

VIVÊNCIAS DE UMA RESIDENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO: uma análise crítico-reflexiva

Márcia Gomes Anjos¹
Maricleide Pereira de Lima Mendes²
Idalina Souza Mascarenhas Borghi³

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar as ações desenvolvidas por uma residente no Programa Residência Pedagógica, do Núcleo de Ciências da Natureza do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática (2018-2019), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, *campus* Feira de Santana (BA). Buscamos tecer algumas reflexões sobre os saberes gerados e adquiridos, com o intuito de compreender os processos formativos que permearam as etapas e atividades do Programa. As pesquisas bibliográfica, documental e de campo, com abordagem qualitativa, embasaram a escrita deste artigo, as quais foram analisadas a partir do cruzamento dos dados coletados por meio da análise documental, da observação, da coparticipação e da regência, ocorridas com 29 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, na disciplina de Ciências, em uma unidade do Ensino Básico no município de Iraquara (BA). Podemos perceber, pela análise, que o Programa de Residência Pedagógica proporcionou à residente um maior convívio com o cotidiano escolar e oportunizou estabelecer a necessária relação e articulação entre a teoria e a prática, o que a levou a vivenciar a realidade do ser docente e a estabelecer a perspectiva da reflexão-ação-reflexão. Acreditamos que o presente trabalho é de profunda relevância para professores e pesquisadores da Educação do Campo por suscitar uma questão que é atual e necessária na Educação do Campo: a formação docente para o campo.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Formação Inicial de Professor. Educação do Campo.

EXPERIENCES OF A RESIDENT IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM IN A RURAL SCHOOL: A CRITICAL-REFLEXIVE ANALYSIS

Abstract: The present work aims to present the actions developed by a resident in the Pedagogical Residency Program, of the Nucleus of Natural Sciences of the Degree Course in Rural Education with qualifications in Natural Sciences and Mathematics (2018-2019) of the Federal University of Recôncavo da Bahia, *campus* Feira de Santana-BA. We seek to weave some reflections on the knowledge generated and acquired, in order to understand the training processes that permeated the stages and activities of the program. Bibliographic, documentary and field research, with a qualitative approach, supported the

¹Graduada em Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diversidade (GEPED). E-mail: marciarook@gmail.com

²Doutora e Mestre em Ensino, História e Filosofia das Ciências pela Universidade Federal da Bahia e pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Professora do Mestrado em Educação Científica Inclusão e Diversidade (PPGECID) Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diversidade (GEPED). E-mail:maricleide.mendes@ufrb.edu.br

³Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Professora e Coordenadora do Mestrado em Educação Científica Inclusão e Diversidade (PPGECID) e Líder do grupo de Estudos e pesquisa em Educação e Diversidade (GEPED). E-mail: ismborghi@ufrb.edu.br

writing of this article, which were analyzed from the crossing of data collected through document analysis, observation, co-participation and conducting, which took place with 29 students from the sixth year of Elementary School Final Years, in the discipline of Science, in a unit of basic education in the city of Iraquara-Bahia. We can see from the analysis that the Pedagogical Residency Program provided the resident with greater contact with the school routine and provided the opportunity to establish the necessary relationship and articulation between theory and practice, which led her to experience the reality of being a teacher and to establish the reflection-action-reflection perspective. We believe that the present work is of profound relevance for teachers and researchers of Rural Education as it raises an issue that is always current as a matter of teacher training for the field.

Keywords: Pedagogical Residency Program. Initial Teacher Training. Field Education.

EXPERIENCIAS DE UNA RESIDENTE EN EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN UNA ESCUELA RURAL: UN ANÁLISIS CRÍTICO-REFLEXIVO

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo presentar las acciones desarrolladas por un residente en el Programa de Residencia Pedagógica, del Núcleo de Ciencias Naturales de la Carrera de Licenciatura en Educación Rural con titulación en Ciencias Naturales y matemáticas (2018-2019) de la Universidad Federal de Recôncavo da Bahia, campus Feira de Santana-BA. Buscamos tejer algunas reflexiones sobre los conocimientos generados y adquiridos, a fin de comprender los procesos de formación que permearon las etapas y actividades del programa. La investigación bibliográfica, documental y de campo, con enfoque cualitativo, apoyó la redacción de este artículo, los cuales fueron analizados a partir del cruce de datos recolectados a través del análisis documental, la observación, la coparticipación y la conducción, que se llevó a cabo con 29 estudiantes del sexto año. de los Años Finales de la Enseñanza Fundamental, en la disciplina de Ciencias, en una unidad de educación básica en la ciudad de Iraquara-Bahia. Del análisis se desprende que el Programa de Residencia Pedagógica brindó a la residente un mayor contacto con la rutina escolar y le brindó la oportunidad de establecer la necesaria relación y articulación entre teoría y práctica, lo que la llevó a experimentar la realidad de ser docente y a establecer la perspectiva reflexión-acción-reflexión. Creemos que el presente trabajo es de profunda relevancia para los docentes e investigadores de la Educación Rural ya que plantea un tema siempre vigente como tema de formación docente para el campo.

Palavras-clave: Programa de Residencia Pedagógica. Formación Inicial Docente. Educación de Campo.

Introdução

Os cursos de licenciaturas ao longo de sua história vêm buscando novas formas e modelos de articular o trabalho de formação de professores com a Educação Básica. Algumas iniciativas brasileiras no campo da formação de professores que buscam o diálogo entre a universidade e a escola pública têm como base a inserção de docentes em formação nas escolas de Educação Básica com objetivo de possibilitar formas de articulação entre professores experientes dessas instituições e aqueles que desempenham o papel de formadores nas universidades.

