

FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA: O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A IMERSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vilmar Aires dos Santos

Doutora em Educação

Professora Associada da Universidade Federal do Piauí – UFPI/CMPP/CCE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7736-1689>

Lattes: **1645777736850011**

E-mail: vilmararessantos@gmail.com

RESUMO

O artigo discute a formação docente em História tendo como referência os limites e possibilidades do Programa de Residência Pedagógica- RP, destacando a mediação na inserção dos licenciandos nas escolas de Educação Básica. O objetivo é refletir, a partir dos relatórios mensais dos residentes, sobre as atividades que realizavam nas escolas, como as planejavam, quais suas contribuições para o ensino da disciplina e para sua formação docente. A questão norteadora indaga, como a mediação da RP, na imersão dos residentes em História nas escolas de Educação Básica, contribuiu para sua formação docente? A fundamentação teórica do texto baseou-se nos estudos de: Freire (1997); Geraldi, Fiorentini, Pereira (1998); Fonseca, 2003; Tardif (2014); Nóvoa (1992, 2019), e outros. A metodologia utilizada foi cunho qualitativo, em que se trabalha com uma gama de significados, não sendo passível de quantificação. (MINAYO, 2009). O *corpus* do trabalho foi construído com base no diálogo entre leituras nos relatórios discentes produzidos ao longo da vigência do programa, de 2018 a 2020 e os estudos sobre a temática da formação docente e prática pedagógica. O estudo ilumina, de forma reflexiva, a participação dos residentes no ambiente escolar, apontando limites, possibilidades e aprendizagens na construção dos saberes pedagógicos e melhoria na formação docente em História.

Palavras-Chave: Ensino de História. Formação docente. Programa de Residência Pedagógica

TEACHER EDUCATION IN HISTORY: THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM AND THE IMMERSION IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

The article discusses teacher education in History with reference to the limits and possibilities of the Pedagogical Residency Program - RP, highlighting the mediation in the insertion of undergraduates in Basic Education schools. The objective is to reflect, based on monthly reports from residents, on the activities they carried out in schools, how they planned them, what their contributions to the teaching of the discipline and to their teacher education were. The guiding question asks, how did PR mediation, in the immersion of residents in History in Basic Education schools, contribute to their teacher training? The theoretical foundation of the text was based on the studies of: Freire (1997); Geraldi, Fiorentini, Pereira (1998); Fonseca, 2003; Tardif (2014); Nóvoa (1992, 2019), and others. The methodology used was qualitative, in which it works with a range of meanings, not being quantifiable. (MINAYO, 2009). The corpus of the work was built based on the dialogue between readings in the student reports produced throughout the duration of the program, from 2018 to 2020, and studies on the theme of teacher training and pedagogical practice. The study reflexively illuminates the participation of residents in the school environment, pointing out limits, possibilities and learning in the construction of pedagogical knowledge and improvement in teacher training in History.

Keywords: History Teaching. Teacher training. Pedagogical Residency Program.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA HISTORIA: EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y LA INMERSIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

El artículo analiza la formación del profesorado en Historia con referencia a los límites y posibilidades del Programa de Residencia Pedagógica - PR, destacando la mediación en la inserción de los estudiantes de pregrado en las escuelas de Educación Básica. El objetivo es reflexionar, a partir de los informes mensuales de los vecinos, sobre las actividades que realizaron en las escuelas, cómo las planificaron,

