018, onde consta que os professores residentes devem aplicar regências, pensando nisso os professores de campo ajudavam os residentes na elaboração do plano de aula dando dicas de metodologias, bem como ajudando os residentes a compreenderem o plano de ensino do plano anual solicitado pela SEDUC-AM, de modo a proporcionar aos residentes entender que as aulas deveriam estar interligas de modo sequencial com a proposta prevista no início do ano letivo.

Além disso, os residentes ainda realizavam orientações individuais para alguns alunos que faltavam as aulas por motivos individuais, de certo modo, os alunos procuravam os residentes nos corredores, na sala dos professores, onde estes

estivessem, para tirar dúvidas sobre as atividades que seriam aplicadas no dia, as datas de entrega de determinadas atividades solicitadas pelos professores.

Em relação aos projetos desenvolvidos pelos residentes na escola, ocorreu a integração dos projetos nas escolas com a residência, assim os residentes desenvolveram uma feira de ciências na escola como projeto da Residência, todavia, ocorreu a criação do projeto classificado como "Projeto da Minhoca" e "Caminhada Ambiental", abaixo destaca-se uma citação do projeto caminhada ambiental retirada do relatório dos acadêmicos:

Nos meses de novembro aproveitamos para fazer a intervenção do projeto "caminhada Ambiental", do qual, reunindo a ideia de apresentar a universidade pública e a questão ambiental, da qual é um dos temas discutidos nas aulas anteriores sobre impacto ambiental e social e sobre a poluição. A Caminhada ambiental, teve como objetivo, mostrar a Universidade (UFAM) para os alunos finalistas do Ensino Médio e fazer uma interação sobre o uso da estrutura na universidade para saber a percepção dos alunos se as mensagens encontradas são arte ou depredação ao patrimônio público. Desta forma, os alunos dos terceiros anos a partir de sua visão deveriam analisar os ambientes utilizados pelos alunos na universidade. A caminhada aconteceu no dia 8 de novembro de 2019, durante a manhã pelo setor norte, especificamente nos institutos: Faculdade de Estudo Social – FES, Faculdade de Educação FACED e Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais. Além da Biblioteca setorial Norte, lanchonete IFCHS, HALL DO IFCHS E Estação de Ônibus (RESIDENTE F, 2019).

Cabe ponderar que o edital da Capes nº06/2018 destaca que todos os programas dos subprojetos, isto é, geografia, física, matemática, entre outras áreas das licenciaturas, devem criar seu próprio projeto dentro da escola selecionada no início do programa, e trabalhar no decorrer de 1 ano 8 meses para elaborar um projeto dentro das escolas. Cunha (2019), destaca que o Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal do Amazonas desenvolveu alguns projetos dentro das escolas, dentre estes, destaca-se o "Leitura Geográfica" um projeto que buscou desenvolver a criticidade dos alunos por meio da leitura crítica do livro didático. Todavia, o projeto desenvolvido no PRP – UFAM ocorreu interligado com as feiras de ciências, no qual os residentes participaram ativamente na elaboração de projetos científicos na escola, abaixo destaca-se algumas fotos das feiras em questão.

De certo modo esta pesquisa foi além do esperado, assim, buscou-se entender a contribuição da imersão da Residência pedagógica para formação inicial, nisto observa-se que os residentes destacaram que a imersão do programa nas escolas, contribui de modo significativo para o entendimento do cotidiano nas escolas, mas qual entendimento é este? Nas próprias palavras dos residentes é: "o conhecimento

da escola, sua gestão, os planejamentos de cada bimestre, horários dos tempos de aula, e cobranças internas e externas” (H-Residente), ou seja, todo o conhecimento sobre o funcionamento de uma escola que envolva tanto a escola como o sistema de ensino aplicado pela Rede SEDUC-AM. Nisto, pode-se afirmar que a imersão contribui para que os residentes reconheçam o funcionamento de uma escola, distanciado da concepção de alunos em sala de aula, evidenciando por meio do olhar do professorado o funcionamento da dinâmica escolar.

Além disso, a imersão nas escolas, contribuíram para reafirmar a profissão dos residentes, isto é, foi por meio desta que os residentes entenderam o papel dos professores, seu dia-a-dia, as problemáticas que envolve a profissão, bem como os benefícios e a satisfação de ser professor, assim essa imersão foi imprescindível, sendo considerado um divisor de água, pois mostrou aos acadêmicos o que é ser professor, e assim tiveram a opção de escolher a profissão ou não, por este motivo, os residentes destacaram que o PRP foi de suma importância para que os residentes reavaliassem a profissão e por meio desta verificação, se permaneciam ou desistiam da profissão.

Além do que foi citado, ao perguntar aos residentes a contribuição da imersão nas escolas, observou-se que esta contribuiu para entender o papel do professor na sociedade, neste caso observou-se que os residentes desenvolveram uma conduta direcionada à reflexão das suas ações, pois entenderam que a profissão influencia tanto de modo positivo como de modo negativo o futuro de um aluno.

Logo, foi por meio da Residência Pedagógica que os residentes compreenderam que as palavras dos professores podem influenciar no rendimento dos alunos, bem como podem criar apreço por alunos em sala de aula ou desprezo por outros, compreenderam que o professor pode influenciar na escolha da carreira profissional dos discentes, ou na orientação de prioridade na vida dos alunos, como cursos básicos ou cursos técnicos, também entenderam o papel do professor em direcionar os conteúdos com a realidade dos alunos, ou seja, foi por meio da imersão da residência que os acadêmicos do curso de geografia puderam entender o papel diretivo do professor, isto é, na orientação do futuro dos alunos na sociedade.

Cabe ponderar que alguns autores descrevem este papel diretivo como condução do ensino, correlacionado com as suas decisões sobre o que ensinar, o que

é prioridade em ensinar em geografia sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido (CAVALCANTI, 2010).

No entanto, o papel diretivo compreendido pelos residentes, configura-se na influência dos professores no futuro dos discentes, ou seja, o professor como um influenciador do futuro dos alunos, no qual tem um papel de direcionar por meio da sua influência em sala de aula de modo tanto negativo como positivo, da simples escolha de como aprender melhor por meio de métodos, mas também as mais complexas como a escolha profissional no vestibular. Nisto o entendimento do papel do professor na sociedade, pelos residentes, pode ser resumido em: o professor exerce influência de modo significativo na vida pessoal e profissional do aluno.

De certo modo, quando perguntado aos residentes sobre a contribuição da imersão nas escolas, esses destacaram o aprender a ensinar. Neste sentido, a imersão foi de suma importância para os acadêmicos, pois foi por meio desta que estes compreenderam o que é ensinar, desenvolveram em sala de aula a aprendizagem de como ensinar, cabe ponderar que o saber ensinar está interligado as experiências, com os conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos (Rocha, 2014), como considera Tardif (2014) ao afirmar que o ensinar em sala de aula necessita de um conjunto de saberes, e podemos perceber estes conjuntos de saberes na citação abaixo:

A imersão na escola foi muito benéfica para minha construção profissional como professor, lembro o primeiro dia que adentrei em sala de aula. Neste dia, foi um terror para mim, eu não tinha postura, piorou quando marquei minha primeira aula eu não sabia como deveria ensinar, tentei ser o mais teórico possível, e não agradou muitos os alunos, muitos alunos não entendiam o que eu ensinava, mas com o passar do tempo fui aprimorando minhas regências, fui percebendo o que deveria ensinar e como deveria ensinar, as observações das aulas contribuíram muito porque nelas eu observava o modo que o professor ministrava a sua aula, os exemplos, as dinâmicas, por muitas vezes eu lembrava das aulas de didática que tive na graduação, pois este motivo a imersão contribuiu para eu aprender a ensinar (RESIDENTE B, 2022).