Aqui, iremos abordar o Programa Residência Pedagógica (PRP), criado e mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que integra a Política Nacional de Formação de Professores, tendo como objetivo o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade do curso, e os princípios que regem a Educação do Campo, uma vez que a pesquisa ocorreu em um curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática, apresentando as ações desenvolvidas no PRP (2018-2019), do Núcleo de Ciências da Natureza do referente curso.

O PRP se move por meio de uma proposta de preparação teórico-prática para instigar a articulação entre a universidade e a Educação Básica, com o intuito de despertar o interesse na busca de identificar metodologias, experiências e estratégias, que proponham uma reflexão sobre um ensino de qualidade e que dê conta de atender às demandas e especificidades escolares de maneira contextualizada, valorizando, dessa forma, a realidade em que o aluno se encontra, no processo de ensino e aprendizagem, “[...] busca a formação teórico-prática dos futuros educadores, proporcionando-lhes condições básicas para o desempenho da profissão (da docência ou da gestão), tendo em vista o papel que lhes cabe na consolidação de uma educação pública democrática de qualidade” (PANIZZOLO *et al.*, 2012, p. 4).

Na educação e na escola do campo, as questões de identidade, diversidade social e complexidade sociocultural são apontadas como importantes fundamentos para uma educação significativa e de afirmação, transformação e valorização dos sujeitos que vivem nesse território (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004).

A construção de um projeto político de Educação do Campo constitui um desafio que se pauta na reflexão das histórias de lutas e discussões coletivas de diferentes segmentos de populações exploradas, bem como por perspectivas pedagógicas interculturais e interdisciplinares que valorizem as diferenças, particularidades e singularidades dos grupos étnicos e culturais em suas falas, corporeidade, imagens, saberes e fazeres (CALDART, 2012).

Nesse contexto, a Educação do Campo necessita de propostas educacionais que visem à valorização da cultura dos sujeitos camponeses e das especificidades do campo. Por muito tempo os povos do campo foram marginalizados porque viviam longe das cidades e executavam trabalhos braçais, pensava-se então que uma educação formal não seria necessária. Porém,

atualmente, com o desenvolvimento dos meios de comunicação, veio a convivência cultural entre os sujeitos que vivem no campo e os sujeitos que vivem nas cidades. Portanto, a educação se torna imprescindível.

Segundo Antunes-Rocha (2009, p. 41), “as necessidades presentes nas escolas do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade.” Nesse sentido, os cursos voltados para formação dos professores do campo contribuem para aprimorar as práticas destes na sala de aula, práticas estas que transformem a ação educativa e propiciem situações que valorizem a identidade e cultura do homem do campo.

Partindo do exposto acima, buscamos neste estudo analisar e refletir as ações desenvolvidas por uma residente no Programa Residência Pedagógica, do Núcleo de Ciências da Natureza do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática (2018 - 2019) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, *campus* Feira de Santana (BA), considerando as etapas de formação do referido Programa. Desse modo, para darmos conta de atingir tal objetivo, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: quais as contribuições do PRP na formação inicial de professores da Educação do Campo?

Este estudo é relevante, pois, percebemos que existe uma carência na literatura de relatos de pesquisas em que sejam abordados os processos da prática docente do futuro professor da Educação do Campo em formação inicial, a partir das contribuições do PRP nesse processo formativo.

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

Reflexões sobre a Educação do Campo

Antes de apresentar um embasamento teórico sobre a formação docente no PRP, é necessário compreender os princípios da Educação do Campo, pois ela não se trata apenas de uma formação para o campo, mas, também, é responsável pelo desenvolvimento de sujeitos

protagonistas de suas próprias histórias, por meio da valorização da identidade camponesa, bem como suas culturas e saberes populares, no âmbito de uma educação contextualizada.

A Educação do Campo nasce dos movimentos sociais, que organizados lutam por uma educação que vise à valorização da cultura e da identidade dos camponeses. Nas palavras de Moraes (2011),

O campo é concebido como um espaço de convivência e de relações coletivas onde a educação emerge com a incumbência de mediar todas essas relações, ou seja, as relações humanas, as relações dos homens com a natureza. Uma proposta de educação baseada nos conhecimentos concretos dos sujeitos que habitam o campo deve compreender muito mais do que a sala de aula ou a escola, mas, toda a comunidade, todas as relações de identidade coletiva, as ações de luta e reivindicação, de posicionamento e pertencimento, são essas as relações consideradas pelos próprios camponeses como prática educativa e de formação. (MORAES, 2011, p. 30).

No sentido que refere o autor acima, acreditamos e defendemos que, para trabalhar como professor nas escolas do campo, é necessário ter essa compreensão sobre campo e sobre a Educação do Campo. A Educação do Campo está para além de um ensino convencional, pois é um movimento capaz de agregar todos os povos camponeses no processo de luta e de valorização da terra, pela permanência do homem e da mulher do Campo.

Falar sobre a Educação do Campo é relembrar os processos de lutas ocorridos pelos movimentos sociais protagonizados pela classe oprimida em busca de uma Educação que se estabeleça como prática libertadora, capaz de proporcionar autonomia à classe por meio da coletividade, construindo e reconstruindo práticas e métodos de Educação, rompendo o paradigma de um contexto voltado para o meio urbano.