cuáles fueron sus aportes a la enseñanza de la disciplina y a su formación docente. La pregunta orientadora se pregunta, ¿cómo contribuyó la mediación de las RR.PP., en la inmersión de los residentes en Historia en las escuelas de Educación Básica, a su formación docente? La base teórica del texto se basó en los estudios de: Freire (1997); Geraldí, Fiorentini, Pereira (1998); Fonseca, 2003; Tardif (2014); Nóvoa (1992, 2019) y otros. La metodología utilizada fue cualitativa, en la que trabaja con una variedad de significados, no siendo cuantificable. (MINAYO, 2009). El corpus de trabajo se construyó a partir del diálogo entre las lecturas de los informes de los estudiantes elaborados a lo largo de la duración del programa, de 2018 a 2020, y los estudios sobre el tema de la formación docente y la práctica pedagógica. El estudio ilumina reflexivamente la participación de los residentes en el ámbito escolar, señalando límites, posibilidades y aprendizajes en la construcción del conocimiento pedagógico y la mejora en la formación del profesorado en Historia.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Formación de profesores. Programa de Residencia Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido pauta frequente de debates e estudos nas últimas décadas. As pesquisas têm revelado que, apesar de algumas permanências de modelos formativos considerados inadequados e ultrapassados, é possível vislumbrar sinais de mudanças na formação de professores, no Brasil.

Para Nóvoa, é preciso “[...] reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação. ” (2019, p.3). Ou seja, as mudanças na formação de professores têm sido quase inevitáveis, pois a dinâmica da educação escolar assim o exige, uma vez que essa passa pela “[...] renovação da escola no contexto de um espaço público da educação; e o esforço para reconstruir o *comum*, nunca deixando de valorizar a diversidade. (NÓVOA, 2019, p. 5). As demandas da contemporaneidade, por uma escola democrática, plural, inclusiva e contra hegemônica exigem um repensar sobre a formação dos docentes.

A presente reflexão discute a formação docente em História na Universidade Federal do Piauí - UFPI, a partir da mediação do Programa Residência Pedagógica-

RP na inserção dos licenciandos no universo da Educação Básica, contexto em que, formação e atuação pedagógica se articulam, dialogam e se complementam.

A ideia de inserção dos licenciandos nas escolas de educação básica, como *locus* de aprendizagem da docência, articulando teoria e prática, não é nova. Os estágios supervisionados obrigatórios das licenciaturas têm, de uma maneira geral, sido trabalhados sob essa perspectiva. Mas, a forma como os estágios tem sido tradicionalmente, conduzidos é legatária de uma visão de ciência e educação que concebe esses dois aspectos de forma dissociada, sobreposta e qualitativamente diferente.

O modelo científico positivista imprimiu na formação docente características que lhe colocaram no patamar de uma profissão eminentemente prática, nos moldes da formação de um técnico capaz de aplicar métodos e técnicas consideradas eficientes para o ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

A RP, enquanto programa que tem como um de seus objetivos repensar e requalificar o espaço/tempo do estágio supervisionado, busca desconstruir essa concepção de teoria e prática como dois lados de uma moeda e, portanto, como aspectos separados e, refletir sobre esses elementos como indissociáveis, articulados e contínuos.

Nesse sentido, buscou-se nos relatórios mensais dos residentes subsídios sobre como planejavam as atividades didático-pedagógicas, quais atividades que realizavam nas escolas, quais suas contribuições para o ensino da disciplina e para sua formação docente. A questão norteadora indaga, como a mediação da RP, na imersão dos residentes em História nas escolas de Educação Básica, contribuiu para sua formação docente?

A fundamentação teórica foi construída a partir do diálogo com: Freire (1997) que discute quais saberes são necessários à prática educativa dialógica; Geraldí, Fiorentini, Pereira (1998), que mergulha na temática da formação docente, tendo como base os pressupostos da pesquisa-ação; Fonseca, (2003), que reflete sobre experiências, reflexões e aprendizados na formação e prática pedagógica de

professores de História; Tardif (2014) que caracteriza os saberes docentes indispensáveis à formação profissional e, Nóvoa (2019), que discute a formação a partir das histórias de vida e formação dos professores, dentre outros.

No delineamento da trajetória metodológica desenhou-se um percurso cuja base foi a pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, (MINAYO, 2009) tendo como instrumento de construção dos dados relatórios dos residentes, considerados como fontes documentais capazes de iluminar as experiências vivenciadas pelos residentes nas escolas de educação básica.

