



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

RAYANNE DE ALMEIDA FARIAS

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UM ESTUDO REALIZADO NO SUBPROJETO
GEOGRAFIA/UEPB**

**CAMPINA GRANDE
2022**

RAYANNE DE ALMEIDA FARIAS

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UM ESTUDO REALIZADO NO SUBPROJETO
GEOGRAFIA/UEPB**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)
apresentado ao Departamento de Geografia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
licenciado em Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Orientador: Prof^a. Dr^a. Josandra Araújo Barreto Melo

**CAMPINA GRANDE
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F224p Farias, Rayanne de Almeida.

O programa residência pedagógica e a formação de professores [manuscrito] : um estudos realizado no subprojeto geografia/UEPB / Rayanne de Almeida Farias. - 2022.
53 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto Melo ,
Coordenação do Curso de Geografia - CEDUC."

1. Residência Pedagógica. 2. Formação Inicial de Professores. 3. Ensino de Geografia. I. Título

21. ed. CDD 372.891

RAYANNE DE ALMEIDA FARIAS

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UM ESTUDO REALIZADO NO SUBPROJETO
GEOGRAFIA/UEPB**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)
apresentado ao Departamento de Geografia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
licenciado em Geografia.

Aprovada em: 05/05/2022.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Mestre Jonas Marques da Penha
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Mestre Maria Marta dos Santos Buriti
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A minha mãe, meus irmãos e meu esposo, por
todo companheirismo e amizade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado força, sabedoria e paciência durante todo o curso e para concluir esta pesquisa. Agradeço a minha mãe por sempre estar ao meu lado me apoiando e incentivando, à ela todo o meu amor e carinho. Agradeço a minha bisavó (*in memoriam*), sem ela não estaria onde estou. Agradeço aos meus irmãos, Rayssa e Rayffe, que sempre estiveram ao meu lado quando precisei. Agradeço ao meu esposo, Pedro Victor, por todo apoio me dado durante todo o tempo que estamos juntos. Agradeço a minha orientadora Jossandra, por toda paciência e atenção dedicada para que este estudo fosse realizado. Agradeço aos meus companheiros de turma que se tornaram grandes amigos, Wagner Alves e Rafaella Larissa. Agradeço aos residentes que dedicaram seu tempo para responder ao questionário para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço a todos os outros professores do Departamento de Geografia, por contribuírem para minha formação profissional e pessoal. Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio concedido por meio do Programa Residência Pedagógica. Agradeço também aos demais colegas que fiz ao longo dos anos na Instituição, os quais também desempenharam um papel importante em minha vida.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação de Geógrafos Brasileiros
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Comissão de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEM	Democratas
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNE	Plano Nacional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
UAB	Universidade Aberto do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal.
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores o qual objetiva induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso. Sabendo disto, o presente estudo tem como objetivo central compreender as contribuições do PRP para a formação inicial dos professores de geografia, especialmente, alunos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, Campina Grande, PB. Esta é uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, onde as fases se constituíram em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Para a coleta de dados foi utilizado o questionário, o qual, foi elaborado na plataforma do *Google Forms* e disponibilizado aos voluntários pelo WhatsApp. A partir deste os residentes puderam expressar suas respectivas visões a respeito da importância do PRP nos seus processos formativos, principalmente em relação a parceria entre Universidade e Escola que proporciona a inserção dos licenciandos no contexto escolar possibilitando que eles possam compreender a realidade da futura profissão. Em detrimento da Covid – 19 e, por conseguinte do Ensino Remoto Emergencial o estudo revela algumas limitações. No entanto, pode-se concluir que tais experiências vivenciadas proporcionaram aos residentes a chance de desenvolver suas capacidades reflexivas, além de se descobrirem enquanto profissional.

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

ABSTRACT

The Pedagogical Residency Program (PRP) is one of the actions that integrate the National Policy for Teacher Training, which aims to induce the improvement of practical training in undergraduate courses, promoting the immersion of the licentiate in the basic education school from the second half of the year. of your course. Knowing this, the main objective of this study is to understand the contributions of the PRP to the initial training of geography teachers, especially students of the degree course in Geography at the State University of Paraíba, campus I, Campina Grande, PB. This is a research with a qualitative approach, where the phases consisted of bibliographic research and field research. For data collection, the questionnaire was used, which was prepared on the Google Forms platform and made available to volunteers by WhatsApp. From this, residents were able to express their respective views about the importance of PRP in their training processes, especially in relation to the partnership between University and School that provides the insertion of undergraduates in the school context, allowing them to understand the reality of the future profession. To the detriment of Covid-19 and, therefore, of Emergency Remote Teaching, the study reveals some limitations. However, it can be concluded that such experiences provided residents with the chance to develop their reflective skills, in addition to discovering themselves as a professional.

Keywords: Pedagogical Residency. Initial Teacher Training. Teaching Geography.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	10
2.1 A nova política de formação de professores.....	12
2.2 BNCC e a reforma do Ensino Médio: Contexto e consequências para o ensino das ciências.....	15
2.3. A formação do professor de Geografia no Brasil	19
3 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: BREVE HISTÓRICO E ARTICULAÇÃO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	25
4 METODOLOGIA.....	32
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	35
5.1 um olhar endógeno para o programa residência pedagógica subprojeto de geografia/UEPB	35
6 CONCLUSÃO.....	42
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS RESIDENTES PEDAGÓGICOS DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-CAMPUS I	49

1 INTRODUÇÃO

Diante da fragilidade vivenciada no Brasil dentro do contexto de formação de professores, novas políticas e programas que buscam inserir alunos de licenciatura em escolas da rede pública de ensino surgem com a objetivação de inserção ~~desse~~ do graduando no ambiente escolar afim de que ele compreenda a realidade escolar, além de oportunizar a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e, então, construir a sua carreira como professor.

Pode-se frequentemente ouvir dos licenciandos que os cursos são muito teóricos e poucos são os momentos de prática que eles oferecem, tal fato pode ser relacionado ao curto período de tempo dos estágios supervisionados que, mesmo com sua carga horária ampliada, por vezes, tornam-se insuficientes para que os alunos possam obter um maior desempenho dentro da escola. Desse modo, o Programa Residência Pedagógica (PRP) se apresenta como uma espécie de eixo articulador, capaz de unir a teoria e a prática na formação do professor.

Vários são os fatores que contribuem para o crescimento acadêmico dos alunos dos cursos de licenciatura, dentre eles podemos citar o contato com a sala de aula, a dinâmica e interação com discentes e a troca de experiências. Essas atividades representam etapas de extrema importância para a construção de identidade dos futuros docentes. Sob esta ótica, ações inovadoras como o Programa Residência Pedagógica vêm sendo implementadas no plano da Política Nacional de Formação de Professores, na intenção de aperfeiçoar e fortalecer a formação inicial dos acadêmicos de licenciatura.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) o PRP surge com o propósito de assegurar que o processo de formação de professores nos cursos de licenciatura seja mais significativo, ao passo de garantir o desenvolvimento de habilidades e competências para que os futuros professores possam exercer a sua profissão nas escolas participantes. O Programa Residência Pedagógica, aliado ao Estágio Supervisionado, amplia a visão e a compreensão do que é a sala de aula e sua complexidade, além de promover uma aproximação e fortalecimento entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola-campo.

Diante do exposto, esse estudo torna-se relevante por compartilhar as contribuições, os diálogos e as vivências dos residentes do Subprojeto Geografia/UEPB, Campus I, como uma forma de alcançar o maior número possível de acadêmicos, de modo que possam ter a oportunidade de conhecer esse Programa, que possui repercussões grandes e significativas.

Ademais, espera-se que este trabalho também possa servir de aporte teórico para futuras pesquisas sobre este tema.

Sendo assim, o objetivo desse estudo é compreender as contribuições do PRP para a formação inicial dos professores de geografia, especialmente, alunos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, Campina Grande, PB. Com este intuito, nos propusemos a reflexão sobre a importância de Políticas Públicas de Educação para formação de professores; a análise das articulações entre a BNCC e o PRP e, principalmente; a análise das implicações do PRP no processo formativo dos residentes.

No que tange a estrutura do trabalho, este escrito encontra-se estruturado, além da introdução, em duas seções teóricas principais intituladas de: *A Política Nacional de Formação de Professores no Brasil e Residência Pedagógica: Breve Histórico e Articulação com a Base Nacional Comum Curricular*. Uma seção, a qual foi dedicada a descrição da metodologia da pesquisa, uma seção composta pelos resultados e discussões, e, por fim a conclusão.

Os resultados alcançados através da pesquisa constataram que o Programa Residência Pedagógica se demonstra como uma ferramenta de grande potencial dentro de processo de formação inicial de professores, pois possibilita que o aluno da licenciatura tenha contato direto com a sala de aula onde pode participar ativamente das atividades escolares. Mesmo que de forma remota, como foi o caso da turma de Residentes 2020/2022, o residente consegue compreender a dinamicidade da sala de aula e assim criar uma experiência mais completa do que é ser professor.

2 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

As políticas de formação de professores são centro de discussão de vários campos da sociedade brasileira, pois se configuram como peças-chaves cruciais para assegurar a qualidade da educação no país. “Sobre essa máxima corrente há concordância de que sem uma formação de professores consistente e aprofundada não é possível construir um processo de ensino e aprendizagem que se adeque as necessidades contemporâneas associadas a economia do conhecimento” (STRASBURG,2018, p. 1). Porém, até o ano de 2009 não existia nenhuma legislação específica que estabelecesse uma política nacional de formação docente no país.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61, e suas emendas, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 referia-se de modo superficial a respeito da formação docente. Nessas normativas, não havia parâmetros nem orientações sobre como deveria ser a organização dos cursos e currículo, nem quais conteúdos eram fundamentais para a formação docente. Por isto é que:

Muitas entidades educacionais - para citar algumas: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED - e sindicatos têm pleiteado políticas nacionais para a formação inicial e continuada dos/as professores/as da educação básica. (AMORIM; MEDEIROS, 2016, p. 132).

Dentro deste contexto de reformas educacionais, surge a segunda Lei de Diretrizes-LDB nº 9.394/96, visto a necessidade existente em formar professores para educação básica em nível superior de ensino. A LDB nº 9.394/96 foi apontada como um marco na história educacional do Brasil, pois apresentava um cunho inovador diante da antiga legislação que regulava a educação de 1971.