Para Caldart (2012), o movimento da Educação do Campo possui mão dupla, pois, segundo essa autora, o movimento social precisa se ocupar da escola e a escola precisa se ocupar do movimento social para facilitar a compreensão do conhecimento de uma Educação libertadora resultante da luta pela educação popular. Para isso, é necessário entender que se trata de um movimento contra-hegemônico⁴ capaz de agregar a valorização sociocultural para

⁴ A educação contra-hegemônica é aquela que busca orientar a educação, tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente, que busca intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando instaurar uma nova forma de sociedade (FREIRE, 2019, p. 2).

uma sociedade justa, democrática, participativa e solidária, tratando-se de um projeto alternativo, sem opressão e, como a mesma autora afirma, nas palavras de Freire, que

É também o que nosso mestre da Educação Popular, Paulo Freire, nos disse em suas reflexões sobre a pedagogia do oprimido: a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmo. Se não conseguirmos envolver a escola no movimento de transformação do campo, ele certamente será incompleto, porque indicará que muitas pessoas ficaram fora dele. (CALDART, 2003, p. 64 - 65).

Diante desse movimento por uma educação transformadora e com a necessidade de uma formação específica para os educadores do campo, o coletivo de camponeses foca em conquistas para implementar as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC). Em 2007, veio a primeira conquista por meio da implementação, pelo Ministério da Educação, de um projeto piloto que contemplou quatro universidades federais com a oferta das primeiras turmas das LEdoCs. Nos anos seguintes, foram lançados editais com chamada pública para universidades e institutos implantarem esses cursos que se inspiraram na Pedagogia da Alternância, em seus tempos e espaços formativos, intercalados entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).

Como sinalizado, a Pedagogia da Alternância, é constituída por dois espaços formativos: um espaço que compõe uma parte teórico-pedagógica desenvolvida na unidade de ensino – chamado Tempo Universidade – e outro espaço que compõe a parte prática desenvolvida na comunidade – chamado Tempo Comunidade – no qual os estudantes estabelecem a relação entre a teoria e a práxis, desenvolvendo atividades de pesquisa e de extensão em suas respectivas comunidades. A Pedagogia da Alternância permite o entrelaçamento entre a universidade e a comunidade proporcionando um processo formativo contextualizado, unificando os conhecimentos científicos aos conhecimentos tradicionais por meio de atividades interdisciplinares, que envolvem uma multiplicidade de ações e práticas educativas, com diferentes características.

Para Freitas (2011), os cursos das Licenciaturas em Educação do Campo possuem o objetivo de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, pois estes devem considerar a gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. A formação docente está para além da docência, como afirma Freitas (2011), por isso é importante reconhecer o real papel do educador nos espaços, não somente educativo, mas

social. Nesse sentido, é necessária a concepção de uma educação condizente com a realidade de cada sujeito envolvido e a Educação do Campo cumpre com esse papel, pois,

A metodologia de ensino não desvincula o estudante da família e nem da escola, pois dentro da estrutura metodológica prevista, as atividades curriculares têm parte desenvolvida na escola e parte na família. No tempo em que o aluno permanece na escola ocorre um aprofundamento do que acontece no meio familiar e, conseqüentemente, ampliado os conhecimentos e relacionado a acontecimentos mais globais, esta metodologia de ensino busca superar a dicotomia entre a teoria e a prática, o saber intelectual e o saber popular. (GNOATTO *et al.*, 2006, p. 6).

A Pedagogia da Alternância possibilita uma sustentação, não somente no sentido educacional, mas favorece o fortalecimento da agricultura familiar, aplicada à prática pedagógica e à relação escolar, bem como é capaz de possibilitar o desenvolvimento comum, pois os jovens carregam o papel fundamental de transmissão de conhecimentos, tanto adquirido na escola quanto na comunidade, em que permite a junção da teoria e da prática comunitária, afinal “[...] como podemos construir um modelo pedagógico que seja capaz de articular e integrar o mundo da vida, da educação, do trabalho e da comunidade no meio rural? A Pedagogia de Alternância consegue, pois, contemplar esse anseio” (GNOATTO *et al.*, 2006, p. 10).

E esse meio de educação não poderia fugir dos princípios da Educação do Campo, pois trazem a fundamentação e a importância da história de vida e de todos os saberes e fazeres tradicionais dos povos, que envolvem os jovens como sujeitos de sua própria história abraçando a valorização identitária camponesa e levando o conhecimento para a comunidade no processo enriquecedor de transformação e exaltação do campo.

É necessário também que a educação valorize os costumes, as crenças, a música, isto é, a cultura como um todo, para que o agricultor, representado pelo jovem, possa cada vez mais ter gosto pela vida camponesa, resgatar a autoconfiança e autoestima e que possa sentir orgulho de ser agricultor e exercer sua profissão com dignidade. (GNOATTO *et al.*, 2006, p. 10).

Destacamos aqui que as LEdoCs têm uma marca constitutiva, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, pois rompem com os paradigmas tradicionais que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais. Por meio dessa compreensão, é imprescindível que a formação docente pleiteada pela ação dos movimentos sociais seja vista como um avanço para o campo.

O processo acadêmico nas LEdoCs não trata apenas de um ensino curricular contextualizado, mas, também, de uma formação humana capaz de abrir os horizontes voltados para uma luta na qual a sociedade seja mais equânime e democrática, no sentido de que a educação brasileira deva ser enxergada como uma porta de entrada para um país mais justo e igualitário, agregando meios da existência de políticas públicas para a valorização do campo e dos povos existentes, podemos considerar também que “[...] a afirmação dessa característica é relevante no atual momento histórico no qual está em curso um conjunto de políticas que ameaçam a educação pública no país e, igualmente, a Educação do Campo” (MOLINA, 2017, p. 590).