Logo, por meio das observações, os residentes desenvolveram novas formas de se ensinar, cabe ponderar que as observações em sala de aula foram de suma importância para este processo, uma vez que os residentes podem observar as formas de se ensinar e assim por consequência optarem por uma destas formas observadas para realizar seu aprimoramento como professor. Neste processo, os residentes puderam consultar as suas experiências, e os conhecimentos específicos,

isto é, os conhecimentos teóricos desenvolvidos na IES, bem como os saberes pedagógicos em sala de aula, é importante frisar que esta consulta, os residentes evidenciaram o tripé da formação de professores que para Rocha (2014,) é nesse tripé que podemos apoiar a formação do profissional docente e atribuir-lhe uma identidade, assim contribuindo para sua formação de inicial.

No entanto, a imersão não apenas contribuiu para o aprender a ensinar, mas também ao aprender a conviver, quando perguntas sobre o papel da contribuição da imersão, os residentes destacaram que o PRP foi de suma importância para aprender a conviver nas escolas.

Cabe ponderar, que a escola representa o mundo em pequena escala, repleto de pessoas, e estas têm diferentes maneiras de perceber o mundo, logo se comportam de modo diferente, assim, há conflitos de ideias. Cabe destacar que opiniões diferentes geram conflitos entre pessoas, a escola sendo uma mine representação do mundo, não pode ser isenta destas divergências, logo aprender a conviver é sem dúvida de suma importância para quem deseja ser professor. Cabe ponderar ainda que:

Aprender a conviver é então, uma necessidade essencial a todo projeto educacional, mas não só a ele, porque vai muito além, como a família, meios de comunicação e mídias interativas, contextos econômicos, sociais e políticos aos quais estamos imersos, pela urgência que instala no contexto atual, em que a violência impregna todo o plano social e atos de hostilização ao outro e de humilhação são recorrentes e cada vez mais elaborados estrategicamente, como o fenômeno bullying que se torna dia-a-dia mais recorrente (D'AUREA-TARDELI e PAULA, 2009, p. 5).

Neste sentido, aprender a conviver não é apenas uma questão de evitar brigas na escola, mas sim uma necessidade essencial, no qual saber conviver configura-se como essencial no projeto educacional, cabe ponderar que os residentes ao destacar o aprender a conviver não estão apenas reafirmando o convívio entre professor-professor, professor-aluno e professor- gestão ou área pedagógica, mas destacam também aprender conviver com todos os profissionais inseridos nas dependências como, da cozinha da escola, do secretariado presente, bem como a segurança, isto é, o porteiro, em fim toda a comunidade escolar.

Cabe ponderar que os residentes desenvolveram a habilidade de aprender a conviver além da sala de aula, logo, a imersão tem contribuído de modo significativo para proporcionar a estes, experiências que contribuam para evitar conflitos internos

com os professores, alunos, gestão e área pedagógica, e com os agentes externos, pais e responsáveis. Os residentes destacaram que a imersão contribuiu para correlacionar a teoria e a prática, cabe ponderar que dentre os objetivos da residência, destaca-se a correlação da teoria e prática, isto é, no sentido de incorporar todos os conhecimentos curriculares tanto do ponto de vista teórico, como metodológicos e didáticos, e aplicá-los na realidade da escola, assim unificando ambos os conhecimentos na prática pedagógica. Vale destacar que para Castellar (2010) a articulação não se traduz na possibilidade da teoria como um conhecimento para entender a prática, mas uma articulação que tanto a teoria quanto a prática são complementos, logo observa-se que a residência, não possibilitou aos residentes o entendimento de uma integração de bases que são diferentes, mas que se complementam, logo observa-se que o referido programa tem dimensão de proporcionar uma integração mais significativa e distanciada de uma fragmentação – seguimos a discussão no próximo tópico.

3.3. Saberes docentes uma reflexão sobre o saber do professor

Ao adentrar em um curso de formação de professores de geografia, os alunos se deparam com uma ciência concreta, é a partir da acumulação do conhecimento que o aluno desenvolve sua opinião própria, não apenas sobre os conhecimentos geográficos, mas também didáticos, pois em um curso de licenciatura, as disciplinas correlacionadas com a didática são inevitáveis, é neste exato momento que o discente começa a trilhar seu futuro, bem como a sua escolha para tornar-se professor, escolha esta que pode mudar ao longo do período formativo do discente na graduação.

Cabe salientar, que para ser professor, requer tempo, pois ninguém nasce professor, detentor de todas as habilidades necessárias para desenvolvimento de sua prática em sala de aula, dominando as mais variadas didáticas e métodos de ensino, porque isto sem dúvida, requer tempo e principalmente dedicação individual do próprio discente que adentra em um curso de formação inicial. Neste sentido, Lima (2007) destaca que a formação inicial é a primeira etapa de um processo demorado do desenvolvimento profissional do docente, ou seja, é uma espécie de preparo que não tem a objetividade definitiva de formar o professor por completo, de modo acabado e definitivamente pronto para sua atuação profissional no mercado de trabalho.

Logo, a formação inicial, não se trata de proporcionar aos alunos da graduação uma formação completa ou acabada, onde o professor está habilitado a realizar à sua

atuação no mercado de trabalho de forma significativa sem cometer erros dentro e fora da sala de aula, pois a formação de professores requer um tempo para se proporcionar novos saberes que interajam com a própria prática do professor, cabe ponderar que a práxis do professor está vinculada com a sala de aula, com a formação continuada, como a relação coletiva construída dentro de uma escola, estas relações, possibilitam a construção de novos conhecimentos, principalmente com a troca de saberes individuais dos professores que são compartilhados.

Além disso, em relação a certificado é notório que mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente para atuação no ensino básico, espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade. Além disso, cabe salientar que:

Ao tratarmos sobre o processo de formação inicial dos professores de Geografia, devemos levar em consideração os saberes relacionados a prática docente, experiência profissional, conhecimento adquirido na formação inicial, além das habilidades pedagógicas. Isso nos revela a complexidade que se dá a mediação do conhecimento, pois o professor não é apenas um reprodutor, a mediação do conhecimento é carregada de saberes diversificados que são herdados pela prática docente. Por atuar neste processo, o professor produz e mobiliza diversos conhecimentos em sala de aula (OLIVEIRA e SILVA, 2018, p. 169).

Neste sentido, observa-se que a formação inicial do professor não se limita a simples certificação de profissional educador, é preciso que o professor possa construir um conjunto de habilidades, que contribuam para o desenvolvimento da profissão de professor, principalmente, sobre a prática docente, que permite desenvolver e aprimorar sua própria identidade como formador de outros sujeitos, alunos.

Considera-se que a formação de professores de geografia deve estar referenciada em dois eixos: o primeiro, na concepção de habilitação formal, a segunda, a formação num processo. A primeira é restrita a ação do curso de licenciatura, onde é apresentada as características que dependem da instituição formativa, IES, a segunda é permanente e decorre do "pensar e teorizar a própria prática e se insere na Integração do terceiro com o primeiro e segundo graus" (CALLAI, 1995, p. 40). A autora também observa que:

A primeira é básica. é condição para a atuação do profissional e como tal deve ser considerada, e ser objeto de constantes críticas e avaliações, além

do que deve dar conta plena da formação e habilitação. Porém a segunda passa ser também fundamental pois que a atualização é condição necessária para o exercício de qualquer profissão, e no caso do professor é muito importante refletir a própria prática, pois formar cidadãos requer como condição que seja exercida a própria cidadania (CALLAI, 1995, p. 40).

No entanto, mesmo o professor que acaba de sair da graduação ao exercício do magistério, enfrenta as adversidades que estão inseridas no ambiente escolar, problemas sérios referentes a realidade em sala de aula (CALLAI, 1995), nisto uma formação de professores de geografia significativa, deve evidenciar alguns aspectos, entre os quais estão, o domínio do conteúdo, estrutura curricular, conhecimentos pedagógicos e acadêmicos e a geografia, entretanto a licenciatura em geografia, vêm passando por intensos questionamentos, principalmente na formação de professores, nos últimos anos, têm ocorrido críticas às licenciaturas em Geografia, principalmente, em relação a efetiva contribuição para uma aprendizagem significativa na formação de professores.