Nas considerações finais, destaca-se os limites, e as potencialidades da RP mediando a inserção dos residentes na educação básica, como ação formativa na licenciatura em História da UFPI.

2 VERTENTES NA FORMAÇÃO DOCENTE: O PAPEL DA RP

As discussões em torno da formação docente, potencializadas por pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas, têm se intensificado a partir de pelo menos três vertentes: a necessidade de se pensar a formação e prática docente a partir de um viés reflexivo (MATOS, 1998; PIMENTA, GHEDIN; 2010; SCHÖN, 2000); a emergência de visões que enxergam no docente sujeito ativo, mobilizador e construtor de saberes indispensáveis ao seu ofício (TARDIF, 2014; FIORENTINI, SOUZA JR, MELO (1998) e, a (re) significação da formação pedagógica, como elemento de articulação entre os saberes específicos, de cada formação e, aqueles da formação profissional, oriundos das ciências da educação e da ideologia pedagógica, (FREIRE, 1997; TARDIF, 2014).

2.1 As discussões sobre reflexividade

O conceito de professor reflexivo tem sido utilizado, de forma recorrente, nos debates, documentos oficiais e estudos sobre formação e prática docente, indicando, pelo menos em tese, uma tendência, de formação e exercício docente em bases reflexivas.

Um dos estudos pioneiros nessa perspectiva e que inspirou muitos pesquisadores no Brasil é o de Donald Schön (2000), em que propõe uma formação profissional de cunho reflexivo, baseada na articulação entre teoria e prática vivenciada através do processo da reflexão-na-ação, privilegiando-se a aprendizagem através do fazer pedagógico docente. O autor defende seus postulados afirmando que,

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, nesse processo reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. (SCHÖN, 2000, p. 33).

A despeito de seu pioneirismo e a adoção de suas ideias no contexto brasileiro a proposta de educar o profissional reflexivo de Schön (2000) vem sendo revisitada e tem recebido interpretações e análises críticas. A esse respeito Santos (2020) assevera que, “Apesar do significativo reconhecimento e massiva adoção das teorias de Schön, para o campo da formação docente no Brasil, suas teorias vêm, há algumas décadas sendo alvo de revisitações, críticas, indicações de fragilidades e sugestões de reformulações.” (2020, p. 54).

Ao advogar a predominância do ensino prático reflexivo como primordial na formação docente as teorias de Schön (2000) podem indicar a preponderância da prática em detrimento da teoria levando a perda de alicerces teórico-filosóficos indispensáveis à formação docente (SANTOS, 2020).

Os preceitos da formação reflexiva foram amplamente adotados em reformas educacionais no Brasil, da década de 1990 para cá e referendaram o jargão do “aprender a aprender” cotejado pela epistemologia da prática, numa retórica sobre modernidade, progresso e eficiência nos processos de ensino aprendizagem (SANTOS, 2020), que tem forte conotação nas ideias do pragmatismo neoliberal, cuja essência assenta-se nas exigências do mercado de trabalho, onde o conhecimento deve estar vinculado às necessidades práticas, “[...] serve só o que é útil, contrapondo-

se à teoria, colocando-a como desnecessária e não útil.” (CINTRA; COSTA, 2020, p.7).

Como um alargamento e contraponto às ideias defendidas pela epistemologia da prática sobre a formação docente emerge o conceito de *práxis*, que busca imprimir um caráter crítico-reflexivo à relação teoria e prática, buscando em Vazquez (1977) os subsídios teóricos para compreender essa articulação,

[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem para indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (p. 207).

Diante dessa proposição, a indagação que se impõe é, como se caracteriza a formação do professor de História tendo por base a ideia de *práxis*? E o que isso significa de fato, em termos de perfil desse docente?