A LDB inseriu a exigência da formação em nível superior para atuação em qualquer área da educação. Durante os primeiros anos de adequação da lei a pauta das discussões em relação a formação de professores centrou-se nas instituições que poderiam realizar essa formação, bem como no carácter que deveria ter o curso que prepararia o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. ” (STRASBURG, 2018, p. 1).

Tal mudança na exigência na formação docente conduziu para que houvesse um crescimento na oferta de cursos de licenciatura. Mesmo com esse aumento no ano de 2007,

um terço dos professores da educação básica no Brasil ainda não possuíam formação universitária.

Ainda no ano de 2007, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo Decreto nº 6.094/2007, junto ao Plano de “Metas Compromisso Todos Pela Educação”. O PDE foi um conjunto de programas que visavam melhorar a educação no Brasil em todas as suas etapas, o mesmo possuía um prazo de quinze anos para ser completado, porém encerrou-se antes desse prazo. A organização do PDE foi estruturada em quatro eixos norteadores, sendo eles: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização. Para cada eixo havia iniciativas atreladas a eles.

Posteriormente, na busca por atender aos desejos dos educadores, o governo federal instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 – PARFOR, criado por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e instituído pela Portaria Normativa nº 09, de junho de 2009. A proposta tinha “a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009). Os objetivos do programa são trazidos no art. 3 do documento, sendo eles:

- I - Promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - Promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - Identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - Promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - Ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - Ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos

humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

O art. 10 do decreto ainda prevê o incentivo da CAPES na formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, por meio de programas de iniciação à docência e de bolsas a alunos matriculados nos cursos de licenciatura plena, nas instituições de educação superior. Esses programas deverão promover uma articulação entre as instituições de ensino superior e redes de ensino da educação básica. Contando com a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, por meio de projetos pedagógicos, que busquem estimular novos desenhos curriculares e percursos formativos

2.1 A nova política de formação de professores

Em outubro de 2017 o MEC lançou a Política Nacional de Formação de Professores, instituída por meio da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Igualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a BNC-formação é um documento que irá nortear o currículo de formação de professores no país. Segundo o Ministério da Educação, a premissa para a criação da proposta da BNC-Formação se deu a partir dos:

[...] recorrentes resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes e da baixa qualidade da formação dos docentes. Em geral, os cursos contam com muita teoria e pouca prática, falta aprofundamento na formação inicial para a educação infantil, alfabetização e anos iniciais, além de estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas (BRASIL, 2018).

A BNC-Formação é baseada em três eixos, os quais deverão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país, são eles: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional. Onde, no eixo do conhecimento o docente deverá ter domínio e saber como ensinar os conteúdos. Também deverá ter conhecimento sobre os

alunos e seu desenvolvimento nos distintos contextos. No eixo da prática, cabe ao professor criar ações de ensino que resultem numa aprendizagem efetiva, o professor também deverá ter condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, bem como nortear as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, habilidades e competências descritas no currículo. No terceiro e último eixo que é o engajamento, o professor deverá se comprometer com o seu desenvolvimento profissional e também com a aprendizagem dos alunos, atuando com a premissa de que todos são capazes de aprender. O professor também deverá ser engajado com os colegas, família e todo o resto da comunidade escolar. (BRASIL, 2018).

Acompanhado desses eixos/competências, vem um conjunto de habilidades, dando origem a uma formação docente baseada no controle e regulação do que o professor deve ensinar, reduzindo o trabalho docente a resultados que deverão ser apresentados pelos alunos nas avaliações padronizadas.

Dentro deste contexto Mendonça Filho, afirmava a valorização dos docentes como um compromisso do governo, enfatizando a necessidade de dar atenção a formação inicial, assim, destacava a Residência Pedagógica como um meio de melhoria para a formação docente.

“Um dos compromissos do MEC é valorizar o papel do professor e, ao mesmo tempo, iniciar essa valorização a partir da formação, com qualidade e reconhecimento. A residência pedagógica é um caminho que vai facilitar a amplitude do conhecimento prático profissional e a melhora da qualidade do ponto de vista de lecionar dentro da sala de aula” (MENDONÇA FILH, 2017)

O Programa Residência Pedagógica foi exposto como uma possibilidade de modernização do PIBID, onde o principal foco é trazer melhorias para da formação inicial que terão acompanhamento periódico, além disso o programa tem a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino.

O fato de o PRP ser apresentado como uma possível modernização do PIBID causou um movimento nacional de resistência liderado pelo FORPIBID - Fórum Nacional do PIBID. Onde professores, estudantes e coordenadores de todo o país passaram a reivindicar a manutenção do Programa. O Grupo respaldava-se nos resultados atingidos durante dez anos de PIBID, além dos resultados apontados entre os licenciandos durante este período. Com isso, conseguiram com que o governo federal recuasse e a manutenção do programa foi garantida.

O Programa de Residência Pedagógica, o qual contempla a participação dos estudantes do terceiro e quarto ano da graduação, tem o propósito de “induzir a reformulação do estágio

supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (BRASIL, 2018, p. 1).

A Residência Pedagógica faz parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e traz novidades, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de educação básica. O objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico. O programa tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino (CAPES, 2018).

Ainda no que concerne à política atual de formação de professores para essa nova configuração de sociedade brasileira, pode-se mencionar a retomada na oferta de vagas na Universidade Aberta do Brasil – UAB, em 2017/2018, com 250 mil novas vagas, das quais 75% delas serão destinadas à formação de professores para 1ª ou 2ª licenciatura. Com o aprofundamento nos conteúdos de TICs, matemática e português para ingressantes nos cursos UAB.

Outra medida foi a alteração de regras para bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni), buscando preencher as vagas ociosas, ofertando 20 mil vagas anuais, visando aumentar o benefício para professores já graduados que estão em atuação oferecendo a 2ª licenciatura e formação inicial para público em geral.

Quanto a formação continuada, conta com a criação do Comitê Gestor, o qual foi constituído pelas instituições formadoras, Undime, Consed e MEC. As ações efetivas trazidas pela formação continuada, segundo (BRASIL, 2017, p.19), são:

MESTRADOS PROFISSIONAIS em rede para professores da educação básica: ampliação para todos os componentes curriculares da BNCC e criação de mestrado em educação infantil, alfabetização, currículo e gestão escolar;
CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO em educação infantil, alfabetização, língua portuguesa e matemática para professores das redes públicas de ensino;
COOPERAÇÃO INTERNACIONAL para a formação continuada de professores das redes públicas de ensino em instituições de excelência.

A Plataforma de Formação Continuada deve fomentar “oferta de cursos e percursos formativos, permitindo certificações, formações autônomas e gestão do próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2017, p.18).

Como já mencionado anteriormente, o programa PIBID, criado em 2007, já passou pela possibilidade de extinção e vive sob ameaças e cortes de bolsas. É importante mencionar

que este programa de formação de professores, além de representar um marco no avanço em termos de políticas públicas, acenando para um cenário positivo para os cursos de licenciatura do país, exerce um papel essencial para a formação docente, já que prepara o licenciando para o seu lócus de atuação profissional, articulando a teoria com a prática, proporcionando que o discente enxergue a realidade da escola na prática.

Quanto aos programas de formação continuada, em 18 de março de 2020, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) publicou a Portaria 34, de 9 de março de 2020, por meio da qual são modificadas as regras de distribuição de bolsas de mestrado e doutorado em todo o país. As novas regras estabelecidas na portaria provocaram grandes perdas no quantitativo de bolsas em programas de pós-graduação, retirando bolsas de programas, principalmente os de notas 3, 4, 5, remanejando-as para programas de maiores conceitos. O maior número de bolsas perdidas está concentrado entre os cursos de nota 4, dos quais 65% dessa perda foi em nível de doutorado (ANDES, 2020)

Muitos outros ataques e tentativas de cortes estes programas sofreram, fato que deixa evidente as estratégias capitalistas do governo de reduzirem a atuação do Estado nas políticas públicas e no desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos, já que esta atravessa por uma formação docente também de qualidade.

2.2 BNCC e a reforma do Ensino Médio: Contexto e consequências para o ensino das ciências

“As reformas neoliberais, no contexto de crise do capitalismo e formação para um mercado competitivo e de sustentação capital, têm mobilizado processos de reformas curriculares em vários países.” (ALBINO, 2019, p. 138).

No Brasil, essa prática não é recente, pois, desde o Governo Fernando Henrique Cardoso, muitas foram as iniciativas tomadas com o intuito de modelar a educação pública, seguindo os princípios do mercado.

Em 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, termina um ciclo de poder iniciado em 2003, com Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, eleito em 2002. Dessa forma, assume a Presidência do país o ex-presidente Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), e um novo modelo político e ideológico de administração foi estruturado no Brasil, trazendo um novo ciclo de Reformas no sistema

educacional do país, como a introdução da BNCC e a Reforma do Ensino Médio, as quais vêm sendo elaboradas arbitrariamente, em parceria com os grupos do empresariado nacional e transnacional, que representam o capital. Tais reformas acontecem com pouco diálogo e participação da sociedade, não havendo uma abrangência da comunidade escolar, os quais seriam os principais interessados ao processo. Sobre isto, Peroni Caetano e Lima (2017, p. 418) discorrem que:

Sob o projeto pós-golpe no Brasil, as reformas educacionais não são debatidas com associações de professores, sindicatos, pesquisadores, e estão sendo aprovadas sob sua resistência, como no caso da Reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do ESP, que vêm demonstrando a disputa por projetos distintos e que tem como foco a direção e o conteúdo da educação pública brasileira. (2017, p. 418)

Dentre as várias iniciativas tomadas com a chegada de Michel Temer ao poder, a principal delas foi a Proposta de Emenda Constitucional 95/2016, nomeada de PEC dos Gastos Públicos. A proposta da PEC é que as despesas federais não apresentem crescimento acima da inflação, medida pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Promulgada pelo Congresso Nacional, a PEC 55/2016 alcança todas as esferas da administração pública, impactando, conseqüentemente, as políticas educacionais, principalmente as resultantes da aprovação do PNE 2014–2024. Outra medida do Governo Temer foi em relação a estrutura do principal órgão Normativo da Educação brasileira, o CNE, que foi modificada com o intuito de adequar a estrutura normativa do Conselho ao projeto político governamental pensada para aquele contexto, que era a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (AGUIAR, 2019, p. 5).