Molina (2017) traz uma concepção enriquecedora da importância da formação docente enquanto educador do campo e para o campo, pois não há possibilidade de haver transformações nas escolas do campo sem que os educadores venham dessa mesma realidade formativa, não desmerecendo as demais formações docentes, apenas enfatizando a fundamental importância de haver profissionais capacitados e enraizados no desejo de transformação social e valorização da identidade dos homens e das mulheres envolvidos(as); não somente enquanto escola, mas como a comunidade, no sentido de alicerçar nos estudantes o conceito de saberes dentro dos princípios da Educação do Campo para o campo e a escola deve ser a base para que ocorra essa transformação.

Nessa mesma linha de pensamento, Molina e Freitas (2011), em seus escritos, apontam elementos característicos que devem orientar as práticas educativas desenvolvidas na Educação do Campo, por meio da construção da identidade da escola do campo. Assim, seguimos acreditando que a escola do campo deve estar aberta à construção e à vivência de uma práxis educativa, que fortaleça os processos de transformação e emancipação dos sujeitos camponeses.

O Programa Residência Pedagógica e o Núcleo Ciências da Natureza

Neste espaço da escrita vamos trazer uma apresentação do Programa Residência Pedagógica (PRP), com base nos documentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apontando as suas proposições no que diz respeito à diversidade de possibilidades que o integram. Segundo a CAPES,

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo 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. (CAPES, 2020, p. 1).

Em março do ano de 2018, foi lançado o Programa de Residência Pedagógica (PRP) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo esse edital, o PRP é “[...] uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de Educação Básica, denominada escola-campo” (CAPES, 2018, p. 1). O PRP exigiu o cumprimento de uma carga horária total de 440 horas, distribuídas entre: 60 horas de ambientação na escola, 320 horas de imersão e elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. Dentre essas horas destinadas à imersão, pelo menos 100 horas devem ser dedicadas à regência, de modo a contemplar o planejamento e execução de atividades didáticas.

Este programa propõe a aproximação da formação inicial e continuada, já que as escolas inseridas no Programa participam de momentos de formação continuada desenvolvidos pelos professores preceptores e pela universidade. Integrando a Política Nacional de Formação de Professores, o PRP passa a ser uma porta de entrada de futuros docentes para o ingresso na sala de aula, sendo capaz de conduzir o residente por meio das etapas estabelecidas pelo Programa, desde a análise do Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino até regência, para que ele possa vivenciar e aprofundar vários aspectos dos conhecimentos que são trabalhados no decorrer da formação teórica trazendo-o para a prática, participando ativamente das atividades e das relações cotidianas na escola, as quais, sem dúvidas, são processos fundamentais que contribuem ainda mais na formação docente.

O contato permanente da universidade com a escola, por meio da presença dos residentes e dos preceptores que orientaram os residentes e que participaram da formação continuada oferecida na universidade revelou um trabalho colaborativo. As vivências desenvolvidas no Programa podem ser vistas, pelos residentes na formação inicial, como uma oportunidade de complementação do conhecimento teórico com a implantação da prática, por meio do cumprimento das atividades relacionadas à prática docente. Por meio das etapas do programa, os residentes puderam vivenciar a realidade de estar inseridos em sala de aula juntamente com os preceptores do Programa. Ao desenvolver estas etapas, os residentes passam a ter o contato direto com a construção da formação profissional.

Essa vivência foi desenvolvida no Núcleo de Ciências da Natureza, subprojeto da Educação do Campo da UFRB, e buscou promover uma ação dialógica entre teoria e prática e possibilitar uma formação voltada para as reflexões acerca do ensino de Ciências para os sujeitos do campo, o que promoveu o exercício da prática pedagógica em sala de aula nas escolas do campo. Dentre essas práticas pedagógicas, destacam-se os períodos de imersão na escola e de intervenção pedagógica em articulação com a práxis educativa das escolas do campo, levando em consideração as bases legais que fundamentam a Educação Básica e suas relações com o contexto da Educação do Campo na Bahia e no Brasil.

O PRP se concretiza por quatro fases fundamentais para execução de um bom trabalho formativo, a sua criação se deu com a finalidade do aprimoramento na formação de professores, no entanto, ao surgir o Programa no curso de Licenciatura em Educação do Campo, todas as etapas passaram por uma adaptação em sua execução. Foram realizadas adequações ao Programa, dentro dos princípios da Pedagogia da Alternância, executado em dois tempos formativos, Tempo Universidade e Tempo Comunidade, com intuito de realizar o ensino contextualizado, capaz de atender todos os sujeitos envolvidos e valorizar a identidade daquele espaço escolar.

A primeira etapa do programa ocorre por meio da pesquisa. Antes de iniciarem as idas às escolas, os estudantes participam de encontros pontuais com seus preceptores para a discussão do programa de atividades da unidade curricular. No caso da Educação do Campo, nos encontros, foram realizadas rodas de conversas, estudos sobre temáticas relevantes e discussões sobre atividades que se articulem com os princípios da Educação do Campo e, também, orientações sobre regras a serem observadas durante o período de estágio; sobre a construção do diário de campo; o papel do professor preceptor e do professor formador.

Estas orientações constam no Manual do Programa, mas são retomadas pelos preceptores em leituras coletivas com o intuito de ajudar os estudantes a entenderem seu papel. Os primeiros encontros também envolveram a orientação sobre aspectos de ordem legal, como jamais assumir sozinho a sala de aula em que a residência está ocorrendo, o residente deve ter essa última orientação bem evidente quando iniciar o período da regência.