Como uma possível resposta aos questionamentos postos corroboramos com o pensamento de Cintra; Costa quando assim se posicionam:

A concepção de epistemologia da *práxis* [...] está além do reducionismo de teoria e prática justapostas. Ela constitui-se por meio da visão de totalidade do real e na concepção filosófica de *práxis*, compreendida por uma ação conjunta entre teórica e prática que poderá transformar a organização social e realizar mudanças, conjeturando uma participação consciente com viés contra hegemônico do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, contempla-se uma formação de professores que requer conceber a indivisibilidade entre a teoria e a prática para a *práxis*, em uma concepção materialista histórica [...]. (2020, p. 7)

Na argumentação empreendida está a defesa de se ultrapassar o reducionismo da sobreposição teoria e prática, que coloca em polos diferentes aspectos, que não podem ser considerados separadamente, pois só existem articulados e imbricados. Por outro lado, enfatiza a possibilidade de transformação social que pode ser viabilizada através de formação docente em bases crítico-reflexivas, com potencial para superar as exigências de uma formação tecnicista neoliberal, que vislumbra em

seus alunos, tão somente a formação de competências para execução de tarefas práticas necessárias ao mercado de trabalho.

A despeito dos usos e abusos do termo reflexividade em legislações e reformas curriculares no Brasil (LDB/96), outros autores também realizaram estudos e proposições de revisitações acerca do conceito de professor reflexivo. A esse respeito, Matos interroga: “[...] por que tantos adjetivos e tanta preocupação em adjetivar o trabalho docente. Talvez seria demasiado simplista, mas arriscamo-nos a indagar: quando será que iremos falar do professor-professor? ”. (1998, 278).

Pimenta, se propôs construir uma crítica em torno do conceito e o fez partindo da construção de sua historicidade, bem como dos usos e abusos que se faz dessa concepção, ao afirmar que,

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito de professor reflexivo em mero termo, expressão de uma moda, à medida que despe de sua potencial dimensão político epistemológica, [...]. (2010, p.45.).

No entanto, essas análises críticas em torno do conceito de professor reflexivo não anulam sua importância na formação e atuação docente, pois precisam ser dimensionadas e contextualizadas historicamente. Para Santos,

A perspectiva do ensino reflexivo, desenvolvido inicialmente em contexto internacional e depois adotado em programas de formação docente no Brasil, associa-se ao desejo de superação de modelos formativos que concebiam os professores, como técnicos, meros executores de trabalhos planejados e elaborados por outrem. (2020, p.60).

Esses postulados nos remetem ao entendimento de que as teorias sobre professor reflexivo devem ser compreendidas inseridas no momento histórico em que foram gestadas, sob o equívoco de se cair em anacronismos. Freire, quando nos ensina sobre os “saberes necessários à prática educativa” como essenciais para a construção da autonomia dos professores, enfatiza a importância de uma “[...] formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos, [...], (1997, p.14), como condição imprescindível para a formação de professores na contemporaneidade.

A compreensão que permeia essa reflexão se encaminha para vislumbrar que uma formação só pode ser entendida como reflexiva se tiver, em suas bases teórico-filosóficas uma concepção docente que entende a educação como ferramenta contra hegemônica de transformação social, isso implica em defender uma *práxis* que imprima nas atividades pedagógicas, “[...] o viés político que deve ser a base da formação inicial e continuada de professores do magistério precisa contemplar a concepção de práxis, almejando processos democráticos e emancipatórios para uma sociedade mais justa.” (CINTRA; COSTA, 2020, p.8).

2.2 Saberes profissionais docentes: mobilização e construção

Estudos sobre a mobilização e construção de saberes que servem de base ao ofício docente têm se constituído em vertente teórico-metodológica que reconhece o lugar de fala de professores, enfatizando as histórias de vida, bem como a construção de saberes e fazeres. pedagógicos e específicos, em suas trajetórias formativas e profissionais. (TARDIF, 2014).

A abordagem sobre os saberes, como fundamentos teórico-metodológicos para compreender a formação e prática pedagógica de professores, se assenta na proposição de rompimento com estudos anteriores que enxergavam no percurso formativo docente lugar de construção de competências e técnicas, ocasionando separação entre teoria e prática (SANTOS, 2020).