Além disso, a atualização é de suma importância para formação de professores, principalmente a inicial, devido a ciência da geografia está em constante modificação, lembremos que o espaço geográfico para Santos (1991) está em constante modificação, e para Oliveira e Silva (2018), a atualização é de suma importância para proporcionar uma formação inicial significativa, e neste contexto o processo de formação inicial adquirido na universidade no curso de geografia é fundamental, uma vez que:

Ele precisa estar munido teoricamente para conseguir mediar o conhecimento e associar tais saberes com o cotidiano. Daí a necessidade de garantir para os mesmos uma boa formação na graduação e prosseguir, através da formação continuada, pois a ciência geográfica é dinâmica, está em constante transformação. O professor precisa acompanhar tais transformações para assim, garantir uma melhor efetivação no processo de ensino/aprendizagem. Outra boa alternativa que dê conta de acompanhar essa dinamização ocorrida no espaço/tempo é o desenvolvimento de pesquisas. Mas, para termos professores pesquisadores, a pesquisa deve ser compreendida e exercitada na formação inicial do professor, ou seja, o professor precisa aprender a desenvolver pesquisa na acadêmica (OLIVEIRA e SILVA, 2018, p. 170).

As pesquisas de formação de professores são novas em comparação com outras pesquisas na área da educação, abraçam diferentes vertentes, dentre vários autores que abordam esta temática sobre a formação de professores, destacamos Darling-Hammond (2014), onde evidencia em seu trabalho que os professores da matemática e ciências de educação vocacional, têm conhecimentos sobre ensino e

aprendizagem e são os que têm melhores resultados em sala de aula, principalmente em tarefas de alta ordem e solução de problemas e ela vai além e afirma que o conhecimento da matéria é, sem dúvida, importante, tendo um efeito positivo, todavia ele tem um limite, visto que a autora destaca que medidas de conhecimento pedagógico exercem efeito mais significativo do que o conhecimento da matéria.

Cabe ponderar que Tardif (2017) destaca esta importância da junção do domínio do conteúdo e conhecimentos pedagógicos, onde afirma que o ideal é o professor conhecer sua matéria e deve possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia, bem como deve buscar desenvolver um saber prático baseado em sua experiência com os alunos, parece lógico que habilidade pedagógica interaja com o conhecimento da matéria estimulando o desempenho do professor (DARLING-HAMMOND, 2014).

Além disso, Nóvoa (2017) destaca ainda que se não reconhecemos o tecto pedagógico, ou conhecimento profissional docente, a formação de professor acaba por se fechar numa dicotomia redutora entre o conhecimento das disciplinas e o conhecimento pedagógico. Além disso, o texto que Nóvoa (2017) destaca pode ser considerado como um saber baseado nas experiências dos professores.

Todavia, Tardif (2017) destaca que o saber é, ou são os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade, eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar por meio da razão, de declarações, de procedimentos, essa capacidade é evidenciada na argumentação, ou seja, num discurso em que ponho razões para justificar meus atos, sendo essas razões discutíveis, criticáveis e revisáveis.

Logo, chegamos à conclusão que os saberes curriculares, isto é, os saberes sobre o conteúdo e os saberes texto, que são baseados em experiências, são de suma importância para formação de professores, o não reconhecimento destes saberes cria solo propício para uma dicotomia redutora entre o conhecimento das disciplinas e o conhecimento pedagógico, bem como “parece lógico que habilidade pedagógica interaja com o conhecimento da matéria, estimulando o desempenho do professor” (DARLING-HAMMOND, 2014). Além disso, Tardif destaca-se quatro tipos de saberes de suma importância para formação de professores (Quadro 6).

Quadro 6 - Saberes docentes segundo Tardif

| Saberes docentes segundo Tardif (2014) |
|---|
| Saberes da formação profissional – São adquiridos nas instituições formadoras de professores. E subdividem-se em: Saberes das ciências da educação – que são os saberes científicos e eruditos da educação, adquiridos na formação de professores, e os Saberes pedagógicos provindas de reflexões racionais que conduzem a sistemas representativos que orientam a prática educativa. cos – que são tidos através de concepções |
| Saberes disciplinares – São oriundos da formação acadêmica, que não estão ligados a saberes da educação, tais quais: Matemática, história, literatura, biologia, etc. |
| Saberes curriculares – São adquiridos pelos professores ao longo da carreira; estão ligados aos saberes selecionados pela instituição escolar. “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38) |
| Saberes experienciais – Provindos das experiências dos professores quando do exercício de suas profissões. Emanam da própria experiência prática, e, portanto, podem ser também denominados de saberes práticos. |

Fonte: BARBOSA NETO E COSTA (2016).

Cabe ponderar que estes saberes docentes são de suma importância para profissionalização do professor (TARDIF, 2014). Cabe ainda destacar, que analisando o programa residência pedagógica, observa-se em sua estrutura certos objetivos que podem contribuir para construção dos saberes docentes citados por Tardif, entre estes objetivos destaca-se a imersão do programa, de certa maneira esta busca levar o acadêmico vivências a escola, bem como desenvolver novas relações entres os sujeitos presentes na escola, bem como entender o funcionamento da escola, suas metas, seus planos para um educação de qualidade, entre outras coisas que a simples imersão possibilita ao acadêmico, como vivências, novas experiências, desenvolvendo novos saberes correlacionados a profissão. Dentre estes vários saberes que ponde ser desenvolvidos pelos professores, destaca-se o da experiência que será abordado no próximo item.

Cabe ponderar que a residência é um programa que busca unificar a IES e as escolas, bem como desenvolver uma formação pautada nas experiências, é visível o objetivo do programa interligado com a construção de novos saberes experienciais, essa interligação se deve por um motivo: o programa busca levar o acadêmico vivencia a prática e correlacionar com a teoria, para isso ocorrer é necessário que o acadêmico primeiro esteja imerso na sala de aula, evidenciando as práticas desenvolvidas pelos professores, realizando um filtro sobre práticas que dão certo ou não para que ele possa interligar esta prática com a teoria, assim construindo novos saberes sobre a sua prática em sala de aula. No próximo item esclareceremos o que é o saber docente experiencial.

3.4. Saber docente experiencial

Em relação a formação de professores é visível que o professor ideal deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir determinados conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 2002), assim observa-se a importância dos saberes experienciais na base da formação de professores, pois de certo modo, o professor não nasce pronto, é necessário que os programas de formação de professores busquem levar a construção e reconstrução dos saberes docentes experienciais por meio da vivência. Mas, o que seria esse saber docente experiencial? Como este saber estar correlacionado com o programa residência pedagógica?

De certo modo, diferentes autores ao longo do tempo que realizaram uma espécie de classificação sobre os saberes docentes, dentre estes destacam-se o saber da prática pedagógica, isto é, saberes experienciais. Tardif (2002), Pimenta (1999) e Gautier et al 1998. Trabalham em suas pesquisas o conceito de saberes docentes experienciais, cabe ponderar que Tardif destaca diferentes saberes docentes:

Saberes da formação profissional, que são adquiridos na academia; os Saberes disciplinares, relacionados aos conteúdos específicos dos diversos campos de saberes; os saberes curriculares, expostos nos documentos institucionais e por fim o que nos interessa, os saberes experienciais, que brotam das experiências individuais e coletivas sob a forma de habilidades e competências (TARDIF, 2002, p. 31-39).

Dentre estes saberes, destaca-se, os saberes experienciais, em síntese podem ser definidos como todos os saberes desenvolvidos na prática pedagógica, ou seja, na ação pedagógica dentro da sala de aula, de modo tanto individual como coletivamente este saber das experiências do professor aflora, se constrói com a prática vivenciada, sendo este saber de uma importância para o desenvolvimento da prática docente, além disso:

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo – os porém em categorias de seu próprio discurso (TARDIF, 2002, p. 53).