Para desenvolver a pesquisa inicial foi necessário compreender os processos que farão parte da prática dentro do Programa, está se inicia com leituras de artigos que discutem a

temática, pois é imprescindível abranger suas concepções, bem como a leitura dos documentos oficiais da escola, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Proposta Curricular, visando observar de qual forma os documentos estão articulados com a realidade escolar.

Além da análise documental, foi realizado diálogo com professores, funcionários, equipe pedagógica e comunidade escolar, no intuito de identificar a concepção do referido grupo sobre a identidade pedagógica da escola e a compreensão da realidade sociocultural dos discentes. Nessas condições, é observada a dinâmica da escola do campo no que se refere às observações realizadas no documento do PPP, enquanto um norteador no objetivo da orientação das práticas educacionais que visam atender aos anseios e especificidades da escola, bem como identificar quais concepções filosóficas e pedagógicas e quais bases teóricas sustentam as concepções da educação. Quanto ao dito,

O projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. (VEIGA, 2002, p. 5).

Sobre o período de observação, este surge como um momento importante, quando desperta no discente a associação dos estudos realizados e o que se vê acontecer na prática, no intuito de haver uma preparação inicial para a regência na sala de aula. Período esse, que se tornou fundamental nos primeiros passos na prática da docência, como colocado, cabendo ao residente ter um olhar crítico para as ações executadas na escola. A observação aqui foi realizada junto ao professor responsável que ministra a disciplina de Ciências e aconteceu na turma do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

Nas visões de Pimenta e Lima (2005; 2006), a observação faz parte de uma ação importante para a compreensão das relações que os sujeitos sociais, aqui os estagiários residentes, estabelecem entre si com a escola. Freire (1992) complementa que é na observação que ocorre a aproximação da realidade com a escola, essa aproximação permite compreender os possíveis desafios a serem enfrentados na regência. Por meio destas visões expostas pelos autores, percebemos a importância da observação no processo de formação do futuro professor.

A coparticipação surge como o terceiro momento do estágio do Programa Residência

Pedagógica, sendo este um momento mais participativo em sala de aula, com maior contato com o aluno no intuito de conhecer mais de perto a turma e de haver uma melhor familiarização e preparação para o seguinte passo, a regência. A coparticipação é fundamental no decorrer do processo se configurando como troca de experiências e de conhecimentos, quando ocorre a socialização de saberes acadêmicos com os saberes populares dos sujeitos envolvidos. Nesta etapa, o professor regente possibilita ao residente uma maior interação na prática de ensino, participando mais como orientador na sala de aula, facilitando o ingresso da regência.

A regência passa a ser a quarta e última etapa da Residência Pedagógica, nesta, o residente assume a sala de aula. Essa etapa requer muito do estagiário residente, principalmente no comportamento, na postura, no conhecimento e no planejamento das aulas, devendo demonstrar sua metodologia de ensino de forma criativa para despertar a atenção dos alunos e não tornar a aula um momento de desinteresse. Nesse momento surge o desafio de fazer algo atrativo que facilite o aprendizado dos alunos e das alunas.

Essa fase é fundamental para o processo da prática de ensino, nas quais os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso são exercitados na prática. Aqui foi possível realizar as atividades embasadas nas ações contidas no projeto pedagógico, com foco nas necessidades da turma, a fim de contribuir, embora por um curto período, com o desenvolvimento e aprendizado dos educandos.

Metodologia

Para este estudo, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, que segundo Leite (2008, p. 98) “[...] possui o poder de analisar os fenômenos com consideração de contexto”, de caráter participativo. E como o PRP foi desenvolvido numa comunidade situada na zona rural, que possui peculiaridades e realidade próprias, realizamos uma pesquisa de campo/local com o intuito de conhecer o público-alvo da investigação.

De acordo com Gil (2008) a pesquisa de campo busca realizar o aprofundamento acerca de uma realidade específica e é realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade.

A pesquisa focou na coleta das seguintes informações: nome da escola onde o Programa foi

realizado; endereço; número de funcionários e de professores; número de alunos; área extensiva e estrutura da escola; contatos dos professores e direção; quantidade de turmas e respectivas séries; objetivos e missão da instituição escolar. Além da pesquisa local, foram realizadas, conjuntamente, pesquisas documentais e bibliográficas, com abordagem qualitativa, as quais contribuíram para fortalecer os conhecimentos da residente quanto à realidade da escola do campo e as principais tendências teóricas que marcam a temática no momento da pesquisa.

O desenvolvimento da investigação aconteceu por meio de rodas de conversa, análise do Projeto Político Pedagógico da escola e por meio da observação participante – observação, coparticipação e regência – pela residente. O primeiro contato para a realização da pesquisa foi com a direção da escola, quando foi explicado o tipo de estudo a ser realizado e apresentado o PRP bem como a temática da pesquisa, juntamente com a Carta de Apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a apresentação dos documentos, foi obtida a resposta favorável ao desenvolvimento da atividade proposta.

A observação, a coparticipação e a regência ocorreram em uma turma com 29 discentes do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, de uma escola pública e do campo da zona rural no município de Iraquara (BA). Como discutem Ludke e André (1986), a observação é o momento de conhecer de perto a prática de sala de aula, mesmo já conhecendo a realidade da escola, essa se torna uma experiência ímpar, para observar a prática docente e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, possibilitando compreender as possibilidades da profissão docente. Essas três fases foram importantes para a plena interação, aprendizagem e desenvoltura da residente com sua turma e com o professor perceptor. Como forma de garantir e resguardar os aspectos éticos, o Programa foi formalizado a partir de convênio estabelecido entre a universidade e a instituição concedente. Foram omitidos dados que pudessem identificar os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Resultados e discussões

O desenvolvimento da pesquisa, mediante a imersão da residente no cotidiano escolar visou estabelecer uma relação dialógica entre a universidade – residentes, docentes orientadores e coordenação – e a escola campo – discentes, professores e professoras, coordenação pedagógica, direção, funcionários dos serviços gerais e pais e responsáveis – que considera a

importância do trabalho coletivo e a reflexão sobre a prática, bem como sobre o desenvolvimento de competências que permitam uma reflexão da realidade escolar que, percebida criticamente permite as conexões necessárias sobre cotidiano escolar e relações sociais mais amplas.