O Governo Federal também interferiu no MEC, dando acento a partidos políticos que defendem a economia neoliberal e o liberalismo conservador vinculada aos interesses do setor privado educacional, como o DEM e o PSDB, tal fato ocorreu para que os ocupantes do ministério pudessem acelerar reformas educacionais atendendo, desta forma, aos anseios do empresariado nacional e internacional.

Uma vez aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido alvo de inúmeros debates. Defendida, de um lado, por grupos do empresariado nacional e transnacional, do outro lado, criticada por associações científicas e movimentos sociais, os quais argumentam que o principal foco da norma é ocultar os problemas da educação pública brasileira, como a grande desigualdade das condições de ensino presentes no país. Segundo Giroto (2018, p.19):

Os principais defensores da BNCC são fundações vinculadas e financiadas por grupos empresariais. Entre elas, destacam-se o grupo Todos pela Educação, a Fundação Leman e o Instituto Airton Senna. Em diversas ocasiões, os representantes de tais fundações utilizaram veículos de comunicação, impressos e digitais, para apresentar argumentos favoráveis à BNCC. Entre tais argumentos um se destaca: a relação entre a aprovação da BNCC e a garantia da igualdade de oportunidades educacionais.

É importante destacar que o debate a respeito da criação de uma base comum não é algo recente, passou por várias legislações, estando prevista na Constituição Federal do Brasil de 1988, no Art. 210. “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996 também menciona no Art. 26, a criação de uma base nacional comum.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

Sendo assim, apesar da ideia de uma base comum já existir há três décadas, apenas em 2010 é que as discussões sobre ela ganharam impulso.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta/discussão entre a comunidade educacional no ano de 2015, ainda durante o governo Dilma. O fruto de tal discussão foi a emissão da segunda versão da BNCC em maio de 2016, também durante o governo Dilma. Já no final do governo Dilma é que se iniciou a redação da terceira versão a qual foi finalizada como versão final ou “preliminar” em abril de 2017, porém a versão oficial só saiu no final de 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A BNCC se apresenta como:

Um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais. (BRASIL, 2018, p. 5).

Diante disto, cabe a nós, nos questionarmos: Qual motivo de tamanha repercussão da Base Nacional Comum Curricular? A pergunta pode ser respondida com o seguinte argumento: A análise do texto da Base mostra mais problemas que qualidades. Isto porque a

BNCC, apesar de se apresentar como um instrumento necessário para a melhoria da educação nacional e como um meio de alcançar a igualdade educacional, mesmo num país de dimensão continental e tão diversificado como o Brasil, nenhum dos documentos que foram apresentados durante o processo de discussão da base, apresentaram um diagnóstico sobre a real situação das escolas públicas do Brasil, como a desigualdade educacional existente, para que, assim, houvesse a construção de uma base curricular que fosse capaz de atender a realidade de todas as unidades escolares do país.

Dentre as várias medidas tomadas durante o governo de Michel Temer, a publicação da Medida Provisória (MP) 746/16, que trata da “reforma do ensino médio”, que foi sancionada em fevereiro de 2017, também gerou muitas críticas, pois, assim como a BNCC, esta proposta não foi tomada seguindo um caminho democrático, sendo organizada a partir de um caráter autoritário, sem a participação dos principais grupos de interesses já mencionados anteriormente, evidenciando a desvalorização do diálogo acadêmico e legislativo. Alterando a Lei 9.634/1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), a Reforma, focou em quatro áreas do sistema educacional, sendo elas: a carga horária; a formação técnica; o notório saber e as disciplinas obrigatórias

Segundo as justificativas utilizadas pelo então Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, a proposta de um novo modelo de ensino médio surgiu a partir do baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); da estrutura curricular cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho dos alunos; da necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, baseando-se em modelo de países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional (LUZ, *et al*, 2018)

O novo Ensino Médio prevê a mudança do ensino regular para o ensino integral, o que implica um aumento na carga horária das aulas, dessa forma, o tempo mínimo do estudante na escola passará 800 horas para 1.000 horas anuais. A meta final do MEC é chegar a 1.400 horas, onde, 60% do currículo deverá preenchido pelas disciplinas ofertadas pela BNCC e os outros 40% restantes serão destinados aos chamados itinerários formativos, no qual os estudantes poderão escolher em qual área do conhecimento desejam se aprofundar.

No texto aprovado do Senado, foram definidos cinco possíveis itinerários formativos são eles: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências das Natureza e Formação Técnica e Profissional. Porém, as escolas não serão obrigadas a oferecer todos eles, nem tampouco disponibilizar a escolha de aprofundamento já no 1º ano, sendo português, matemática e inglês as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos. As redes e os sistemas de ensino terão autonomia para definir quais itinerários deverão ser ofertados. Já os estudantes, deverão optar por, pelo menos, um itinerário formativo com que se identifiquem para, assim, aprofundar os seus conhecimentos teóricos e práticos.

2.3 A formação do professor de Geografia no Brasil

Durante o período colonial no Brasil, a educação era responsabilidade dos jesuítas, que no início do século XVI organizaram o primeiro sistema escolar no país. Por volta de 1599, os Jesuítas sancionaram o primeiro plano de estudos da Companhia de Jesus, mais conhecido como *Ratio Ataque Institutio Studiorum Societatis Iesu*. Com a institucionalização dessa lei, os colégios presentes no território brasileiro passavam a ser regidos pelas regras de organização e funcionamento presentes no *Ratio Studiorum* (ROCHA, 2000)

Nesta época a Geografia não se configurava como uma disciplina escolar, mas sim como um saber produzido em função do Estado e da ocupação do território. Fazendo distinção da “Geografia dos Professores” e da “Geografia dos Estados Maiores” onde era designado o que deveria ser passado apenas aos detentores do poder de Estado e o que poderia ser designado ao saber escolar. “Os conhecimentos geográficos, por serem de grande interesse do Estado, eram bem pouco vulgarizados nas salas de aulas.” (ROCHA, 2000, p.131).

Desta forma, a Geografia não era uma disciplina escolar autônoma, os saberes geográficos eram secundarizados dentro do currículo e quando tratados em sala de aula era apenas como um assunto subjacente às outras disciplinas. Esta prática era denominada de eruditio, ou seja, serviam de auxílio a compreensão das obras literárias das disciplinas dominantes, como o latim e o grego. Dentre as regras apresentadas pelo *Ratio Studiorum*, cabia ao professor de Matemática:

Aos alunos de física explique na aula durante $\frac{3}{4}$ de hora os elementos de Euclides; depois de dois meses, quando os alunos já estiverem um pouco familiares com estas explicações, acrescente alguma coisa de Geografia, da esfera ou de outros assuntos que eles gostam de ouvir, e isto simultaneamente com Euclides, no mesmo dia ou em dias alternados. (FRANÇA, 1952, p.164).

No mais, eram abordados nos ensinamentos sobre a Terra, em vínculo com os conhecimentos da astronomia, da cosmografia, da cartografia e da geometria. Tais conteúdos eram ensinados sob a forma didática de memorização em extensas listas de nomenclatura. Sobre isso, ROCHA (2000, p. 130) afirma:

A fim de que os alunos melhor compreendessem o trecho de uma obra, objeto de estudo nas aulas de gramática, lançava-se mão, dentre outras coisas, de informações de caráter geográfico, bem ao estilo da geografia clássica, no que ela tinha de mais descritiva. A descrição de um dado território, bem como do povo que nele habitava era um dos recursos utilizados pelos professores para melhor elucidar um trecho analisado.

Durante todo o período de educação jesuítica no Brasil, a disciplina de Geografia não teve assentamento nas escolas, também não foram criados cursos de formação de professores para atuar com o ensinamento destes saberes.

Foi somente no século XIX que o ensino da Geografia passou a ter maior importância no país, isso se deve a criação do Imperial Colégio Pedro II, no Município da Corte (Rio de Janeiro), em 1837.

É a partir da criação do Colégio que a disciplina de geografia passa ter um novo status no currículo escolar brasileiro, e é nesse período que ela conquista estatuto de disciplina autônoma. Influenciado pelo modelo curricular francês o colégio “transplantou” o modelo de organização escolar, bem como a forma, e não raramente os conteúdos, adotados pelas disciplinas (ROCHA, 2014).

A inserção da geografia como disciplina escolar na estrutura curricular do Colégio Pedro II é de extrema importância, visto que o objetivo de Colégio ao ser fundado, era de ser uma Instituição que se destacasse como uma verdadeira escola padrão e que servisse como modelo a ser seguido pelas demais escolas públicas e privadas existentes ou que viessem porventura a existir no país.

Durante o Império, o ensino da Geografia sofreu poucas mudanças na forma em como o conteúdo era ensinado. O que havia era o ensino de uma Geografia clássica, mnemônica, sem nenhuma relação com a realidade do aluno. E os docentes que atuavam no ensino da disciplina eram provenientes de outras profissões, como engenheiros, advogados, sacerdotes, ou então os autodidatas, isto quando não eram apenas profissionais em início de carreira que exerciam o magistério até encontrar uma boa posição nas suas profissões de origem. ROCHA (2000, p.131).

Petrone (1993, p. 13) apud Rocha (2000, p. 132), analisando o ensino de Geografia durante esse período, concorda que a afirmação citada por Lourenço Filho, que:

Realmente Geografia era 'feudo' do bacharel em Direito ou do cidadão curioso que gostava de 'pedras' [...] e que pensava em formar museus de curiosidade da Terra, inclusive porque gostava de olhar os astros [...] Assim, na primeira série do ginásio estudava-se cosmografia: o que é planeta, o sistema solar etc. [...] O conjunto do corpo docente desse período não era bem formado, mas havia excelentes professores auto-didatas. Apenas eles constituíam as exceções. Mas as coisas não devem funcionar à base de exceções, mas sim de regras.

Essa realidade só começa a mudar, quando Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo ministro Francisco Campos, através do decreto nº19.851, de 11 de abril de 1931, renovou o ensino superior brasileiro com a introdução do sistema universitário. Através desse decreto foram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que passou a abrigar, dentre outros cursos, o de Geografia.