Logo, observa-se que os saberes experienciais são todos os conhecimentos desenvolvidos na prática pedagógica, cabe ponderar que outros saberes não são rejeitados pelo professor na prática docente, estes se unem e são incorporados à prática do professor. No entanto, Tardif (2002) destaca, que a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem do professor através do qual ele retraduz sua formação e adaptam a profissão, eliminando o que pode ser considerado inútil ou sem relação com a realidade vivida e conserva o que pode ser útil, este destaca ainda que que a experiência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional, assim, filtrando os saberes, e permitindo aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e assim objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído por meio da prática cotidiana.

Cabe ponderar que antes mesmo que os acadêmicos adentrem ao curso de formação de professores, este contém o saber do que é ser professor, isto se deve segundo Pimenta, pelo fato dos acadêmicos terem o saber das experiências em sala de aula, no caso, quando estes ainda eram alunos, cabe ainda que este saber é proveniente da convivência de vários professores, via de regra, estas experiências acarretam dizer quais foram os melhores professores, que eram bons nos conteúdos, quais professores foram significativos em sua vida para formação humana, deva-se destacar que estes acadêmicos:

Também sabem sobre o ser professor, através da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já têm atividade docente. Alguns, porque fizeram o magistério no ensino médio, outros, a maioria, porque são professores a título precário. Sabem, mas não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor (PIMENTA, 1997, p. 7).

Logo, os cursos de formação de professores tem a iniciativa de proporcionar aos acadêmicos a construção de sua identidade de professor, cabe ponderar que outro viés do saber docente experiencial, destaca-se como fruto das experiências em sala de aula, logo, observa-se que pimenta destaca dois tipos de saberes experienciais, o primeiro que podemos classificar de modo genérico como saberes

experienciais antes-formação e saberes experienciais após-formação, em relação aos saberes experienciais após-formação destaca-se:

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho. É aí que ganha importância, na formação de professores, os processos de reflexão sobre a própria prática [...] e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (PIMENTA, 1997, p. 7).

Logo observa-se que o saber experiencial pode ser classificado como todo o saber construído por meio das experiências docentes dentro da sala de aula, isto é, dentro do seu cotidiano docente, bem como por textos produzidos por outros educadores, cabe ponderar que isso se trata de um processo permanente. Além disso, Gauthier (1998 *apud* BARBOSA NETO E COSTA, 2016, p. 91) destaca que: “O saber que surge da experiência necessita ser cientificamente validado, este deve estar associado ao movimento das pesquisas científicas educacionais; esse saber que emerge da experiência e é validado”, além disso:

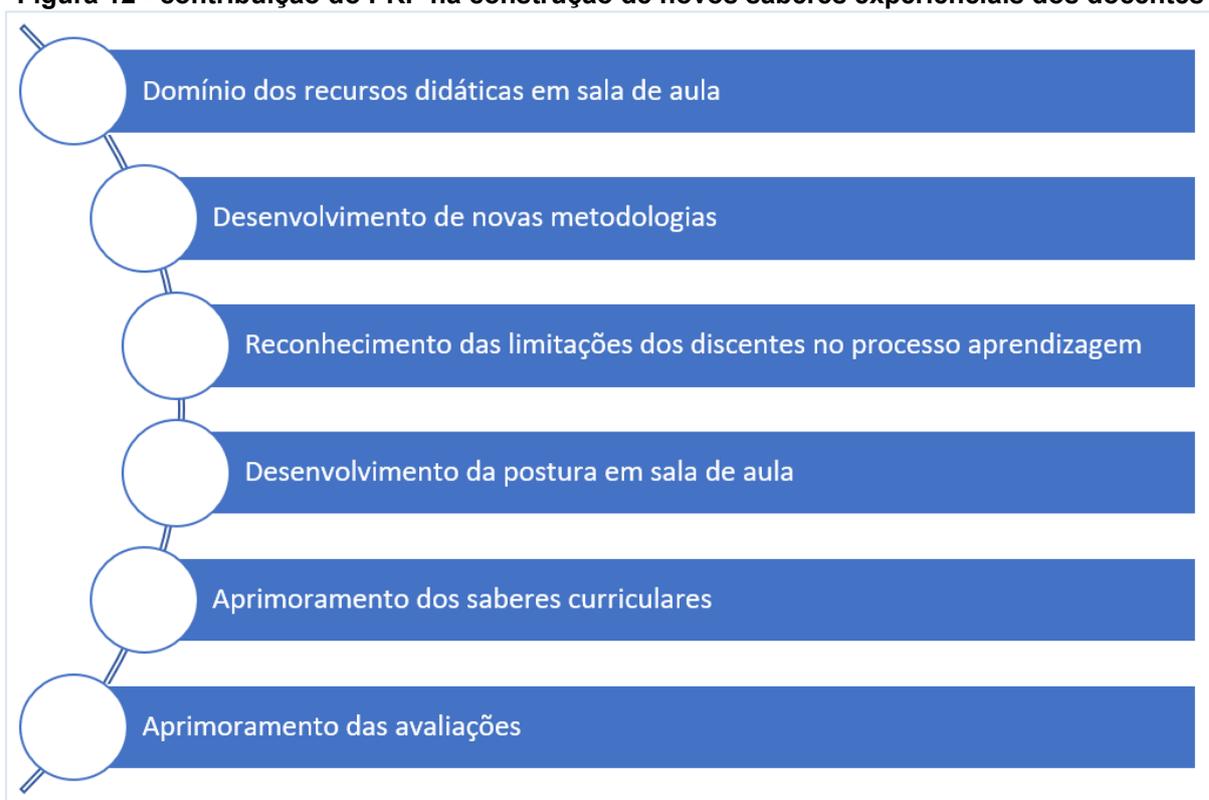
Representam a própria experiência do docente e que, ao longo do tempo, acabam se transformando em hábito. Todavia, tais saberes, segundo o autor, por falta de fundamentação, estudo, pesquisa e Tópicos Educacionais, aprofundamento, e, por assim dizer, validade científica, possam acabar gerando concepções equivocadas da própria prática (BARBOSA NETO e COSTA, 2016, p. 92).

Levando em consideração as concepções de saberes experienciais dos autores citados, podemos afirmar que estes saberes docentes experienciais estão intimamente correlacionados com as experiências construídas e reconstruídas ao longo do tempo pelo professores, é uma forma similar como a aprendizagem significativa, Morais(2006) afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando há correlação de antigos saberes com novos saberes, em similaridade os saberes dos professores, isto é, saberes experienciais são construídos por meio de conhecimentos antigos armazenados na cognição dos professores com os conhecimentos obtidos na prática pedagógica o que de certo modo cria uma nova aprendizagem sobre o saber docente do professor sobre sua prática.

3.5. Os saberes docentes experienciais desenvolvidos pelos acadêmicos de geografia do Curso de Geografia da Universidade Federal do Amazonas

Destacamos aqui, a contribuição do Programa Residência Pedagógica para aquisição do saber docente experiencial dos acadêmicos que participaram do PRP sobre a vigência do Edital Capes N° 06/2018 do curso de geografia da Universidade Federal do Amazonas. A interpretação da contribuição ocorreu por meio de entrevista com perguntas abertas e desenvolvidas no ano de 2022, cabe ponderar que a respectiva foi refletida por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2006), no qual ocorreu a categorização das percepções dos residentes, por meio das inferências e agrupamentos destas. Os resultados evidenciam a contribuição do PRP na construção de novos saberes experienciais dos docentes, assim ainda pioneiro, mas obteve inúmeros avanços ao logo no seu início sobre a prática pedagógica em sala de aula (Figura 12).

Figura 12 - contribuição do PRP na construção de novos saberes experienciais dos docentes



Fonte: Entrevistas dos Residentes (2022) - Anexo. **Elaboração:** CUNHA (2023).