A análise do Projeto Político Pedagógico

A análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi uma parte fundamental na pesquisa, pois este tipo de análise se constitui uma técnica valiosa para complementar as informações obtidas na observação participante.

Para Vasconcelos (2000), o PPP é um documento que constitui a sistematização das diretrizes de trabalho da escola e deve fazer parte do processo de construção participativa de uma escola, pois este vai definir as ações educativas a serem desenvolvidas na instituição. É um plano de organização do trabalho que a escola se propõe realizar. Assim como Vasconcelos, Veiga (2002) sinaliza que o PPP é um documento norteador para as práticas educacionais das unidades de ensino, pois estes devem atender às especificidades da escola.

O PPP pesquisado foi elaborado pela comunidade escolar e definido pela Secretaria de Educação do Município de Iraquara (BA). É importante salientar que a escola procura ter como base o seu PPP, tentando contemplar a realidade camponesa em algumas atividades de ensino e aprendizagem, não apenas acrescentando ou recortando conteúdos de um currículo de escola urbana, tendo muito ainda que avançar na Proposta Curricular para atender elementos da cultura camponesa. Percebemos que o PPP da escola se encaixa nas concepções propostas pelos autores Vasconcelos e Veiga.

Pensar em um projeto como base que valorize a identidade dos camponeses é repensar no marco na história da educação brasileira, de uma educação que por muitos anos foi negada à classe oprimida e que hoje deve atender a todas as classes, pensando na diversidade sociocultural contextualizada de acordo a realidade de cada sujeito, em que as escolas devem construir o Projeto Político Pedagógico (PPP) em cima dessa perspectiva.

Borck (2014) afirma a importância da análise do PPP aplicado em desenvolvimento na escola, para que se possa haver uma nova reconstrução, pois nesses documentos estão os contextos históricos que são a premissa para refletir a escola que temos e a que queremos, com

suporte nos anseios de todo o corpo escolar, valorizando a história, a cultura e os processos de lutas e de resistência vivenciados pelos povos construtores dessa base.

Diante da análise do PPP da escola estagiada, foi notado que houve um planejamento dialogado na preocupação em tentar reduzir os “problemas” enfrentados na escola, como a baixa aprendizagem dos discentes; o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); incentivo ao corpo discente; evasão e repetência. Conhecer o PPP foi fundamental para o desenvolvimento da proposta do Programa.

Foi possível identificar também que algumas questões importantes para uma escola do campo deixaram de ser contempladas no documento analisado, como: a formação continuada para os docentes, com foco na Educação do Campo; a garantia identitária; a cultura e os fatores socioeconômicos dos educandos; a contextualização territorial do currículo escolar. É imprescindível garantir o direito dos alunos e das alunas de se reconhecerem como protagonistas daquele espaço, permitindo-lhes construir/ressignificar suas histórias, num contexto no qual está inserido. Acreditamos que a não contemplação dessas questões estão atreladas à falta de uma formação continuada dos professores e da gestão escolar para atuarem na Educação do Campo.

Partindo desta análise, viu-se a necessidade da escola propor debates e diálogos sobre a realidade dos alunos e das suas comunidades sobre suas vivências culturais, assim sendo, elaborar projetos buscando propostas pedagógicas que condizem com a realidade dos discentes, pois é necessário que o corpo docente busque alternativas e metodologias que contemplem as particularidades das comunidades atendidas, mostrando as possibilidades de uma escola do campo, com a educação voltada ao campo.

É de fundamental importância que haja uma construção coletiva perpassando por reflexões, desconstruindo a visão de cumprimento apenas documental e burocrática. Como afirma Veiga (2002, p. 9):

A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica.

É necessário, portanto, a socialização deste documento com todos os sujeitos envolvidos, no intuito de uma elaboração reflexiva engajando, dessa forma, uma educação emancipadora e contextualizada, abrangendo as culturas, os costumes, as relações sociais e econômicas, pois são esses fatores que possibilitam a todos os sujeitos envolvidos no âmbito escolar o desenvolvimento e a formação de pessoas críticas, capazes de fazer uma leitura criteriosa e crítica da realidade que os cercam, para assim proporcionar modificações direcionadas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

A observação participante

Nesta seção, apresentamos os resultados da observação participante que foi composta pela observação, coparticipação e regência. Nesta reflexão, buscamos dialogar sobre a importância das etapas de formação do PRP na formação do professor residente.

A observação surge como uma etapa inicial no processo da prática em sala de aula, um contato mais próximo com os alunos, com a intenção de objetivar e identificar fatores facilitadores no processo de ensino e aprendizagem dos discentes, bem como o trabalho do professor regente, no intuito de auxílio e aproximação no relacionamento com os alunos e professor, capaz de possibilitar um ambiente produtivo que proporcione um aprendizado significativo.

A observação foi um momento enriquecedor, de modelação que se passa pelo processo de transição em preparo para assumir mais adiante a sala de aula adotando as melhores práticas de ensino, por isso se torna um instrumento fundamental dentro do processo no Programa, que gradativamente se associa à teoria e à prática no ensino.