Os saberes da formação e profissionalização docente foram incorporados aos discursos e proposições formativas, da década de 1990 para cá, buscando “[...] repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.” (TARDIF, 2014, P.23).

Considerados como plurais, estratégicos, porém, desvalorizados, os saberes docentes foram concebidos por Tardif (2014) como a articulação entre o que foi aprendido na formação profissional através dos ensinamentos das ciências da educação, a chamada formação pedagógica; os disciplinares, que trabalham a parte

específica de cada curso; os curriculares, que, “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38) e, os da experiência profissional no ofício docente.

Os saberes experienciais, que são aqueles mobilizados e forjados no exercício docente se “[...]incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos”. (TARDIF, 2014, p.39). Essa perspectiva investigativa, que toma a experiência profissional como eixo central recebeu a denominação de *epistemologia da prática*, cuja finalidade,

[...] é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2014, p.256)

A despeito de ser um viés que compreende o professor como sujeito ativo de sua formação e atuação profissional, dotado de capacidade criativa e autonomia, a perspectiva dos saberes profissionais docentes carece de revisitações e olhares críticos, pois a ênfase nos aspectos práticos, representada pelo predomínio dos saberes experienciais articuladores dos demais, para construir a identidade profissional docente, pode suscitar um menor investimento nos suportes teórico-filosóficos dos cursos de graduação, levando a um empobrecimento da licenciatura. (SANTOS, 2020).

Revisitações críticas sobre a perspectiva de formação de professores a partir da análise dos saberes docentes e profissionais, fizeram emergir movimentos que vislumbraram nas narrativas, sobre histórias de vida, formação e profissionalização, dispositivos de análise para compreender e (re) pensar a formação e atuação de professores. Nessa perspectiva,

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas. (SOUZA, 2011, p.213).

O uso de narrativas, assim como postulado, se configura como alargamento do campo analítico dos saberes profissionais, pois enfatiza os significados sociais e culturais que os professores atribuem a seu percurso de vida, formativo e profissional, possibilitando compreensão das experiências formativas, tanto na formação inicial, como no exercício de seu ofício. (SOUZA, 2011)

2.3 A RP na formação docente em História: a construção de saberes pedagógicos

Articulado ao movimento de valorização de narrativas enquanto percursos teórico-metodológicos formativos; não desconsiderando a *práxis* e a reflexividade como dispositivo fundamental na formação e atuação docente e, reconhecendo os professores como protagonistas na mobilização e construção de saberes profissionais docentes, emergem demandas que buscam (re) significar a formação pedagógica como elemento de importância singular na formação inicial docente. (SOUZA, 2011; PIMENTA, 2010; TARDIF, 2014; SANTOS, 2020).

Por formação pedagógica compreende-se a parte do curso que se ocupa da mobilização e construção dos saberes da formação profissional, trabalhados mais especificamente pelas Ciências da Educação e, que Tardif (2014) denomina também de saberes da ideologia pedagógica.

A RP se consolida como uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores, programa cujo objetivo primordial é induzir o aperfeiçoamento na formação de professores nos cursos de licenciatura, através da proposição de várias

atividades, dentre elas a imersão dos licenciandos nas escolas de educação básica. (BRASIL, 2019).

Dentre as atividades que os residentes exercem durante a vivência nas escolas estão: planejamento, elaboração e realização da regência de ensino na sua área. Realizam também intervenções pedagógicas, em formato de projetos didáticos, elaboração de material de apoio, feiras culturais e a participação no cotidiano das escolas. A vivência da relação teoria e prática, nos moldes da *práxis* pedagógica, no universo escolar possibilita também que os residentes produzam estudos científicos, a partir de suas vivências e aprendizagens.