Observa-se no organograma acima, sete saberes docentes experienciais desenvolvidos por meio do Programa Residência Pedagógica. As primeiras categorias que buscamos descrever e discutir aqui, trata-se do: domínio dos recursos didáticas em sala de aula. Cabe ponderar, foi identificado que os residentes desenvolveram um

certo domínio dos recursos didáticos disponibilizados em sala de aula por meio da rede de ensino SEDUC-AM, e que nem todos os residentes participaram do PIBID, sendo assim a Residência Pedagógica o primeiro contato definitivo com as escolas, logo é no PRP que os acadêmicos tiveram acesso a estes recursos didáticos lícitatórios, conforme relato do residente “F”:

Meu primeiro contato com sala de aula foi na residente, lembro que eu não sabia escrever de modo seguro no quadro branco, minha mão tremia de nervosismo, pois é diferente escrever em uma folha e no quadro, mas quando o tempo fui aprimorando segurando o pincel de modo firme, bem como melhorando minha caligrafia, por isso a residente me ajudou muito em ter o aprimoramento em sala de aula dos recursos (RESIDENTE F, 2022).

Cabe ponderar que Tardif (2014) e Pimenta (2006) consideram o simples fato do residente aprender a escrever de modo seguro no quadro branco um saber experiencial, pois este saber é construído na prática pedagógica em sala de aula, neste sentido, observa-se que o programa contribuiu para que o residente desenvolvesse o saber experiencial na escrita, destaca-se ainda que nem todos os professores ao adentrar na profissão estão preparados para ensinar os conteúdos de geografia com os recursos didáticos disponíveis.

Cabe ainda destacar que na rede de ensino SEDUC-AM, nem todas as escolas são portadoras de equipamento didático para o ensino de geografia como por exemplo, uma sala de informática, ou até mesmo o uso de tablets que podem substituir o quadro plano e trazer maiores reflexões sobre o conteúdo, assim os residentes tiveram que desenvolver suas habilidades no quadro branco, tanto pela questão da falta de equipamentos, como pela questão do quadro branco ser o recurso mais utilizado na rede SEDUC-AM de fácil acesso.

Além disso, os residentes destacaram que o programa contribuiu para a construção de novas metodologias em sala de aula, cabe ponderar que as metodologias foram desenvolvidas no decorrer do processo de imersão, ou seja, nas aulas regências, vale ressaltar que: “é importante destacar o papel de metodologias ativas que possibilitem a aproximação conceitual com a realidade dos estudantes do ensino médio, como uma alternativa de superação das lacunas no ensino de Geografia Física” (OLIVEIRA, 2019, p. 98).

Além do que, foi evidenciado por meio das entrevistas que o programa contribuiu para o reconhecimento das limitações dos discentes no processo

aprendizagem, de certo, os residentes em sala de aula observaram as mais variadas limitações que impossibilitam o processo de aprendizagem nas escolas. Cabe destacar, que as escolas recebem diferentes tipos de classe sociais e o professor deve buscar compreender esta variação de classe para poder ensinar, dentre estas classes sociais estão alunos com os mais variados tipos de limitações, sejam elas: Deficiência visual, Deficiência motora, Deficiência mental, Deficiência auditiva e Paralisia cerebral, que de certo modo estão asseguradas pela constituição a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) por meio da Lei Nº 13.146, DE 6 DE Junho DE 2015.

Ainda, nas entrevistas, foram observados que o Programa Residência Pedagógica contribuiu para construção dos saberes experienciais direcionados ao desenvolvimento da postura em sala de aula, segundo os residentes foi por meio das regências em sala de aula, que eles desenvolveram uma postura docente, cabe ponderar, esta não se configura apenas na vestimenta, mas, na postura física dentro da sala de aula, a respectiva postura desenvolvida pelos acadêmicos configura-se no sentido de ensinar, manter a ordem em sala de aula, o que deve ser falado em sala de aula, as formas de comunicação verbal no processo de ensinar. Podemos verificar isto na seguinte citação:

De modo geral eu não sabia me posicional na sala de aula, uma outra eu estava na cadeira sentado ministrando a aula por meio do computador e Datashow, outra hora eu estava explicando o conteúdo, mas meu corpo estava na frente do conteúdo no qual eu tinha escrito eu não tinha postura em sala de aula, mas foi na residência pedagógica que desenvolvi essa postura (RESIDENTE A, 2022).

Além disso, cabe destacar que segundo o residente:

Não foi fácil ministra as aulas nas escolas, pois para ser professor é necessário ter postura, ser firme, adotar caminhos que possibilite desenvolver as atividades de ensino de modo efetivo, na residência eu aprendi isso, aprendi a ter postura de professor, aprendi a me comunicar com os alunos de modo coerente com a profissão, de modo amigável e confiante esta postura eu não tinha vivenciado na academia, só consegui vivenciar isso na residência onde tive certeza do meu trabalho (RESIDENTE D, 2022).

Assim, nota-se que a residência teve papel fundamental no desenvolvimento da postura em sala de aula, cabe ponderar que esta postura configura-se como um saber experiencial, pois este é desenvolvido na prática pedagógica, cabe ainda ponderar que a respectiva postura desenvolvida pelos residentes deu-se com o contato direto com os alunos, bem como vale ainda destacar, que a questão da

postura docente em sala de aula não foi vivenciada pelos acadêmicos na IES sendo sua primeira vivencia na sala de aula, além disso, cabe ponderar que a postura do professor é sem sombra de dúvida de suma importância, sendo este um fator determinante na aprendizagem escolar e que o docente deve assumir uma postura que busque não apenas o ensinar, mas de formador de cidadãos através de uma relação amigável, confiável e significativa (COSTA e QUEIROZ, 2004).

Além disso, vale salientar que a residência contribuiu para o aprimoramento dos saberes curriculares, consideramos este aprimorando do currículo um saber experiencial do professor, por mais que esteja interligado com saber curricular, pois os saberes experienciais “passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional” (TARDIF, 2002, p. 55). Percebemos através da narrativa do residente “I”, que na residência pedagogia os acadêmicos desenvolveram o seu currículo dentro da sala de aula:

Na graduação de geografia os da residência recebemos vários conteúdos geográficos e pedagógico os mais diversos aos mais específicos e complexos, no entanto os conteúdos da geografia inseridos no livro didático é simples, mas alguns não foram ministrados para gente na graduação, sendo assim eu tive que estudar muito para desenvolver uma aula de excelência, pois eu não tinha noção desses conteúdos, eu percebi na residência, que para ser professor é necessário de estudar e estudar muito, principalmente nas escolas que os livros trocam todos os alunos, na residência eu tive que desenvolver em sala de aula a forma mais adequada de ensinar esses conteúdos, eu não poderia trata-los de modo complexo como é ensinado na UFAM, por isso a residência sobre a orientação do professor de campo contribuiu muito para construção dessa noção de repassar os conteúdos (RESIDENTE I, 2022).

Observa-se nesta narrativa, que o acadêmico não cita o desenvolvimento de acúmulo de conhecimento apenas, nós poderíamos até classificar este acúmulo como saber docente curricular, pois o residente teve um acúmulo de conhecimento, por mais que não tenha sido proveniente da IES, o aluno cita que a residência proporcionou um aprimoramento sobre como repassar o conhecimento do livro didático para os alunos de modo que estes compreendam, neste sentido, a residência contribuiu sim para o repasse de conhecimento, isto é, o aprimoramento dos residentes.