Em 1934 foi fundada a Universidade de São Paulo (USP), o primeiro estabelecimento universitário, organizado sob as novas regras. Mais tarde, em 1935, é criada no Estado do Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal (UDF), a qual em 1938 passa a se chamar Universidade do Brasil e hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essas foram as duas primeiras universidades do Brasil a oferecerem cursos voltados para a formação de profissionais habilitados para exercer o magistério. Dentre eles, estava o curso de Geografia, inicialmente ligado ao de História, constituindo, assim, uma única graduação. O curso era ministrado, na época, por professores estrangeiros, contratados, em sua maioria, da Europa. É a partir de 1936, que os primeiros professores licenciados para atuar no ensino secundário se formam, oriundos daquelas novas faculdades.

É a partir da década de 50, século XX, que ocorre uma maior disseminação do curso de formação de professores de Geografia. "Nas universidades públicas e, mesmo em instituições de ensino privadas, novas turmas ingressavam e qualificavam profissionais para atuar com a docência nos diferentes níveis de ensino" (ROCHA, 2000, p. 132-133).

Quando a Lei nº4024/61, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entrou em vigor os cursos de formação de professores de Geografia começaram a possuir uma nova regulamentação. Esta, exigia um currículo mínimo, de cunho nacional, para todos os cursos de graduação.

Ao professor Newton Sucupira, enquanto membro do Conselho Federal de Educação, coube, na condição de relator, apresentar o Parecer no 412/62, aprovado em 19 de dezembro

de 1962, onde estava prescrito o primeiro currículo mínimo para o curso de ensino superior de Geografia. No seu parecer, o Conselheiro esclarece que:

O currículo mínimo de Geografia que propomos não tem em vista a profissão de geógrafo, que ainda está para ser regulamentada em projeto de lei em tramitação no Congresso Nacional. Por enquanto só podemos cogitar do currículo destinado a formação do professor de Geografia nas escolas de nível médio que e, presentemente, o diploma oferecido pelos cursos de Geografia das Faculdades de Filosofia, para efeitos de exercício profissional, nos termos do art. 70 da Lei n° 4.024 (PARECER n°412/62 apud ROCHA, 2000, p. 133).

Dessa forma, o Conselheiro Newton Sucupira sugeriu que o curso de Licenciatura em Geografia tivesse uma duração de quatro anos e o seguinte currículo mínimo: Geografia Física, Geografia Biológica ou Biogeografia, Geografia Humana, Geografia Regional, Geografia do Brasil e Cartografia. Além dessas, duas matérias escolhidas dentre as seguintes: Antropologia Cultural, Sociologia, História Econômica Geral e do Brasil. Etnologia e Etnografia do Brasil, Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia, Mineralogia e Botânica.

Tal parecer foi transformado em Resolução, em 19 de dezembro de 1962, por meio dela é que foi estabelecido o currículo mínimo de conteúdos e de duração do curso de Geografia. Mesmo no período militar e sua legislação conservadora, consolidada na Lei n° 5.540/68, a qual promoveu a Reforma Universitária, os mínimos previstos na Resolução do parecer de Newton Sucupira foram mantidos em vigor, e foram, apenas, acrescentadas a obrigatoriedade do ensino-aprendizagem das matérias pedagógicas, Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros. (ROCHA, 2000).

Com a instauração da LDB 5.692/71 a educação básica brasileira passa a ser organizada em dois níveis de ensino, sendo eles: o primeiro e o segundo grau. A legislação ao estruturar o currículo escolar, determinou um núcleo comum e uma parte diversificada, que constituiriam o currículo pleno do estabelecimento de ensino. Esse currículo pleno seria constituído pelas disciplinas, área de estudos e pelas atividades que provenham das matérias fixadas.

Como parte do currículo pleno, as autoridades educacionais da época inseriram os Estudos Sociais na “grade” curricular das escolas de primeiro e segundo grau. Segundo o parecer n°853/71, os Estudos Sociais, constituem:

Uma área de estudos que tem por objetivo a integração espaço-temporal do educando, servindo-se para tanto dos conhecimentos e conceitos da História

e Geografia como base e das outras ciências humanas – Antropologia, Sociologia, Política, Economia – como instrumentos necessários para a compreensão da História e para o ajustamento ao meio social a que pertence o educando (PENTEADO, 1991, p.20).

O Parecer nº853/71 definiu também que o ensino dos Estudos Sociais deveria acontecer em forma de “atividades”, nas quatro primeiras séries do primeiro grau e na forma de “área de estudo” nas quatro séries finais do mesmo curso. Ressaltando que esta área de estudos devia ser composta pelos conhecimentos oriundos da Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil.

Em janeiro de 1972, o Conselho Federal de Educação, por força da Resolução nº 1/72, reduziu o tempo de duração dos cursos de licenciaturas, porém sem alterar os currículos mínimos. Dessa forma, a licenciatura dos Estudos Sociais, que antes possuía uma carga horária de 2025 horas-aula (cerca de três anos) passou a ter 1.200 horas de atividades. Segundo Rocha (2000, p. 135), “a ‘toque de caixa’, os (as) professores (as) obtinham sua ‘qualificação para o exercício da docência’.” Assim, de um lado havia um grande grupo de futuros professores e empresários da educação que apoiaram esse aceleração da formação, e do outro lado havia alunos, professores, entidades de classes, associações científicas e culturais, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), etc., se manifestaram contrários ao processo e iniciaram forte movimento de resistência.

Infelizmente, inúmeras instituições de ensino superior fecharam suas licenciaturas plenas em Geografia, optando pelos cursos de Estudos Sociais, fato verificado sobretudo em instituições particulares que viram nas licenciaturas curtas um grande filão econômico. (ROCHA, 2000, p. 134).

Vale salientar que as mudanças que, de fato, foram sendo inseridas na estrutura dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, na década de 1980, davam a possibilidade ao professor que tivesse interesse em frequentar mais dois anos letivos, de caráter específico em Geografia ou em História para que, desta maneira, adquirisse o diploma de estudos adicionais, dando-lhe a garantia dos mesmos direitos dos licenciados plenos.

Porém, graças a pressão promovida por estudantes, professores e, sobretudo, pelas entidades representativas das categorias atingidas, como a AGB e a ANPUH, aos poucos, esses cursos foram sendo extintos.

Atualmente, estamos passando um período de grandes transformações, sejam elas ambientais, políticas, sociais, econômicas, culturais ou espaciais causadas pela sociedade

contemporânea. Diante disto, as Diretrizes Curriculares, buscando contemplar esse contexto preconizam:

A geografia vem evoluindo, nas últimas décadas, tanto pela introdução e aprofundamento de metodologias e tecnologias de representação do espaço (geoprocessamento e sistemas geográficos de informação, cartografia automatizada, sensoriamento remoto etc.) quanto no que concerne ao seu acervo teórico e metodológico em nível de pesquisa básica (campos novos ou renovados como geoeologia, teoria das redes geográficas, geografia cultural, geografia econômica, geografia política e recursos naturais, etc.), quanta em nível de pesquisa aplicada (planejamento e gestão ambiental, urbana e rural). Assim sendo, devemos admitir que essas transformações no campo dos conhecimentos geográficos vêm colocando desafios para a formação não apenas dos geógrafos-pesquisador (técnico e planejador) como também para o geografo-professor do ensino fundamental, médio e superior. A atual dinâmica das transformações pelas quais o mundo passa, com as novas tecnologias, com os novos recortes de espaço e tempo, com a predominância do instantâneo e do simultâneo, com as complexas interações entre as esferas do local e do global afetando profundamente o cotidiano das pessoas, exige que a Geografia procure caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar e explicar esta realidade dinâmica. (BRASIL, 2004, p. 10).

Tais transformações nos mostram a necessidade que há em repensar a formação de professores de Geografia, e enxergá-los como sendo profissionais críticos e reflexivos, que possuem uma postura interdisciplinar, capaz de entender as relações existentes entre a sociedade e a natureza. Para isso, os cursos universitários precisam admitir a formação profissional, em todas as modalidades e superar uma visão bastante comum entre os professores formadores de profissionais da Geografia, que para ser professor é suficiente apenas dominar os conteúdos. Porém, a atuação profissional requer uma formação que dê conta da construção dos conhecimentos geográficos básicos e dê seu significado social. Assim, não é suficiente para o professor apenas o domínio do conteúdo, o professor precisa pensar criticamente e se colocar no lugar de um sujeito transformador da realidade.

Sendo assim, é preciso que haja uma mudança no projeto de formação de professores de Geografia, tal modificação implica que haja uma nova práxis, uma nova maneira de enfrentar os antigos problemas, como a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas e a desarticulação que há entre a formação acadêmica e a realidade prática a qual os alunos atuarão.

3 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: BREVE HISTÓRICO E ARTICULAÇÃO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O termo residência teve sua origem na área da medicina, onde, os estudantes em processo de formação exerciam a residência médica. Sendo, então, este o momento em que os residentes de medicina podiam colocar em prática ensinamentos e aprendizados adquiridos durante o período da universidade. Foi aí que, inspirados nesse método de formação, buscou-se criar programas de formação no campo da ciência pedagógica, que se parecesse com a residência médica.

A “residência médica” inspira o presente projeto de lei. Sabemos da importância na formação dos médicos os dois, ou mais anos, de residência, ou seja, do período imediatamente seguinte ao da diplomação, de intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência (BRASIL, 2007, p. 3).

É, então, por meio do Projeto de Lei nº 227/2007, aprovado pelo Senado e implementado pelo senador Marco Maciel, que surge a residência educacional para as licenciaturas, a qual propunha-se instituir como item obrigatório aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Este foi baseado na Lei nº 9.394/1996, estabelecida pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecido a residência educacional, etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma de Lei. (NR) (BRASIL, 2007, p.1)

A inclusão deste parágrafo foi feita com o intuito de melhorar a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) ao passo em que servia como complemento da mesma, após o término dos cursos de licenciatura. No entanto, o projeto não chegou a ser votado, apesar dos elogios recebidos. A Comissão de Educação do Senado (CE) e representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da CNTE e do Ministério da Educação (MEC) alegaram que a efetivação do PLS 227/07, dependeria de uma fonte de financiamento que custeasse as bolsas de estudo aos professores e residentes e da negociação de uma política nacional de formação entre os entes federados - União, Estados, Distrito Federal e Municípios (SILVA, CRUZ 2018, p. 230).