A mediação da RP, na imersão dos licenciandos nas escolas de educação básica, propiciou além da aproximação e vivência com o universo que será seu futuro campo de atuação, a mobilização e construção dos saberes pedagógicos, uma vez que requer que os residentes desenvolvam habilidades didático-pedagógicas que são inerentes ao trabalho escolar na educação básica.

Por essa compreensão, a RP tem papel significativo, pois induz os residentes participarem de atividades educativas da educação básica, onde “[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos.” (TARDIF, 2014, p. 37).

Assim, a formação pedagógica nas licenciaturas se inscreve, como ambiente por excelência, de aprendizagem da docência, uma vez que desenvolve aspectos científicos sobre a área específica, didático-pedagógica e proporciona espaço/tempo de vivência da articulação teoria e prática. Para Tardif,

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (2014, p.37).

No curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí – UFPI, a RP tem papel de suma importância, pois possibilita a consolidação dos estágios supervisionados como a *práxis* exitosa e rica em possibilidades para a formação dos futuros professores dessa disciplina.

O acolhimento ao programa, por parte das redes municipal e estadual de ensino do Piauí, concretizado através da abertura que a RP encontra nas escolas-campo é elemento potencializador do sucesso dessa caminhada. Somam-se a isso, competente e comprometida participação dos docentes da educação básica, denominados de preceptores. Cujo ponto de partida no programa e a participação no Curso de Iniciação à Docência, com carga horária de 60 horas e tem como objetivo, possibilitar suporte para o desenvolvimento de ações da RP, aprimorando sua atuação docente, contribuindo com sua formação continuada e qualificando-os como protagonistas dessa ação educativa.

Não menos fundamentais nessa caminhada são os residentes, que buscam consolidar sua formação inicial, através da imersão no “chão da escola”. Experiência que, muitas vezes marca, de forma indelével, sua identidade profissional docente, desvelando suas aptidões, aspirações e sonhos. Por outro lado, os professores da UFPI atuam como o terceiro vértice desse triângulo, sob a denominação de orientadores e assumindo a responsabilidade de articular as aprendizagens específicas com a construção dos saberes pedagógicos, viabilizados através das experiências vivenciadas na RP.

Os saberes pedagógicos, que são mobilizados e construídos pelas Ciências da Educação, têm na RP *locus* privilegiado que articula de forma crítica as aprendizagens específicas do curso de História, em que os licenciandos mergulham na historiografia, enquanto ciência que constrói o conhecimento dessa disciplina e, ao mesmo tempo desenvolvem os saberes do ofício docente, nos moldes da epistemologia da prática (TARDIF, 2014; SCHÖN, 2000), que advoga uma estatuto de criticidade e reflexividade para a atividade docente.

3 TRILHAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Desenhar as trilhas metodológicas de uma investigação é importante, para desvelar os caminhos percorridos para a construção da reflexão. O fundamento teórico metodológico desse estudo foi a pesquisa qualitativa, (MINAYO, 2009) pois ela lida com crenças, valores e significados emitidos pelos residentes através dos Relatórios Mensais elaborados sobre a sua participação da RP.

A pesquisa utilizou como fontes de informações os Relatórios Mensais dos residentes. Neles foram realizadas leituras analítico-explicativas, buscando iluminar informações e opiniões sobre suas atividades, vivências e aprendizagens na RP.

Os documentos, objeto dessa análise, ou seja, os Relatórios Mensais, têm como característica o fato de serem do tipo fotográfico, o que implica em considerar que as atividades e vivências relatadas, foram complementadas com imagens. Essa característica, que pode ser considerada uma limitação, tendo em vista que as informações são diretas, objetivas e pontuais, pode, por outro lado, ser objeto de uma análise crítica e mais aprofundada em estudos posteriores. Nessas reflexões, o foco foi um olhar sobre as informações e anotações descritas pelos residentes.

3.1 Sobre o planejamento das atividades didático-pedagógicas

Um dos aspectos fundamentais da participação dos residentes na educação básica é o planejamento das atividades didático-pedagógicas, realizadas no âmbito do espaço escolar da educação básica, cujo pressuposto básico é exercitar essa atividade como um primeiro passo indispensável ao bom andamento dos trabalhos a serem executados naquele espaço/tempo.