Por fim, a residência de certo modo, contribuiu para o aprimoramento das avaliações dos residentes, de forma que todo o processo de ensino e aprendizagem passe pela avaliação, neste sentido, sendo a residência pioneira, proporcionando esta contribuição. Não é de se surpreender, que segundo esta percepção dos acadêmicos,

é possível também afirmar que o programa proporcionou um desenvolvimento formativo na formação inicial, pois até mesmo as avaliações foram citadas pelos acadêmicos como saber experiencial. Cabe ponderar que segundos os residentes ao iniciarem as atividades de regência, este não tinha noção dos diferentes tipos de avaliações:

Em relação a este saber experiencial eu crédito que ele me ajudou muito em entender as dificuldades dos alunos, eu entendi que na escola é preciso entender isso, porque nem todos os alunos irão aprender da mesma forma. E também um saber que eu considero primordial e o da avaliação, pois eu não sabia avaliar os alunos, eu pensava que era só colocar uma prova de marca e assim eu estava avaliando, mas eu desenvolvi novas formas de avaliar, como seminários que hoje eu uso muito e é meu principal instrumento de avaliação na minha escola, também eu entendi o papel das várias formas de avaliar como as avaliações formativa, diagnóstica e somativas no processo de ensino, entendi também que as avaliações devem mudar de acordo com cada sala e com a idade dos alunos. Então, eu posso citar isso que a residência contribuiu muito para esse saber experiencial (RESIDENTE B, 2022).

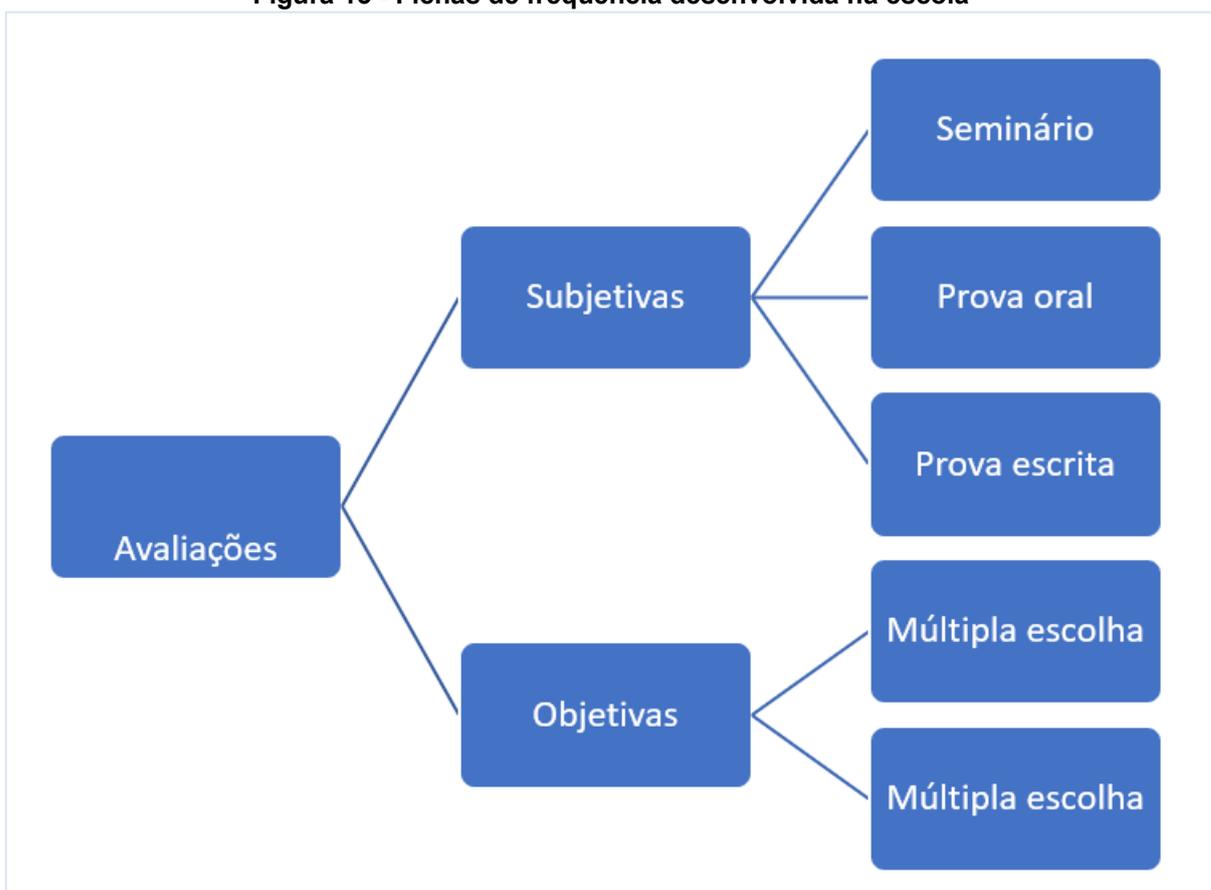
Observa-se que a residência possibilitou uma construção mais significativo sobre a questão do saber docente experiencial, correlacionado com as avaliações. Pois, proporcionou ao acadêmico uma reflexão sobre o papel das avaliações, bem como o modo de avaliar as diferentes turmas, além disso possibilitou a flexibilidade das avaliações de acordo com a faixa etária dos alunos. Cabe ainda ponderar, que as avaliações citadas pelo residente, são sem sombra de dúvida de suma importância para o processo de ensino aprendizagem, logo ter construído estes tipos de avaliações na prática, propiciou ao acadêmico uma espécie de construção mais significativa do saber experiencial. Pois entender o papel das avaliações logo no início de sua carreira profissional, contribui para que ele até hoje desenvolva avaliações mais significativas com os alunos, como citado. Cabe destacar também, que cada um dos tipos de avaliação, tem uma função específica que pode ser utilizada em diferentes momentos do processo avaliativo, Freitas *et al* (2014, p. 87) destaca que:

A avaliação diagnóstica visa verificar a existência, ou ausência, de habilidades e conhecimentos pré-estabelecidos, esta é uma ação que inicia o processo avaliativo e verifica se os alunos dominam os pré-requisitos necessários para novas aprendizagens. A avaliação formativa é realizada ao longo do processo, é contínua, e dá parâmetros ao professor para verificar se os objetivos foram alcançados, podendo interferir no que pode estar comprometendo a aprendizagem.

Freitas (2014 *apud* HAYDT, 2008, p. 87) destaca que a avaliação somativa, visa classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final do

processo, tendo a função de classificar o aluno e quantificar este processo avaliativo. A pesquisa foi além e buscou descrever quais foram as atividades, os tipos de avaliações desenvolvidas pelos residentes nas escolas, por meio de uma análise minuciosa no qual encontra-se abaixo as avaliações desenvolvidas pelos acadêmicos segundo as fichas de frequência desenvolvida na escola (Figura 13).

Figura 13 - Fichas de frequência desenvolvida na escola



Fonte: Ficha de frequência dos residentes (2022). **Elaboração:** CUNHA (2023).

Observa-se neste fluxograma um predomínio de dois tipos de avaliações desenvolvidas no decorrer do programa: o primeiro que a pesquisa destaca como subjetivas, ou seja, avaliações como critério de nota de 0 a 10 que não envolve uma certa objetividade, isto, em comparação com as avaliações objetivas que são desenvolvidas de acordo com as orientações da SEDUC-AM, contidas no Plano de Ensino de Geografia, no qual possuem uma estrutura de cinco alternativas, com enunciado contextualizando o conteúdo ensinado, sendo imposto um critério de nota acordo com o professor.

Cabe ponderar, que tanto o seminário, como a prova oral, e prova escrita segue este padrão de nota teleguiada pelo professor, mas o que diferencia as avaliações são

suas estruturas, no qual a subjetiva, o aluno pode se expressar mais efetivamente, pois tem a oportunidade de responder a prova de acordo com o que entendeu das aulas, e objetiva que em sua estrutura não apenas possibilita ao aluno a escolha de apenas uma alternativa.