No entanto, como os problemas que levaram a criação do primeiro projeto permaneceram presentes e levando em consideração a importância de um projeto de lei como esse, é que, no ano de 2012, o senador Blairo Maggi adapta o PLS 227/07, surgindo, assim, um novo Projeto de Lei, de nº 284, onde ele afirma que:

O presente projeto visa a resgatar, com algumas adaptações, a proposta originalmente apresentada pelo ilustre Senador Marco Maciel, na forma do Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 227/2007. Naquela proposição, o nobre Parlamentar lançou a ideia de incluir, como etapa subsequente à formação inicial para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a chamada “residência educacional” (BRASIL, 2012, p. 2).

Algumas adaptações foram julgadas necessárias, a primeira delas é a substituição do termo “Residência educacional” utilizado no PLS nº 227, de 2007, por “residência pedagógica”, além disso a residência não se transformará mais num pré-requisito para a atuação docente nas etapas da educação básica, visando garantir os direitos dos docentes em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa. (BRASIL, 2012, p. 3). Desta forma, o projeto foi aprovado e inserido como um direito para todos os professores da educação básica e das licenciaturas.

Esse novo projeto defendeu que o certificado de aprovação na residência pedagógica pudesse ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino e como estratégia de atualização profissional para os professores em exercício.

Nada impede, entretanto, que o certificado de aprovação na residência pedagógica, uma vez aprovado o projeto, passe a ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino, no bojo das provas de títulos. Da mesma forma, os professores em exercício poderiam se beneficiar da realização da residência como estratégia de atualização profissional (BRASIL, 2012, p. 3).

Desta forma, podemos observar que a ideia de residência nesses projetos de lei foi usada com o intuito de denotar uma formação complementar destinada a professores habilitados para a docência na educação básica. Essa ideia também pode ser encontrada nos modelos de formação continuada de professores em andamento ou em reelaboração, como ocorre no Programa Residência Docente, o qual teve origem, em caráter experimental, no Colégio Pedro II, sendo oficialmente instituída pela CAPES, por meio da Portaria n.º 206, de 21 de outubro de 2011 (CAPES, 2011). De acordo com essa portaria, são objetivos principais do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II:

I - Validar o impacto da oferta de uma proposta inovadora para a formação continuada dos professores da rede pública de educação básica, a partir da experiência do Estado e do Município do Rio de Janeiro;

II - Oportunizar o compartilhamento, mediante imersão no cotidiano do Colégio Pedro II, a vivência educacional da instituição, oferecendo ao recém-licenciado uma formação complementar em questões de ensino e aprendizagem da área ou disciplina e em aspectos da vida escolar;

III - propor aos professores da educação básica uma vivência profissional orientada que propiciará o acompanhamento de ações pedagógicas, o desenvolvimento da autonomia na produção e na aplicação de estratégias didáticas, a internalização de preceitos e normas éticas e o estímulo à reflexão crítica a respeito da ação docente;

IV - Promover e fomentar a articulação do Colégio Pedro II com a rede pública de educação básica, estendendo a essa a tradição e a experiência do Colégio, contribuindo para elevar o IDEB e o padrão de qualidade da educação básica no estado. (CAPES, 2011, Art. 6º, §2º).

O Residência Docente aconteceria na fase posterior à formação inicial do profissional habilitado para atuar na docência da educação básica, no primeiro projeto de modo obrigatório para o ingresso na carreira e nos demais, como forma pontuação nos concursos e também de atualização profissional. As definições utilizadas nos três projetos mencionados: Residência Educacional, Residência Pedagógica e Residência Docente e a forma que são apresentados demonstram a fragilidade que há no meio teórico-metodológico.

Atualmente, o Programa de Residência Pedagógica se configura como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, que tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, levando a imersão do licenciando na escola, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deverá contemplar atividades como a regência de sala de aula e intervenção pedagógica, as quais deverão ser acompanhadas pelo professor preceptor, as quais também serão orientadas por um docente da sua Instituição Formadora. São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

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 da formação prática 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).

Sendo este último objetivo alvo de muitas críticas, isto porque a vinculação deste tipo de programa de formação inicial nas Universidades, numa tentativa de ampliar o escopo de controle da BNCC, a base de padrão curricular da educação básica, agora tende a ditar as ações e articulações institucionais das Instituições de Ensino Superior - IES no campo da formação docente, representando a transferência de controle das ações de formação docente das Universidades para o MEC/CAPES e a substituição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura, para um programa de distribuição de bolsas que são comandados por instituições externas as IES. (ANPED, 2018). Além disso, A vinculação destes Programas, nas IES, as obriga a (re) adequar seus respectivos currículos para atender à BNCC.

A política de formação do MEC/CAPES parte do princípio de que os cursos de Licenciatura são “muito teóricos”, e a solução oferecida – o Programa de Residência Pedagógica – é reorientá-los para a aplicação prática da BNCC. Se por um lado o edital inclui, entre as “abordagens e ações obrigatórias” do PRP, “a apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos”, por outro exige a elaboração de “atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas”. (ANPED, 2018).

Ademais, Residência Pedagógica tem como princípios básicos o conhecimento de que os cursos de licenciatura devem garantir aos egressos, habilidades e competências que possam permitir realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. Assim sendo, o Programa Residência Pedagógica serve para aproximar o acadêmico ao ambiente escolar, trazendo-os ao cotidiano da vida docente.

O Programa de Residência Pedagógica possui como meta garantir um vínculo entre a formação inicial e continuada de professores com a cooperação mútua das instituições envolvidas. O PRP é formalizado por meio de Acordos de Cooperação Técnica com os sistemas de ensino e com cada escola que adere ao Programa, prevendo-se contrapartidas da Universidade para atendimento às demandas das escolas e dos sistemas de ensino, caracterizadas como ações de extensão.

O PRP atende uma nova lógica de formação, que em tempos de um governo neoliberal o Programa se firma como uma política de formação inicial que resiste como a luta aos

retrocessos sociais que provocam o enfraquecimento das políticas públicas, da formação docente e da docência.

O atual cenário da educação brasileira se encontra pautado nos interesses do neoliberalismo financeiro, das empresas e do grande capital. O fato de vivermos sob uma lógica neoliberal, faz com que os serviços públicos e as políticas sociais tornem-se oportunidades de negócio. E, dentro deste contexto político, a educação deixa de ser parte do campo social e político e passa a ser vista como uma espécie de mercadoria. Onde os professores e os outros profissionais da educação são considerados prestadores de serviço precarizados, que respondem às demandas de produtividade traçadas por metas pré-estabelecidas e ligadas aos objetivos da BNCC, e os alunos e seus respectivos pais passam a serem vistos como consumidores, os quais, dependendo da classe social, estão fadados a tornarem-se trabalhadores precarizados sujeitos às exigências do mercado.

Este tipo de governo é baseado numa política de enxugamento de despesas, por isso tem cortado cada vez mais os gastos com a educação pública, proporcionando, conseqüentemente, que as salas de aula fiquem cada vez mais lotadas, os salários dos professores sejam cada vez mais reduzidos, levando, conseqüentemente, a precarização das condições do trabalho docente. Sendo assim, a retórica neoliberal atribuiu ao papel estratégico da educação três objetivos, são eles:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional.
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante.
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

O interesse neoliberal na educação e na formação de professores, ganhou maior proporção a partir do ano de 2016, e, desde então, muitas foram as reformas e medidas que passaram a dificultar ainda mais o processo da formação docente, dentre essas podemos citar a aprovação da PEC 55/2016, denominada PEC do Teto dos Gastos Públicos, que congelou os gastos em educação e outros setores por vinte anos.

Outra medida que prova que a formação docente não recebe o devido reconhecimento dentro do processo ensino-aprendizagem, está explícita no parágrafo IV, do artigo 61, da Lei 13.415/2017, que dispõe sobre as alterações na Lei 9.394/96, dentre outras alterações instaurando a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017), esta lei abre espaço para que pessoas com outros conhecimentos, denominadas de profissionais de notório saber, possam ministrar aulas no ensino médio, mesmo que a proposta se aplique apenas ao itinerário da formação técnica e profissional, ela institucionaliza ainda mais a precarização do trabalho docente, comprometendo a qualidade da educação profissional. Como contido na lei:

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 2017).

Este tipo de medida causa uma maior desvalorização da carreira docente, visto que qualquer pessoa pode assumir o papel de professor, bastando apenas ser considerada pelo sistema de ensino como sendo profissional de notório saber, constatando, dessa forma, que neste tipo de governo a educação não é prioridade e que, cada vez mais, o Estado busca fugir de sua responsabilidade com a formação docente e com a qualidade da educação. Adicionalmente, dá a oportunidade para que profissionais que não encontraram campo de atuação em suas áreas específicas, encontrem na educação uma oportunidade, o que vem a desmotivar quem, de fato, escolheu a educação como projeto de vida e de profissão.

O modelo de formação de professores usado pelos neoliberais está baseado no treinar e controlar a ação do professor, restringindo-a a apenas a efetivação de medidas efetivas e práticas, que levem a resultados concretos, como uma espécie de treinamento, que está mais preocupado com o “saber fazer” do que com o “ensinar a pensar”, valorizando, assim, um saber fragmentado, utilitário e técnico, reproduzindo, no meio pedagógico, as experiências formativas ou organizacionais próprias do setor empresarial (GIRON, 2014). Sendo assim, não interessa, ao governo neoliberal, que o docente tenha uma formação teórica sólida, capaz de promover o pensamento crítico e nem de construir sua prática, importando, apenas, que possua habilidades técnicas para aplicar o programa da BNCC, que já está pronto e chegará a escola através dos livros didáticos.

Mediante o exposto, fica evidente que o modelo de governo neoliberal penetra os muros da escola, deixando de lado alguns princípios fundamentais à formação, como os

princípios culturais, humanos, inclusivos e pedagógicos, impondo uma proposta de educação orientada para o individualismo, atendendo apenas aos desejos do mercado, que busca a satisfação pessoal em detrimento da coletividade.

4 METODOLOGIA

Para que uma pesquisa seja iniciada é preciso que haja uma pergunta a respeito de um determinado assunto, a partir desta pergunta dúvidas irão surgindo, fato que levará o pesquisador buscar respostas para tais questionamentos. De acordo com Gil 2002, p. 17.)

Pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. [...]. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Esta é uma pesquisa de natureza aplicada que para Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.