Os licenciandos, quase sempre, chegam à academia com uma ideia de senso comum de que o planejamento é uma atividade burocrática e sem sentido e que somente professores iniciantes precisam realizá-la. A RP tem, nesse sentido, papel importante na desconstrução desse pensamento. Concordamos com Vasconcelos ao afirmar que,

[...] planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade. ” (2007, p. 43).

Assim, planejar é atividade fundamental, que envolve elaboração mental, a partir de reflexões sobre os objetivos e a intencionalidade da atividade pedagógica. Esse esforço mental de reflexão deve considerar os alunos das escolas-campo, em suas características cognitivas e biológicas, o processo de ensino aprendizagem, os docentes e o contexto dessa atividade.

Foi possível perceber, nos relatórios, que o planejar era um momento muito singular e importante, pois implicava, segundo relato dos residentes, em reunir todo o grupo em lugar diferenciado como a biblioteca, sala de professores ou outro espaço, em que preceptor e residentes dialogavam e produziam coletivamente o plano de trabalho semanal ou mensal. Um documento, que detalhava o que iriam realizar naquele intervalo de tempo. Nessas reuniões, segundo foi possível vislumbrar, normalmente se socializavam as dificuldades e possibilidades vivenciadas, caracterizando-se também como momentos de avaliações, o que se configura como um dos elementos basilares do planejamento de ensino. Nesse sentido, ficou evidenciado que o planejamento era atividade dialógica, reflexiva, coletiva e indispensável ao bom andamento das atividades da RP, no espaço escolar e/ou em salas da UFPI.

3.2 Atividades da RP e sua importância na Educação Básica

Enquanto programa que busca potencializar a imersão dos licenciandos na educação básica, privilegiando como *lócus* de aprendizagem da docência, as vivências e experiências no universo das escolas campo, a RP realiza um elenco de atividades que ultrapassam, a observação participante e regência de aulas, esses, talvez sejam apenas os aspectos mais visíveis.

O leque de outras atividades, além da regência, que os residentes realizaram foi grande e variado, o que impossibilita esgotarmos sua descrição nesse texto. A título de síntese, a partir do que se vislumbrou nos relatórios, pode-se inferir que os residentes reforçaram os conteúdos estudados em sala; acompanharam tarefas escolares, operacionalizando os saberes curriculares (TARDIF, 2014); estiveram à frente de diversas palestras e debates; elaboraram painéis de imagens e textos sobre

assuntos da História e de outras temáticas como *Bullying*, violência contra a mulher, dentre outros, numa alusão aos saberes disciplinares (TARDIF, 2014); confeccionaram maquetes e protótipos para feiras e eventos culturais; participaram de eventos como desfile de 7 de setembro; organizaram e participaram de visitas a museus; foram protagonistas na organização, ornamentação e apresentações das festas juninas, concretizando os saberes pedagógicos (TARDIF, 2014) buscaram, junto aos alunos e o preceptor, na internet subsídios para suas atividades; participaram ativamente de eventos de outras áreas; exibiram vídeos, realizaram palestras debates, reflexões críticas e, mobilizaram a comunidade escolar em torno das chamadas “datas comemorativas”, dentre outras coisas.

Além das atividades aludidas, os residentes desenvolveram produções científicas em formato de artigos, para apresentar em eventos, sobre as metodologias e vivências no programa, numa acepção ao que Geraldi, Fiorentini, Pereira (1998) concebem como professor pesquisador.