Por fim, observa-se nas entrevistas dos respectivos residentes que o Programa Residência Pedagógica no subprojeto geografia da Universidade Federal do Amazonas, contribuiu de modo significativo para com a formação inicial desses acadêmicos, pois foi observado nas entrevistas que o programa contribuiu para construção de novos saberes docentes, isto é, saberes desenvolvidos na prática pedagógica, como por exemplo: Domínio dos recursos didáticos em sala de aula; novas metodologias; das limitações dos discentes no processo aprendizagem; postura em sala de aula; saberes curriculares; e aprimoramento das avaliações. Logo, conclui-se que o Programa Residência Pedagógica, caracteriza-se não apenas como uma política de formação de professores iniciais, mas trata-se de um aparelho de construção de novos saberes sobre a prática pedagógica, uma vez que este possibilita por meio da imersão o residente vivenciar sua prática docente, aprender sobre novas formas de pensar a sua profissão, bem como a profissionalização do acadêmico em um mundo competitivo.

CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES

De modo geral, este trabalho alicerçado na concepção da formação de professor inicial, buscou compreender a contribuição do Programa Residência Pedagógica para formação inicial de professor de Geografia da Universidade Federal do Amazonas. Neste sentido, possibilitou relatar à comunidade acadêmica se realmente os acadêmicos do curso de geografia da UFAM são beneficiados na aquisição do saber docente experiencial, possibilitando ao futuro professor de Geografia uma formação mais significativa por meio de experiências vivenciadas em sala de aula que proporcionaram uma formação de professor inicial mais profissional.

Para se alcançar este objetivo, utilizou-se um estudo minucioso sobre a formação de professores no Brasil focalizada na formação dos docentes de geografia, no qual destaca-se uma cronologia da formação geográfica no território brasileiro. Cabe ponderar que o trabalho buscou compreender o Programa Residência Pedagógica em seu sentido mais profundo, para isso utilizou-se por obras literárias que evidenciam os objetivos para com a formação de professores no programa residência, a seleção das IES, os critérios de seleção dos residentes e a sua política pública social de fomento de bolsas para permanência dos acadêmicos no programa.

Além disso, a pesquisa procurou compreender o processo de seleção dos acadêmicos na IES elaborados pelo professor supervisor do subprojeto geografia e contou com os relatórios dos acadêmicos, questionário e entrevistas com perguntas abertas, isto é, a forma que estes foram selecionados para sua participação no programa, neste sentido, evidenciou-se os critérios não apenas dos acadêmicos, mas, também a escolha das escolas para participação efetiva no programa, todavia, observou-se também a implantação do PRP nas escolas públicas, no qual foram evidenciados por meio de entrevista aplicadas aos residentes.

Nessas entrevistas, os residentes destacaram: a idade dos acadêmicos participantes do programa, no qual consta uma média atual de 30 anos; nível de escolaridade, no qual destaca que os residentes que fizeram parte das entrevistas, atualmente já são especialistas, outros estão cursando o mestrado na Universidade Federal do Amazonas (pois as entrevistas foram feitas com residentes que concluíram o curso em 2019); destacaram também que as imersão nas escolas ocorria duas vezes na semana; bem como as atividades realizadas em sala de aula, destaca-se a interação em sala de aula, regências e observações; outrora destacaram as atividades

desenvolvidas fora da sala de aula como, as correções de atividades, avaliações, construção de planos de aula, e orientações aos alunos, em relação aos projetos desenvolvidos na escolas, destacam-se dois: as feiras de ciências e o projeto de minhoca; além disso quando perguntados aos residentes a contribuição da imersão realizada no programa, estes destacaram as seguintes contribuições: entender o cotidiano da escola; reafirmar a profissão docente; entender o papel do professor na sociedade; aprender a ensinar; aprender a conviver; correlacionar a teoria e prática.

No que tange a IES e as escolas, observou-se que estas instituições governamentais na estrutura formativa do programa para a formação inicial, unificaram-se ao ponto de proporcionar uma espécie de correlação dos conhecimentos acadêmicos com a prática pedagógica nas escolas, bem como o programa desenvolveu novas práticas tanto na IES como nas escolas, um exemplo disso foram as discussões desenvolvidas no primeiro evento do programa da residência pedagógica, no qual ocorreu relatos de experiências da residência, logo, observa-se uma espécie de unificação das escolas e da IES.

De modo geral pode-se afirmar que é uma contribuição significativa para o processo de formação, pois os acadêmicos têm oportunidade de relatar a comunidade científica por meio dos eventos a realidade nas escolas, bem como os residentes podem levar a inovação para as escolas no que há de mais moderno do conhecimento geográfico discutido na IES. Cabe ainda ponderar que essa unificação contribuiu para uma formação mais significativa, pois muitos programas de formação de professores não proporcionam uma formação totalmente prática vivenciada no PRP, pois muitos programas são altamente teóricos se distanciando da prática (Pimenta, 1999)

No que tange a questão da contribuição do PRP para formação inicial dos professores de geografia e sua contribuição para construção dos saberes docentes experienciais, ocorreu entrevistas com perguntas abertas com os residentes, no qual destacaram que a residência Pedagógica contribui para construção de novos saberes experienciais como: o desenvolvimento da postura em sala de aula; domínio dos recursos didáticas em sala de aula; desenvolvimento de novas metodologias; reconhecimento das limitações dos discentes no processo aprendizagem; desenvolvimento da postura em sala de aula; aprimoramento dos saberes curriculares; aprimoramento das avaliações.

Por fim, observa-se que o Programa Residência Pedagógica possibilitou aos acadêmicos de geografia uma formação inicial de professor significativa, pois, o respectivo programa proporcionou aos acadêmicos correlacionar os conhecimentos teóricos adquiridos no curso de geografia com os conhecimentos da prática pedagógica, assim correlacionado de tal forma que foi possível notar a construção de saberes docentes que contribuíram para sua profissionalização como professor. Logo, observa-se que o programa por mais que seja classificado em meio as pesquisas sobre a formação de professor como novo, este se mostrou um programa eficiente, o PRP se desenhou como um aparelho de construção de conhecimentos dos saberes docentes dos professores de geografia da Universidade Federal do Amazonas que contribui para formar professores capacitados para a atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. KATUTA, A. M. MARTINS, M. F. A. *et al.* **Manifesto:** Crítica às reformas neoliberais na Educação prólogo do Ensino de Geografia. Marília-SP: Lutas Anticapital: 2021.

BARBOSA NETO, V. P. COSTA, M. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 2, p. 76-99 jul./dez. 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BERTOTTI, R. G. RIETOW, G. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar. In: XI Congresso Nacional de Educação – XI EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 26 de mai. de 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 de mai. de 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **DECRETO Nº 19.852, DE 11 DE ABRIL DE 1931**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 26 de mai. de 2023.

BRASIL. Casa Civil. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 de mai. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 de mai. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 26 de mai. de 2023.

BRASIL. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://proeg.ufam.edu.br/programas-academicos/programa-de-residencia-pedagogica.html>. Acesso em: 26 de mai. de 2026.

BRASIL. **DECRETO Nº 19.852, DE 11 DE ABRIL DE 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 24, jul. de 2022.

BRASIL. **Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 de abr. de 2022.

BRASIL. **Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 de abr. de 2022.

- CACETE, N. H. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de Geografia. **Revista Geográfica da América Central**, Número Especial EGAL, p. 1-33, jun./dez. 2011.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ago. 2005.
- CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: formação e didática. in: MORAIS, E. M. B. MORAES, L. B. **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de geografia. Goiânia: NEPEG, 2010. p. 39-57.
- COSTA, G. M. B. QUEIROZ, A. L. A postura do professor como fator determinante na aprendizagem. In: VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 2005, Braga. **Anais [...]**. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação; Universidade Minho, 2005. p. 486-498.
- COSTA, G. B. A. Um estudo sobre a relação teoria e prática na formação do professor de Geografia. In: XI ENPEG - Encontro Nacional de Pesquisa e Ensino em Geografia, 2011, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2011.
- CUNHA, A. L. S. CORREIA, L. O. COSTA, G. B. A. Universidade – o que é? A inconclusa saga por definições e concepções. **Revista Cocar**, v.14 n.30, p.1-19, set./dez. 2020.
- D'AUREA-TARDELI, D. Aprender a conviver: a violência no ambiente escolar. In: D'AUREA-TARDELI, D.; PAULA, F.V. (Org.). **Violência na Escola e da Escola**: desafios contemporâneos à Psicologia da educação. São Bernardo do Campo: Editora da Universidade Metodista de São Paulo, 2009, p. 103 – 111.
- DE PAULO, J. R. **A formação de professores dos anos iniciais da educação básica**: contribuições para o ensino de geografia. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- FARIA, J. B. DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.
- FIORI, V. **As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil**: uma análise territorial e de situação. 2013. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc., Campinas*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GUEDES, M. Q. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da Investigação às Práticas**: Estudos de Natureza Educacional, v. 9, n. 1, p. 90–99, 2019.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2021.