A metodologia a ser seguida nesta pesquisa é de uma abordagem qualitativa tendo como objetivo saber a importância do Programa Residência Pedagógica na formação de professores de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foi constituído pela pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica é aquela elaborada a partir de toda bibliografia tornada pública seja por meio físico ou digital, ela foi organizada em torno das discussões teóricas encontradas sobre o tema. O objetivo deste tipo de pesquisa é fazer com que o pesquisador tenha contato direto com todos os materiais produzidos a respeito do tema desejado. Sobre isso, Gil (2008, p. 50) diz que é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

A pesquisa de campo se deu por intermédio dos questionários aplicados aos residentes do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba- Campus I. Pesquisa de campo, segundo Prodonov e Freitas (2013), é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi-se necessário investigar as concepções dos alunos do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I Campina Grande, que fizeram parte do programa Residência Pedagógica, durante o período de 2020 a janeiro de 2022. Tais alunos farão parte do universo deste estudo. Segundo Prodonov e Freitas (2013), População (ou universo da pesquisa) é a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo.

O grupo de residentes que participaram do programa dentre 2020 e 2022 era composto por 16 alunos, geralmente, não se tem acesso a toda população a qual deseja-se para realizar o trabalho, por isto faz-se necessário recorrer a uma amostra dessa população de interesse. Para Prodonov e Freitas (2013), amostra é parte da população ou do universo, selecionada de acordo com uma regra ou um plano. Sendo então um subgrupo da população da pesquisa. Essas amostras podem ser divididas em dois tipos, amostras probabilísticas e não-probabilísticas. Para a realização deste estudo foi utilizada a amostra não-probabilística por acessibilidade, onde o pesquisador seleciona os elementos a qual tem acesso, admitindo que esses possam, de alguma forma, representar o universo. A amostra foi composta por oito residentes do subprojeto de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba. Aplicamos esse tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, em que não é requerido elevado nível de precisão (PRODONOV; FREITAS, 2013)

Para a coleta dos dados foi-se utilizado o questionário de questões abertas, para que assim os sujeitos da pesquisa, os alunos do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, tivessem maior liberdade para expressar suas opiniões, sem ficarem presos as alternativas prontas e limitantes. O questionário foi disponibilizado na plataforma do *Google forms* onde os residentes tiveram acesso através do link, disponibilizado no grupo de *WhatsApp* da Residência Pedagógica, ficando disponível de 23/10/2021 a 23/11/2021. Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 69):

Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

O questionário é uma técnica de coleta de dados que serve para recolher as informações necessárias da realidade, as quais serão peças chaves para a construção da pesquisa. Para que se tenha retorno satisfatório foi necessário se deter com atenção sobre a construção das

questões de maneira que elas fomentassem o desenvolvimento da temática e não fossem respondidas de forma direta, com os monossílabos sim ou não.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 um olhar endógeno para o programa residência pedagógica subprojeto de geografia/UEPB

No intuito de compreender a visão dos residentes a respeito do Programa Residência Pedagógica, foi-se constituído um questionário, o qual dispõe de 8 perguntas sobre o Programa. O mesmo foi aplicado aos alunos participantes do Programa Residência Pedagógica do subprojeto de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande. Os assuntos abordados no questionário, buscam saber como o programa contribuiu para a prática docente dos residentes e como eles avaliam a sua experiência no programa, buscou saber também se, na visão dos residentes houve relação entre a teoria da sala de aula, com a prática durante o PRP; se durante o programa foi possível compreender a realidade do ambiente escolar e se o mesmo ajudou a ter certeza da carreira docente, indagou-se também, se na visão deles, há diferença entre o estágio curricular e a Residência Pedagógica.

O primeiro questionamento buscou saber qual período os residentes estavam cursando na Universidade, dessa forma foi possível perceber que a maioria dos residentes estão/estavam no 8º período da graduação, enquanto as minorias estão/estavam entre o 6º e o 7º período. Isto pois:

Para que os alunos possam participar do programa é necessário que já tenham cursado 50% ou mais da carga horário do curso ou estar cursando a partir do 5º período. Isto, pois uma das modalidades de bolsa ofertada pelo programa é destinada aos Residentes, que são os 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. (CAPES, 2018).

Já a segunda pergunta foi destinada a saber em qual nível da Educação Básica o residente estava atuando. Através das respostas obtidas com esta pergunta foi possível perceber que a maioria estava atuando no ensino fundamental II, os demais estavam atuando no ensino médio. Segundo o MEC as atividades do PRP podem ser realizadas em turmas da Educação Infantil; do Ensino Fundamental I e II, do Ensino Médio e de Jovens e Adultos, isso vai depender do núcleo e subprojeto.

A terceira pergunta buscava saber se o Programa contribuiu para a prática docente deles, todos os residentes responderam que sim. Nas palavras da Residente 3: “Com certeza. Em questão de planejamento, organização das aulas, administração de tempo, utilização de

ferramentas e metodologias tecnológicas, e fazer com que eu me veja como professora. ” O programa Residência Pedagógica tem como premissas básicas o entendimento de que “a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. ” (CAPES, 2020). E é a partir daí que o programa se mostra como um forte articulador entre a escola e a IES, pois gera uma aproximação do licenciando com o ambiente escolar. Tal fato é descrito nas respostas abaixo:

Sim. Por meio das aulas ministradas e contato com os alunos. (Residente 2)

Sim. Oportunizando ao residente vivenciar na prática o dia a dia da profissão docente, elaborando atividades, preparando e ministrando aulas, participando de eventos de formação docente e de reuniões com a gestão da escola que recebe o Projeto do Residência. (Residente 7)

Sim, contribui em todas as maneiras pois lhe permite ter o contato direto com a sala de aula e com a comunidade escolar. (Residente 8)

A partir das falas dos residentes é possível enxergar como a dinamicidade do programa permite que o residente tenha diversas experiências dentro do âmbito escolar onde ele encontra-se inserido, pois o mesmo possibilita uma maior integração entre o licenciando com o ambiente escolar. Para Ferreira e Siqueira (2020, p. 13),

[...] a vivência da prática profissional possibilita que o futuro profissional docente tenha uma visão da realidade educacional, permitindo-o pensar sobre as ações pedagógicas e sobre os métodos de intervenção. A possibilidade de discutir, durante o período de formação inicial, sobre os acontecimentos experimentados no programa, permite formar uma base consistente alicerçada pela teoria, a fim de embasar as futuras práticas profissionais.

Dando continuidade, a seguinte questão buscava saber como os estudantes avaliam a sua participação na RP. Deste modo, foi possível perceber que todos os licenciandos avaliaram de forma positiva o envolvimento no programa, como pode ser observado em algumas falas a seguir:

Muito boa e extremamente proveitosa, é algo em que todos os alunos do curso de licenciatura deveriam ter acesso, pois a partir dele você consegue identificar sua real vontade pela docência, além de aprender muito mais do que a parte teórica que é apresentada ao longo do curso (Residente 4).

Tem sido uma experiência enriquecedora para minha profissão, onde aprendo cada dia mais e troco experiências com os outros residentes, a preceptora e coordenadoras do Programa (Residente 5).

A partir destas falas podemos dizer que o programa se torna um importante aliado para a melhoria da formação docente, pois o mesmo proporciona uma maior integração entre o licenciando com o ambiente escolar, gerando a oportunidade de convívio com o cotidiano escolar antes mesmo de concluir sua formação. Essa oportunidade de ter o contato com a prática a partir de um programa focado na formação inicial de professores proporciona a construção de bases teóricas que fortificam uma ação futura. Tal aproximação entre escola e universidade proporciona trocas de experiências, o que contribui na construção da identidade docente do professor. Para Pimenta: “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” (1999, p. 18). Concordando com isso, Silva (2020, p.19) diz que:

A constituição da identidade profissional do professor não se restringe a formação inicial, podendo ser complementada por práticas pedagógicas, trocas de experiências e saberes, com outros profissionais da área especializada, ao longo da docência. Durante o processo de construção da identidade docente, o licenciando, diante dos saberes e conhecimentos adquiridos, terá a autonomia de construir e desconstruir a sua própria identidade, com o objetivo aprimorar o seu desenvolvimento profissional.

Ou seja, a construção da identidade profissional acontece ao longo de toda a vida do indivíduo, por meio da vivência no cotidiano escolar, das relações com os outros professores e na troca de informações com os alunos.

Dentro do processo de formação um dos pontos mais importantes é proporcionar aos licenciandos experiências que possibilitem a eles integrar seus conhecimentos teóricos, articulando-os na prática docente, ou seja, a aproximação entre a teoria e a prática. Desta forma, o PRP objetiva o aprimoramento da formação docente, por meio da articulação entre a teoria vista em sala de aula na universidade e a prática experimentada durante a Residência, levando em consideração que um dos pontos mais importantes para uma boa formação de professores é oferecer ao aluno a oportunidade para que desenvolva a capacidade de relacionar a teoria e prática docente.

Nessa ótica, foi questionado aos residentes se na visão deles houve a relação entre a teoria, vista em sala de aula, com a prática vivenciada durante o Programa Residência Pedagógica. A maioria deles responderam que “sim”. Porém, alguns responderam que “não” enxergaram a articulação completamente. Para o Residente 1, “Não muito. Mas algumas teorias podemos perceber em sala” e segundo o Residente 6, “Não completamente, devido ao formato que ocorreu o programa, por consequência da pandemia do COVID-19. De fato, a prática se distância um pouco da teoria que é visto na universidade, não que seja totalmente

desvinculada”. Os demais residentes não justificaram suas respostas, porém concordaram que houve sim a articulação entre a teoria e a prática durante o programa. A esse respeito, concordando com Silva *et al.* (2019, p. 3),

A aproximação da teoria e prática levam futuros professores a novos e desafiadores horizontes que podem ser explorados pelo futuro professor, confirmando, assim contornos estratégicos da implantação e permanência de Programa como a Residência Pedagógica para o desenvolvimento educacional do Brasil.

O Programa Residência Pedagógica proporciona aos graduandos novas experiências, e para muitos o primeiro contato com a escola, fornecendo um espaço de troca de conhecimentos e de aprendizagem muito grande, sistematizando a teoria com a prática.

Um dos objetivos do programa é induzir o aperfeiçoamento da prática pedagógica e promover a imersão do licenciando na escola de Educação Básica a partir da segunda metade do curso de graduação. Pensando nisso, a próxima pergunta buscava saber se durante o período de imersão na escola o residente conseguiu compreender a realidade do ambiente escolar. Sendo assim, apenas um residente alegou que não foi possível compreender tal realidade, essa afirmativa foi atribuída ao fato de que as aulas estavam acontecendo de forma remota: Dois residentes afirmaram que não foi possível compreender totalmente a realidade escolar, os demais afirmaram que foi possível compreender a realidade escolar durante a participação no Programa, como é possível ver no quadro 1, abaixo.

Quadro 1 – Questão 6: Durante o período de imersão na escola foi possível compreender a realidade do ambiente escolar? Caso sim, como?

Voluntário da pesquisa	Resposta 1	Resposta 2
Residente 1	Não	Pois as atividades ocorrem de maneira remota.
Residente 2	Sim	Por meio das aulas ministradas e contato com os alunos
Residente 3	Sim	Minha experiência tá sendo de forma remota, mas deu pra perceber realidade de vida de alguns alunos e a organização do ambiente escolar.
Residente 4	Não muito	Pois está sendo remoto.
Residente 5	Sim	Sim, através do contato direto e contínuo na participação de reuniões, projetos e regência das aulas; que permite a aproximação entre o residente e todo corpo escolar.
Residente 6	Não completamente	Mas foi possível entender a dinâmica das aulas, como ocorre os eventos da escola e um pouco da relação entre a comunidade escolar e a social.
Residente 7	Sim	Sim, mesmo que de forma remota, deu pra

		compreender a rotina escolar, os desafios e dificuldades enfrentadas no ambiente escolar.
Residente 8	Sim	vê de perto as dificuldades que se enfrenta nas escolas de educação pública

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Como vemos, mesmo com as dificuldades inerentes ao Ensino Remoto Emergencial, o PRP se fez relevante para o processo formativo da maioria dos licenciandos investigados promovendo a imersão do aluno de licenciatura na escola objetivando que a experiência do cotidiano escolar e da sala de aula promovendo reflexões sobre a articulação entre teoria e prática. Apenas um voluntário é categórico em afirmar sem ressalva que enquanto residente no PRP não foi possível compreender a realidade do ambiente escolar, no caso, o Residente 1.

Todavia, fica evidente no discurso dos voluntários que o PRP proporciona ao futuro professor a oportunidade de compreender o contexto da escola, de conhecer os alunos e estabelecer relações entre eles. Para Lima e Damasceno (2018) essa imersão é benéfica tanto para o aluno da escola básica, que irá adquirir conhecimento relevante para sua vida, como também para o residente pedagógico, pois conhecendo de perto os anseios dos alunos e as complexidades da vida escolar, pode se preparar para exercer sua futura profissão.

Porém, para este grupo de residentes a “imersão” na escola foi realizada de maneira remota com o auxílio das ferramentas digitais. Isto, pois com a Pandemia da Covid-19, o PRP precisou sofrer alterações na sua forma de atuação, passando de presencial a remoto, obrigando o futuro professor, que antes adentrava a sala de aula, a adaptar-se ao manuseio das ferramentas tecnológicas, para assim, praticar das aulas. Desta forma, percebe-se que o Programa de fato oferece ao licenciando ampla visão do que é ser professor, quando é realizado de maneira presencial, em tempos pandêmicos com o ensino remoto, se mostrou insuficiente para alguns participantes do programa, no quesito de compreender a realidade escolar.

Tendo em vista que o Programa fornece ao estudante da licenciatura a oportunidade de estar presente numa escola, seu futuro ambiente de trabalho, para atuar como um professor da Educação Básica, a próxima pergunta buscou saber se participar do Programa ajudou para que eles tivessem certeza se queriam ou não seguir na carreira docente. Consoante a isso, todos os participantes voluntários responderam que sim, como é possível perceber nos seguintes relatos: “Sim. Agora estou mais confiante da profissão que pretendo seguir. ” (RESIDENTE 1); “[...] certeza de que eu fiz uma excelente escolha sobre o campo de trabalho que pretendo está inserida. ” (RESIDENTE 3); “Sim e muito, a partir do programa tive a plena convicção

que é esta carreira que quero seguir” (RESIDENTE 6) e; “Sim, cada vez mais tenho mais certeza da profissão que escolhi. ” (RESIDENTE 7).

A partir destes resultados é possível perceber a importância que o Programa exerce na vida do aluno de licenciatura, já que estar em contato com o campo profissional ajuda a discernir se a profissão docente poderá ser assumida ou não futuramente. O aprendizado da docência durante a formação auxilia na qualificação e no exercício da futura profissão.

A última pergunta do questionário buscava saber se na concepção dos residentes há diferença entre o PRP e o Estágio Supervisionado. Apenas um residente afirmou que não havia diferença entre os dois, os demais alegaram que sim, há diferença entre os dois momentos e a principal diferença citada por eles é em relação ao tempo de imersão na escola proporcionado pelas duas ações. Como pode ser visto nos relatos, quando afirmam que: “De certa forma tem diferença. O propósito é o mesmo, mas o PRP dá mais tempo pra você se situar como professor e está mais envolvido com os alunos e com a escola. Já o estágio tem um tempo mais limitado” (RESIDENTE 3); “Sim, além da diferença de tempo das intervenções as limitações para o estagiário na maioria das vezes são maiores, já os residentes, tem uma maior preparação e uma serie de políticas que os deixam mais amparados” (RESIDENTE 5); “Sim, a principal delas é o tempo e a imersão que conseguimos ter, que acaba sendo mais completa se comparado ao Estágio supervisionado. ” (RESIDENTE 6) e; “Sim, pois o Residência tem um tempo de duração muito maior, o que permite desenvolver mais a prática docente do que o estágio supervisionado. ” (RESIDENTE 7)

Dessa maneira, o PRP vem como uma experiência inovadora de estágio, possuindo uma carga horária de 440hrs distribuídas num período de 18 meses, possibilitando que o residente tenha mais tempo para analisar a rotina da escola-campo de forma mais ativa em todas suas atividades e não apenas na sala de aula como ocorre no Estágio Supervisionado. Além disto, projetos inovadores são desenvolvidos pelos residentes, com o intuito de legitimar a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, numa parceria que conduza uma aproximação entre a Universidade e a Educação Básica (CAPES, 2018). O Estágio Supervisionado possui alguns empecilhos que acabam limitando o estagiário a apenas a sala de aula, dessa forma o estagiário acaba não se envolvendo nos demais setores que integram o ambiente e o trabalho do professor. De acordo com Sousa *et al.* (2019, p.4),

O modelo que geralmente o estágio encontra-se organizado, não permite que o acadêmico possa ter ações proativas no ambiente escolar, devido ao pouco tempo provido ao estagiário para desenvolver suas ações. O Residência Pedagógica (RP) tem como uma de suas propostas induzir a reformulação do Estágio Supervisionado, visto que o RP permite em sua divisão da carga

horária que o licenciando possa estar mais presente na escola para, assim, poder desenvolver melhor seus projetos.

Mesmo com carga horária discutível, o estágio Supervisionado se configura como um elemento de grande contribuição para a formação docente, pois todos os estudantes de licenciatura passam pelo Estágio Curricular, enquanto a Residência Pedagógica fica restrita apenas àquelas que foram selecionados. Para Araújo e Nascimento (2013) é de grande relevância que o estágio esteja presente na vida acadêmica do futuro professor, para que ele possa ter uma visão ampla a respeito de sua formação, do trabalho que será desenvolvido com os alunos, dos conhecimentos específicos e da realidade escolar em si, mesmo que o período de convivência na instituição não seja muito grande.

A partir das respostas dos alunos participantes da pesquisa fica claro que o PRP contribui de maneira significativa para a formação docente, corroborando com Silva e Cruz (2018) o programa não se limita apenas à vivência em sala de aula, ele busca formar uma interação entre pesquisa acadêmica e teoria-prática docente. Através do Programa o licenciando tem a oportunidade de torna-se parte da escola, tendo a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos apreendidos em sala de aula durante a graduação, se formando um docente ciente do contexto do qual irá atuar futuramente.

6 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo central analisar a importância do Programa Residência Pedagógica para a formação docente dos estudantes de licenciatura do Subprojeto de Geografia, da Universidade Estadual da Paraíba, campus I. A partir da análise realizada pôde-se evidenciar que o programa é uma ferramenta de extrema importância para o graduando, pois possibilita que o mesmo consiga articular a teoria, vista em sala de aula, com a prática vivenciada no dia a dia da escola.

Com auxílio do questionário aplicado junto aos residentes foi possível identificar as contribuições do Programa, e, em alguns casos as dificuldades sentidas por eles, dado o fato que as aulas estariam acontecendo de forma remota, devido a Pandemia da COVID-19. Através de seus relatos, os residentes descreveram algumas de suas experiências enquanto participantes do projeto e como o mesmo tem sido importante para a sua formação docente.

A partir da pesquisa constatou-se que o Programa Residência Pedagógica dá aos Residentes a oportunidade de estar em contato direto com a realidade escolar, visualizando seu funcionamento, a relação estabelecida entre aluno e professor, além de poder participar ativamente das atividades da escola. Essas experiências proporcionam aos residentes a chance de desenvolver suas capacidades reflexivas e os conhecimentos essenciais para a sua futura profissão. Durante esse período de imersão o residente tem a oportunidade observar a rotina das escolas e enfrentar questões que cercam o cotidiano dos educadores, questões essas que desestruturam profissionais recém-formados com pouca ou experiência no ambiente escolar. Além do mais o programa fornece ao futuro professor oportunidade estar em contato com a sua futura profissão, fato de grande relevância tanto para o crescimento pessoal quanto para o profissional.

Pode-se dizer que o PRP complementa a formação inicial através da vasta experiência em sala de aula que o programa proporciona aos residentes, pois a estrutura de funcionamento do Programa permite que os acadêmicos desenvolvam o protagonismo dentro da sala de aula solucionando conflitos e tomando decisões. O Programa oferece ao professor em formação a possibilidade de se descobrir enquanto profissional, além de estar em constante aprendizado.

Visto isso, entendemos que o Programa Residência Pedagógica possui influência positiva no processo de formação inicial de professores, criando experiência ao passo que forma os sujeitos. Evidenciando que a continuidade do Programa, bem como outros que auxiliam na formação inicial, é fundamental para a formação de professores em nosso país.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas Conservadoras e a “Nova Educação”: Orientações Hegemônicas no Mec e no Cne. **Educ. Soc., Campinas**, v.40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?lang=pt>. Acesso em: 21 de ago. 2021.
- AMORIM, Jamira Lopes de; MEDEIROS, Emerson Augusto de. A política nacional de formação de professores/as da educação básica e o PARFOR/UERN: expansão, desafios e perspectivas. **Educação & Linguagem**, v. 19, n. 1, p. 125-154, jan/jun. 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/7094/5428>. Acesso em: 20 de jun. 2021.
- ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Portaria da Capes corta bolsas de diversos programas de pós-graduação**. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/portaria-da-capes-corta-bolsas-de-diversos-programas-de-pos-graduacao1>. Acesso em 17 de jul. 2021.
- ANPED. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 06 de set. 2021.
- ARAUJO, C. N.; NASCIMENTO, M. C. M. Formação inicial e estágio na pedagogia: vivência e reflexões. **REVISTA ELETRÔNICA PRO-DOCÊNCIA/UUEL**, Londrina, v. 1, n. 46, p. 35-45, jul-dez., 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume4/TEXT0%20%20-%20p.35%20a%2045.pdf>. Acesso em 23 de mar. 2022.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 14 de jul. 2021.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena -HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 17/1/2002 a, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 14 de jul. 2021.
- BRASIL, Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007. 2007.p. 01-05. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=4781776&ts=1553273281992&disposition=inline>. Acesso em 01 dez. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 de jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em 28 de ago. 2021.

BRASIL. Proposta de novas normas para a formação do professor avança. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor#:~:text=A%20BNC%2DProfessores%20%C3%A9%20baseada,%3A%20conhecimento%2C%20pr%C3%A1tica%20e%20engajamento>. Acesso em: 06 de set. 2021.

Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Disciplina a Atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no Fomento Inicial e Continuado, e dá outras Providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-publicacaooriginal-109115-pe.html>. Acesso em 03 abr. 2021.

CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 03 set. 2008. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 04 abr. 2021.

CAPES. **Diretor da Capes apresenta nova Política Nacional de Formação de Professores**. 28 nov. 2017. Disponível em: <http://www1.capes.gov.br/36-noticias/8654-diretor-da-capes-apresenta-nova-politica-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 04 abr. 2021.

COSTA, José Luiz Silva. Os Impactos Do Programa De Residência Pedagógica Na Escola-Campo IFRN Ipanguaçu. Disponível em: <https://www.editorafamen.com.br/ebooks/2020/13-cap1.pdf>. Acesso em 19 de jul. 2021.

FERREIRA, Pamela Cristina Conde; SIQUEIRA Miriam Carla Da Silva. Residência Pedagógica: Um Instrumento Enriquecedor no Processo de Formação Docente. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31448>. Acesso em: 23 de mar. 2022.

FERRETI, Celso João; SILVA Monica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 de set. 2021.

FILHO, Mendonça. **MEC lança a Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em 04 abr. 2021.

FRANÇA, Leonel. O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”. Rio de Janeiro: Agir, 1952. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525143/mod_resource/content/1/FRANCA.%20O

%20m%C3%A9todo%20pedag%C3%B3gico%20dos%20jesu%C3%ADtas.pdf. Acesso em: 29 mar. 2021.

GERHARDT Tatiana Engel; Denise Tolfo SILVEIRA. **Método de Pesquisa**. 1. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <http://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20-%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo. Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf> Acesso em: 16 set. 2020.

GIROTTI, E. D. (2018). **Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública**. Horizontes, 36(1), 16-30. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.603>. Acesso em: 29 de ago. 2021.

LIMA, Luiz Gustavo Silva Crispim de; DAMASCENO, Tâmila Thaianne da Silva. Análise da realidade escolar como forma de direcionar ações do programa residência pedagógica (rp). Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41111/1/2018_eve_lgsclima.pdf. Acesso em: 23 de mar. 2022

LOBO, Sônia A. Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores. Disponível em: <https://sintef.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/06/LOBO.-Sonia-A.-Pol%C3%ADticas-para-educa%C3%A7%C3%A3o-sob-o-Governo-Bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf>. Acesso em 19 de jul. 2021.

LUZ, Samuel do Nascimento Cândido; et. al. Reforma do ensino médio: contexto, caracterização e contrassensos. V Congresso Internacional das Licenciaturas, 2018. Disponível em: <https://cointer.institutoidv.org/inscricao/pdvl/uploadsAnais/REFORMA-DO-ENSINO-M%C3%89DIO-CONTEXTO,-CARACTERIZA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 06 de set. 2021.

MARRACH, Sonia Alem. **Neoliberalismo e Educação**. Disponível em: https://www.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/BM_634638873694865000tx_comp1_3_neoliberalismo_e_educacao.pdf. Acesso em: 22 de jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC lança a Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. 18 out. de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55921:mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018&catid=211. Acesso em 04 abr. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Formação de Professores**, out. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em 10 abr. 2020.

NORONHA, Ana Paula Silva Karla; FUZINATTO, Michele Demarchi; SPONCHIADO, Denise Aparecida Martins. Contribuições para o Ensino: Escritos do Residência Pedagógica Uri-Erechim. In: VENQUIARUTO, L. D.; CARON, M. DOS S.; BROD A. (Org.). **Residência Pedagógica Uri: Relação Teoria e Prática na Formação Profissional Docente**. Erechim: Edifapes. P. 25-32. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16141/1/Marina%20Lopes%20Pedrosa%20Poladian.pdf>. Acesso em 04 dez. 2020.

PENTEADO, H.D. Metodologia do ensino de História e Geografia. São Paulo: Cortez, 1991.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de Lima. **Reformas educacionais de hoje: As implicações para a democracia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul. /dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 18 de ago. 2021

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. R. Fac. Educ. São Paulo, p.15-34, 1996. Disponível em: <https://pedagogiaseberi.files.wordpress.com/2014/06/pimentasaberes-pedagc3b3gicos-e-atividade-docente-identidaed-e-saberes.pdf>. Acesso em: 04 dez.2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico** 2. Ed. Novo Hamburgo. Feevale. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

ROBINSON. **Programa Residência Pedagógica**. Graduação em Matemática UFSCar. São Carlos. Disponível em: <https://www.dm.ufscar.br/graduacao/index.php/cursos/estagios/residencia-pedagogica> Acesso em 02 dez. 2020.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. O colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil império. **Revista Giramundo**. Rio de Janeiro. Vol. 1, n 1, p. 15 - 34, jan. /jun. 2014. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/7>. Acesso em: 05 de abr. 2021.

SILVA, Isabel Cristina Pereira da. O Programa de Residência Pedagógica: contribuições na formação docente dos licenciandos em Matemática da UFPB/campus IV. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18100/1/ICPS20042020.pdf>. Acesso em: 23 de mar. 2022

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: história, hegemonia e resistências. Momento: diálogos em educação, Rio Grande, v. 27, n. 2, p.227-247, maio 2018.

SILVA, Monica Ribeiro. **A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.34, p. 1-15, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 01 de set. 2021.

SANTOS, Eliene Barcelos; MARTINS, Mireli da Silva; PANIZ Catiane Mazocco; NETO BRUM, Helena. A importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores no Instituto Federal Farroupilha- Campus São Vicente do Sul. **Revista Insignare Scientia**. Uruguaiana. Vol. 3, n. 1, p. 1-16, Jan-abr. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11018/7373>. Acesso em: 24 out. 2020.

STRASBURG, Quênia Renee. Nova política de formação de professores? Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2316-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 06 de jul. de 2021.

SOARES, Renata Godinho; VARGAS, Verônica de Carvalho; MARIANO, Vinícius Gonçalves; RUPPENTHAL, Raquel. Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia**. Uruguaiana. Vol. 3, n. 1, p. 1-16, Jan-abr. Disponível em:

<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11254/7395>. Acesso em: 24 out. 2020.

SOUSA JÚNIOR, A. R. de. Proposições Essenciais para a Residência Pedagógica em Vista da Formação Docente em Geografia. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 5, n. 14, p. 131–140, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.4516900. Disponível em:

<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/218>. Acesso em: 6 jul. 2021. Acesso em 06 de jul. 2021.

SOUSA, Maria Cristina Cordeiro et. al. **Programa Residência Pedagógica: Uma aproximação entre Universidade e Escola**. In: XVI Semana Acadêmica, VII Encontro Regional de Educação Matemática e III Encontro de pós-graduação lato-sensu em Educação e Educação Matemática: A Matemática, suas áreas e aplicações, 16., 2019, Araguaiana.

Disponível em:

<http://www.uft.edu.br/matematicaaraguaina/includes/eventos/2019/re/RE11.pdf>. Acesso em: 23/ de mar. 2021

UEPB, Pró-reitora de Graduação Programa Institucional de Residência Pedagógica edital n. 003/2020 seleções de bolsistas residentes. Disponível em:

http://www.uepb.edu.br/download/1_2/outros_editais/Residencia-Pedagogica-2020-Edital-Discente.pdf. Acesso em 02 dez. 2020.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação**. Paris: UNESCO, 2017.

Disponível em:

<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/170039por.pdf>. Acesso em 30 de ago. 2021.

VINICIUS, Pedro França; ROCHA, Juliana Costa; SARAIVA, Luiz Arthur. Tensões e Possibilidades acerca da Formação Inicial de Professores no Brasil: A Formação do Professor de Geografia. **Revista ensino de geografia**. Recife. V. 1, n. 3 p. 1-14, set- dez. 2018.

Disponível: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/240466/31740>.
Acesso em: Acesso em: 23 out. 2020. Acesso em: 24 out. 2020.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS RESIDENTES PEDAGÓGICOS
DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-
CAMPUS I**

1. Qual período você está cursando atualmente na universidade?
2. Em qual nível da Educação Básica você atuou/atua enquanto residente pedagógico?
Especifique a série.
3. Na sua opinião, o Programa Residência Pedagógica contribui para a prática docente?
De que maneira?
4. Como você avalia sua experiência na Residência Pedagógica?
5. Para você, houve relação entre a teoria, vista em sala de aula, com a prática vivenciada durante o Programa Residência Pedagógica?
6. Durante o período de imersão na escola foi possível compreender a realidade do ambiente escolar? Caso sim, como?
7. Participar do Programa ajudou você a ter certeza ou não da carreira docente?
8. Em sua concepção há diferença entre o Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado? Se sim, cite-as.