A atuação da RP História/UFPI-CMPP, segundo o que se vislumbrou nos relatórios. pode ser compreendida a partir de três aspectos interligados e complementares: a atuação dos residentes numa espécie de “reforço” dos conteúdos, que pode ser traduzida como aprofundamento das temáticas históricas; a participação efetiva de residentes no contexto escolar, que, com sua jovialidade, conseguiram se aproximar e dialogar (FREIRE, 1997) com os alunos até mais que o próprio docente e, por suas reflexões contextualizadas e crítico-reflexivas sobre temáticas variadas, proporcionando maior interesse pelo estudo da área.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A RP NA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA

As atividades, vivências e experiências exercitadas na RP pelos licenciandos de História, aqui denominados de residentes, se articulam às vertentes contemporâneas da formação docente, cotejadas sobre a reflexividade no percurso formativo (SCHÖN, 2000; PIMENTA, 2010; SANTOS, 2020), uma vez que ultrapassam a formação meramente técnica e reconhecem no protagonismo docente o caminho para a construção de posturas de sujeitos críticos e reflexivos.

Além disso, a RP proporcionou campo fértil para a mobilização e construção de saberes essenciais ao ofício docente (TARDIF, 2014; SANTOS, 2020), na medida em que, ao viabilizar a participação ativa dos residentes numa variada gama de atividades, possibilitou que estes buscassem articular os saberes disciplinares, específicos de seu curso; os curriculares, que estão imersos nos conteúdos de ensino; os pedagógicos, que dizem respeito aos saberes e fazeres da sala de aula e, os experienciais, que (re)significam e são (re) significados pelas atividades práticas. (TARDIF, 2014).

A mobilização e construção dos saberes da formação profissional ou da ideologia pedagógica (TARDIF, 2014), se configurou como um dos principais frutos da imersão no contexto escolar proporcionado pela RP, pois os residentes tiveram a fértil oportunidade de vivenciar e experienciar a docência enquanto atividade significativa, para a construção de sua identidade profissional.

Esse, talvez, tenha sido o aspecto mais visível, por parte dos residentes, porque praticaram, de forma harmônica e imbricada, o que vêm aprendendo sobre os conteúdos historiográficos e sobre as ciências da educação, ou seja articularam de forma orgânica, teoria e prática.

Assim, pode-se dizer que a imersão no cotidiano da educação básica propiciado pela RP pode contribuir para a excelência da formação docente em História, na medida em que, apresenta condições férteis para a mobilização e construção da relação teoria e prática, cotejada pelas tendências contemporâneas da formação docente que as concebem, sem dicotomia, sem fragmentação, sem a qualificação de um, em detrimento do outro. Buscando desconstruir desenhos curriculares, baseados na ciência positivista, que enxergam no professor, um técnico, cumpridor de funções. Reafirma-se dessa forma, a necessidade de formação docente cujas bases estejam assentadas nos preceitos teórico-metodológicos da ciência historiográfica e da educação, cujo aspecto técnico e intelectual do ofício docente seja construído, ao longo de sua formação e trajetória profissional, de forma articulada, harmônica e imbricada.

A fertilidade das atividades da RP no curso de História da UFPI, enquanto elemento articulador entre teoria e prática e, com potencialidade para contribuir com a formação docente de qualidade, encontram eco na compreensão de que, se a universidade é local, por excelência, para as discussões e aprofundamentos teórico-metodológicos sobre a especificidade da formação de professores, por outro lado, as escolas de educação básica se configuram como espaços privilegiados para a vivência e produção de uma epistemologia da práxis (CINTRA, COSTA, 2020), assim entendida como uma ação conjunta entre teoria e prática, com perspectivas de provocar mudanças e desconstruções de modelos contra hegemônicos de formação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Programa de Residência Pedagógica, 2019. Acesso em: 13 fev. 2021.

CINTRA, Paula Cinthya Silva; COSTA, Renata Luiza da. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1 - 22, 2020.

FIORENTINI, Dario; SOUZA R, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete. Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.

GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete. Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete. Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Porto Alegre: **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019.

SANTOS, Vilmar Aires dos. **Saberes profissionais docentes**: o que narram os professores de História da rede estadual de ensino básico da cidade Teresina, Piauí. 2020. 235f Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político- pedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VAZQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.