No movimento teórico recente sobre a concepção de estágio, é possível situar duas perspectivas que marcam a busca para se superar a pretensa dicotomia entre atividade teórica e atividade prática. A produção dos anos 90 do século anterior é indicativa dessa possibilidade, quando o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade. Mais recentemente, ao se colocar no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito de ação, que diz dos sujeitos, do conceito de prática, que diz das instituições, o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez. (PIMENTA, LIMA, 2006, p. 13).

O momento da observação é justamente a ligação entre ação-reflexão-ação, ou seja, a prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo, percebido na fala

abrangedora das autoras Pimenta e Lima (2006), a importância sobre a concepção do estágio, conhecendo e se aproximando da realidade do ensino. Nessa perspectiva, é de fundamental importância fazer a associação entre o ensino adquirido no decorrer da formação docente e a prática adotada pelo professor regente, onde o princípio da Educação do Campo é abranger um ensino contextualizado que dê conta da realidade daqueles sujeitos envolvidos na sala de aula.

Esta fase é determinante para conhecer o ambiente escolar, como é o funcionamento da unidade de ensino na qual se vai trabalhar, com o intuito de assimilar a experiência. Ao observar a realidade de ensino de Ciências, a residente obteve várias impressões, principalmente quanto à importância da contextualização dos conteúdos estudados em sala de aula. Nessa etapa, a residente participou de algumas ações como diagnóstico de aprendizagem dos alunos, sendo possível conhecer os estudantes e suas práticas; observou as aulas ministradas pelo professor regente; realizou observações na reunião de pais e mestres, pois, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, portanto se faz necessário a presença da família no ambiente escolar; observação de reunião dos professores.

Para Freire (1992), a observação não é um olhar vago, à espera de descobertas. É um olhar focalizado para detectar, diagnosticar o saber e o não saber do grupo, sendo assim uma ação altamente reflexiva. O professor que pretende obter um bom desempenho durante sua docência, precisa se colocar na posição de observador, pois a partir da observação poderá realizar possíveis ajustes durante o processo de ensino aprendizagem, quebrando a dicotomia entre a teoria e a prática.

A coparticipação vem logo após a observação, na qual o(a) residente e o(a) professor(a) regente trabalham em conjunto. O momento da coparticipação é a fase que o(a) residente começa a interagir com a turma, a auxiliar o(a) professor(a) regente em pequenas ações, nas suas atividades de rotina de sala de aula, como, por exemplo, na elaboração do plano de aula, pesquisas, correção de exercícios, chamadas no diário de frequência entre outros.

A partir da interação no processo de coparticipação, a residente percebeu a necessidade de ministrar aulas de reforço na área de Ciências, capaz de dar conta de atender aos alunos na esperança de sanar as dificuldades encontradas nos conteúdos estudados. Essas aulas de reforço foram desenvolvidas em forma de oficinas.

Essa experiência se tornou bem produtiva no decorrer do processo, pois na colaboração do professor foi possível o contato mais direto com os sujeitos ali envolvidos, adquirindo dessa forma o respeito dos alunos e a seriedade pelo PRP.

Sendo assim, o papel da residente, nesta fase do programa, foi a de mediar os conhecimentos através da metodologia do “aprender fazendo” e aprimorar seu olhar, instigando o desejo de fazer algo diferente, de fazer a diferença no âmbito escolar, de ampliar os saberes, enquanto professora, partindo de novos saberes reflexivos e libertadores.

Na regência, desenvolveram-se ações pedagógicas na sala de aula, sob orientação e supervisão do professor regente, com orientação direta no momento da aplicação, com acompanhamento e orientações constantes, durante as atividades desenvolvidas ao longo de todo o procedimento. As ações de ensino do decorrer da regência se tornaram enriquecedoras, mesmo com desafios enfrentados, porém, as metas foram alcançadas.

A experiência adquirida nesse processo carrega toda uma construção, abarcando os conhecimentos acadêmicos e os saberes construídos durante todo processo no programa. Na regência, a residente procurou desenvolver um ensino contextualizado para alcançar uma educação emancipatória. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) sinaliza e defende uma pedagogia para todos, mediante uma luta libertadora. Na mesma linha, Molina e Freitas (2011, p. 27) defendem uma educação que também seja contextualizada, dizendo que:

Este é um dos desafios e, ao mesmo tempo, uma das possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação com a cultura e com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento.

Sobre esse olhar, trata-se de um processo gradativo e formativo dentro do PRP, que se tornou fundamental. Freire (1987) afirma que a partir da autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participa-se de uma experiência total, divertida, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve se achar de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Nesse sentido, há uma transformação dos desafios e a solução perpassa pela contextualização, pois o processo de ensino e aprendizagem não ocorre afastado da realidade dos educandos, faz-se necessário um trabalho pedagógico que materialize a vida dos educandos,

como sinalizam Molina e Freitas (2011, p. 26):

É relevante incorporar no trabalho pedagógico a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico que, em si mesmo, já é produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas e centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos.

Dessa forma, é possível compreender a materialidade de um ensino contextualizado, existente no âmbito escolar, além da valorização dos conhecimentos diversos existente naquele espaço, ressignificando a importância da coletividade.

Houve desafios no decorrer dos processos dentro do PRP, como: a própria adaptação do Programa dentro da realidade do ensino contextualizado para atender a Educação do Campo; o deslocamento para a instituição; a preparação dos planos de aulas; pesquisas e busca em livros; enfrentamento frente à classe; entendimento da realidade dos alunos e os trabalhos acadêmicos e sequências didáticas; relatos; reuniões; entre outros. Entretanto, com o auxílio do professor regente, do preceptor, dos demais residentes, alunos e orientador auxiliando, o trabalho se tornou coletivo.