MACHADO, L. F. S. L. JESUS, D. A. O Programa de Residência Pedagógica e o desafio de sustentação como política de formação de professores. **Instrumento**: Rev. Est. e Pesq. em Educação, v. 23, n. 3, edição especial, p. 472-489, set./dez. 2021.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 35, p. 173–182, 2012.

MELLO, M. C. O. MAIA, G. I. G. Os primeiros professores de Geografia formados na USP (1934-1960). In: 6º Encontro Regional de Geografia - Ensinar Geografia com a Diferença e com a Política, Campinas, 2018. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2018. p. 107-114.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012.

NASCIMENTO, T. R. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 265–304, 2014.

OLIVEIRA, M. S. P. S. **O ensino de Geografia física em escolas públicas na cidade de Tefé-AM**. 2022. 97 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

ROCHA, G. O. R. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, n. 15, p. 129-144, 2000.

ROIZ, D. S. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956. **Ágora**, v. 13, n. 1, p. 65-104, 29 nov. 2007.

SOUZA, E. V. CHAGAS, N. B. B. COSTA, G. B. A. Uma trajetória da formação de professores de Geografia na História da Educação Brasileira. **Geopauta**, v. 5, n. 3, p. 1-19, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALLERIUS, D. M. O estágio supervisionado de professores de Geografia: nota importante e despretensiosas para o seu revelar. In: VALLERIUS, D. M. MOTA, H. G. SANTOS, L. A (Org.). **O Estágio Supervisionado e o Professor de Geografia: Múltiplos Olhares**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 21-38.

VESENTINI, J. W. A formação do professor de Geografia: algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N. N. OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 235-240.

VILASBOAS, P. C. **“Nova” Base Nacional Comum para a Formação de Professores**: a retomada da pedagogia das competências. 2020. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Centro de Educação, Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário na IES

QUESTIONÁRIO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA IES

1) Nome:

2) Grau Acadêmico:

3) Período de participação da Residência Pedagógica

4) Orientadores da Residência Pedagogia – IES e Escola:

5) Escola que participou na Residência

6) como ocorreu a seleção para sua participação na Residência Pedagógica, defina os critérios:

7) Quais foram os critérios de seleção das escolas que participou da Residência:

Apêndice B – Entrevistas aos discentes

EIXO TEMÁTICO POR OBJETIVOS ENTREVISTAS

Objetivo 2/ Verificar o processo de implantação do programa Residência Pedagógica nas escolas por meio das percepções dos discentes de licenciatura em Geografia:

- 1) Idade atual?
- 2) Qual é o nível de escolaridade?
- 3) Quantos meses participou da residência?
- 5) Quantas vezes na semana você realizava a imersão na escola?
- 4) Quais eram as atividades realizadas na sala de aula com o professor de campo?
- 5) Quais eram as atividades realizadas fora da sala de aula na escola com o professor de campo?
- 6) Qual(is) projetos foram desenvolvidos na escola e como ele(s) funcionavam?
- 7) Em relação a imersão da residência pedagógica na escola, é possível afirmar que ela contribuiu para sua formação inicial? Justifique a sua resposta.

Objetivo 3/Descrever a partir da percepção dos residentes do curso de geografia da Universidade Federal do Amazonas a contribuição do programa Residência Pedagógica construção dos saberes docentes experienciais.

- 1)Na sua opinião, o processo de formação inicial proporcionado pela Residência Pedagógica contribuiu para a construção dos saberes docentes experienciais? se sim quais foram estes saberes experiências e como estes se desenvolveram?

ANEXOS

Anexo A - PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PLANO DE ATIVIDADE

O Plano de Atividade do Residente corresponde ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas para atender as 440 horas exigidas como requisito para o cumprimento da residência. O documento deve ser elaborado pelo residente, juntamente com o seu preceptor e ser homologado pelo docente orientador.

1. IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

| | | | |
|--------------------|--|--|--|
| Residente: | | | |
| IES/Código | | | |
| Curso | | | |
| Subprojeto/Código | | | |
| Docente Orientador | | | |
| Preceptor: | | | |

PLANO DE ATIVIDADE

2. REGÊNCIA ESCOLAR: atividades desenvolvidas como regência na sala de aula

| Atividade (turma, conteúdo que pretende abordar) | Período da realização da atividade | Código/Escola | Quantidade de horas |
|--|------------------------------------|---------------|---------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

3. ATIVIDADES DA RESIDÊNCIA DESENVOLVIDAS NA ESCOLA – extra sala de aula

| Descrição da Atividade | Período da realização da atividade | Quantidade de horas |
|------------------------|------------------------------------|---------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

4. ATIVIDADES DA RESIDÊNCIA DESENVOLVIDAS NA IES

| Descrição da Atividade | Período da realização da atividade | Quantidade de horas |
|------------------------|------------------------------------|---------------------|
| | | |
| | | |
| | | |

5. ATIVIDADES DA RESIDÊNCIA DESENVOLVIDAS EM OUTROS ESPAÇOS (outros espaços educacionais, como feiras, congressos, secretaria de educação, etc.)

| Descrição da Atividade | Período da realização da atividade | Quantidade de horas |
|------------------------|------------------------------------|---------------------|
| | | |
| | | |
| | | |

Total de 440 horas

1. IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

| | | | |
|--------------------|--|--|--|
| Residente: | | | |
| IES/Código | | | |
| Curso | | | |
| Subprojeto/Código | | | |
| Docente Orientador | | | |
| Preceptor: | | | |

2. REGÊNCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação) 2.1Código/Nome da Escola: 13055216 / Escola Estadual Professora Ondina de Paula Ribeiro 2.2Etapas de atuação: Ensino Médio 2.3Quantidade de turmas nas quais atuou: 10 2.4Quantidade de alunos (somar os alunos, quando houver mais de uma turma):

| Descrição da Atividade | Período da realização da atividade | Quantidade de horas | Conteúdos trabalhados | Metodologias e didáticas utilizadas |
|------------------------|------------------------------------|---------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| | | | | |
| | | | | |

3. DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

| Elaboração do Projeto | Período de realização | data | Quantidade de horas | 10 horas |
|-----------------------|-----------------------|------|---------------------|----------|
| | | | | |

| Ambientação e conhecimento da escola | Período de realização | Data | Quantidade de horas | 60 horas |
|--------------------------------------|-----------------------|------|---------------------|----------|
| | | | | |

| Avaliação | Período de realização | Data | Quantidade de horas | 20 horas |
|-----------|-----------------------|------|---------------------|----------|
| | | | | |

| Socialização | Período de realização | Data | Quantidade de horas | 20 horas |
|--------------|-----------------------|------|---------------------|----------|
| | | | | |

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS Explicitar, a partir da sua participação no projeto:

| |
|---|
| <p>Como a residência contribuiu para a formação profissional?</p> <p>Indicar as suas sugestões para melhoria do seu curso de formação (você teve oportunidade de socializar com outros licenciandos, etc.).</p> <p>Informe se a escola, a Secretaria de Educação e a IES viabilizaram a realização das atividades da Residência Pedagógica.</p> |
|---|

Descreva as dificuldades encontradas durante o período de regência na escola.