A experiência vivenciada levou a residente a conhecer e materializar o ser professor. Observou, participou, planejou, executou e avaliou os discentes e suas atividades, nos diversos momentos do programa, a saber: observação, coparticipação e docência. Durante seu período de Programa, diversas experiências concretas que envolviam alunos, professores e comunidade local foram desenvolvidas, o que oportunizou mais aprendizado e experiência profissional. Pois “compreender a escola em seu cotidiano é condição para qualquer projeto de intervenção, pois o ato de ensinar requer um trabalho específico e reflexão mais ampla sobre a ação pedagógica que ali se desenvolve” (PIMENTA, LIMA, 2004, p. 104).

O desenvolvimento de todas as ações serviu para a residente pensar e refletir sobre o seu fazer docente. Permitiu a residente aprimorar seu olhar, suscitando o desejo de fazer algo diferente, de fazer a diferença no âmbito escolar, de ampliar os fazeres enquanto professora do campo, partindo de novos saberes reflexivos e libertadores. Pois, como disse Freire,

A pedagogia tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 32).

Realizar o PRP em uma escola do campo fez aflorar o entendimento sobre o que realmente é a Educação do Campo, a qual está intimamente ligada às questões identitárias, intelectual, cultural, social e econômica de cada sujeito, sua comunidade e sua história. A residente entendeu que é preciso desenvolver as atividades não somente como um conteúdo a ser aprendido, mas sim como uma experiência escolar que contribua para a melhor convivência e sobrevivência do sujeito no seu cotidiano e abrangência, permitindo ao aluno ler o livro e, a partir dele, ler também o mundo, ler com os olhos, com o coração, com a consciência crítica, com a vontade de transformar a realidade posta e opressiva.

Considerações finais

Este trabalho trouxe reflexões sobre a experiência de uma residente no Programa da Residência Pedagógica desenvolvido em uma escola do campo. Como sinalizado nos resultados, a residente alcançou diversos ganhos no campo da experiência profissional e intelectual, o que gerou a produção de novos conhecimentos e experiências pedagógicas voltadas para os discentes de uma escola do campo.

As etapas ocorridas desde a participação direta e indireta proporcionou bons resultados com todos os participantes. A interação estabelecida e vivenciada entre o professor regente e a residente se mostrou favorável ao desenvolvimento das atividades, possibilitando uma experiência enriquecedora. Foi um desafio adaptar a regência para o ensino na perspectiva da Educação do Campo, mas este proporcionou muito aprendizado e permitiu a residente colocar em prática questões que sempre foram discutidas nos encontros, bem como pensar e estruturar um processo de ensino e aprendizagem que considere o contexto social e familiar dos discentes de forma humana e significativa.

Por meio dessa vivência no campo do PRP, percebemos que as escolas do campo ainda precisam ser mais bem equipadas, percebemos também a necessidade de uma formação continuada dos docentes, com foco na Educação do Campo, bem como a contextualização territorial do currículo escolar. Vimos que a escola avançou muito quanto às práticas pedagógicas, o próprio Projeto Político Pedagógico da escola privilegia a Educação do Campo, no entanto, a falta de equipamentos para estudos mais avançados, como computadores, laboratórios para experiências diversas, canteiros, laboratório vivo e outros, dificultam o avanço

de professores e discentes na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Participar do Programa da Residência Pedagógica dentro da modalidade da Educação do Campo trouxe a oportunidade de articular teoria e prática por meio da ação dialógica e de atividades e experiências que disseminam a importância da valorização e da consolidação das escolas do campo. Porém, sugerimos que os debates acerca das escolas do campo sejam cada vez mais divulgados e realizados, que as pesquisas e publicações sejam expostas de forma mais ampla, tudo isso com o objetivo de trazer melhores condições para as escolas do campo e seu público-alvo.

Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Rosely Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

BORCK, Izis. **Análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Bom Jesus do Monte**. (p. 2-12). Palmeira. 2014.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.

CAPES. Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 15 set. 2020.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Rumos da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 17ª Edição, 1987.

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro, Reflexão**: Instrumento Metodológico. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

FREIRE; Nita. Palavra Aberta – O Legado da Obra de Paulo Freire Para a Educação Global Contra-Hegemônica. p. 1-10. 2019. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global. v.35. 2019.

GNOATTO Almir Antonio *et al.* Pedagogia da Alternância; uma proposta de Educação e desenvolvimento no campo. **XLIV CONGRESSO DA SOBER** “Questões Agrárias, Educação no Campo e Desenvolvimento”. Fortaleza 23 a 27 de julho de 2006. Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural. p. 1-20.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia científica**: métodos, técnicas de pesquisa: monografia, dissertações, teses e livros. Aparecida – SP: Ideias & Letras, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Métodos de Coleta de Dados**: Observação, Entrevista e Análise Documental. (p. 25 – 44). São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo Para as Políticas de Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, i. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017.

MORAES, Valdirene Manduca de. **A organização dos espaços e tempos educativos no trabalho dos egressos do curso de pedagogia para Educadores do Campo**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

PANIZZOLO, Claudia et al. Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: Avanços e Desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. **XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas, anais, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. (p. 1-24). Revista Poíesis, 2005/2006).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 7. Ed. São Paulo: Liberad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-pedagógico da Escola:** Uma Construção Coletiva. (p. 1-10). 2ª edição. Papirus Editora, 2002.

Submissão em: 07/03/2022

Aceito em: 13/04/2023

Citações e referências
conforme normas da:

