

PROFESSORES PRECEPTORES DE GEOGRAFIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: TRANSFORMANDO ROTAS E RESSIGNIFICANDO SABERES

Josemare Pereira dos Santos Pinheiro¹
Cláudia Moreira de Sousa Pires²

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo de discussões sobre a aprendizagem da docência de Geografia, que geralmente tem amparo central nos componentes curriculares de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Contudo, nesta pesquisa, assume centralidade um programa de iniciação à docência, o Residência Pedagógica. Neste, os professores em formação devem desenvolver experiências que os instrumentalizem a implementar metodologias de ensino da Geografia. Aqui consideramos o Programa Residência Pedagógica (PRP) também uma ferramenta de formação continuada para aqueles que estão na condição de ensinantes da docência, os preceptores. Em decorrência, o objetivo geral é analisar como a mobilização de saberes para exercício da preceptoría implica em ressignificação da prática, portanto de saberes e fazeres docente. Especificamente buscou-se identificar como as preceptoras de Geografia percebem e incorporam em suas habilidades e competências da docência os conhecimentos construídos no âmbito do PRP. Este trabalho, de abordagem qualitativa, foi desenvolvido a partir da análise de anotações em diário de campo de um grupo de três professoras, na condição de preceptoras do Programa Residência Pedagógica, de subprojeto do curso de Licenciatura em Geografia do DCH – *campus V* da UNEB. A organização da análise se deu a partir de duas categorias analíticas: a) processo de formação inicial na licenciatura; b) elementos do Residência Pedagógica expressos na organização e desenvolvimento do trabalho docente. O principal resultado aponta que a preceptoría se constituiu relevante instrumento de qualificação da docência de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia, Formação continuada de professores, Programa Residência Pedagógica.

¹Doutora em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social (UCSAL); Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); jpsantos@uneb.br. ² Mestre em Memória, Cultura e Desenvolvimento Regional (UNEB); Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); cmspires@uneb.br.

1 INTRODUÇÃO

A iniciação à docência compreende um tempo-espço singular na formação do licenciando, complexo e carregado de particularidades, no qual se é potencializada a aprendizagem da *práxis* pedagógica. Com inserção nesse campo de estudo, o do lugar de iniciativas de aprendizagem da docência na formação de professores, esta pesquisa resultou do interesse em compreender como o desenvolvimento da preceptoria provoca qualificação no fazer docente do professor de Geografia da Educação Básica.

Aqui considera-se que no Programa Residência Pedagógica (PRP) não apenas o licenciando/residente aprende a ser professor/a, mas também aquele que encaminha os fundamentos da experiência, neste caso, o preceptor. Assim, o objetivo residu em analisar como a mobilização de saberes para exercício da preceptoria implica em ressignificação da prática, portanto de saberes e fazeres docente.

Para atingir tal objetivo, a sustentação teórica se deu na perspectiva da construção da professoralidade no Programa Residência Pedagógica, considerando que os programas de iniciação à docência são fundamentais à profissionalidade docente, visto que qualificam esse tempo-espço formativo, possibilitando tanto aos licenciandos quanto os preceptores, se aproximar do seu futuro campo profissional, para os primeiros, quanto ressignificar sua prática, para estes últimos.

A Residência Pedagógica compreende uma aprendizagem que promove a imersão do futuro professor e do professor preceptor nas complexidades do universo escolar, e até na dialética da sala de aula. Tal Imersão possibilita uma articulação entre escola e universidade, desenvolvendo ações em que teoria e prática se articulam e potencializam a *práxis* docente.

Nesse momento nos debruçamos em refletir como a experiência da iniciação à docência tem a capacidade de potencializar a formação do professor. Para isso, utilizamos de referências teóricas que dialogam acerca da experiência do ato docente como um espaço fértil para a reflexão e construção dessa identidade.

A realização da experiência promove o desenvolvimento e fortalecimento da identidade docente, visto que ainda hoje nas licenciaturas temos uma cultura bacharelesca, que torna menor os aspectos didático-pedagógicos, fundamentais

para maior consistência no ser-fazer da professoralidade, o que reflete diversas vezes em um processo formativo lacunar .

Assim, os programas de iniciação à docência aproximam o licenciando do seu campo de trabalho, possibilitando o desenvolver de um saber prático, a partir das trocas com o ambiente escolar. Nessa vivência, o professor-preceptor potencializa sua *práxis*, visto que teoria e prática dialogam, e fomentam a pesquisa para a construção dos saberes necessários à docência.

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem por assim dizer, a cultura docente em ação. (Tardif, 2014, p. 48-49)

Deste modo, é importante que a professoralidade seja construída mediante o diálogo no campo real do trabalho, tendo o fazer pedagógico de professores como referência e como inspiração para o ser-fazer da vida-formação desses futuros professores. Nesse diálogo, são realizadas trocas, partilhas e ressignificações fundamentais para o desenho da identidade do futuro professor. Desta maneira, é possível afirmar que os contextos de trabalho são legítimos ambientes de formação e pré-profissionalização, haja vista o reconhecimento de seu valor formativo.

Os diálogos estabelecidos entre residentes, preceptores e professor-orientador, corroboram na construção da *práxis* pedagógica, fortalecendo a teoria-prática, visto que constrói uma ponte entre universidade e a escola, qualificando a formação inicial, potencializando a formação continuada, e contribuindo no fortalecimento dos cursos de licenciaturas, e assim no fortalecimento da educação. Esses diálogos têm fortalecido o campo da pesquisa em docência, visto que pesquisar a própria prática, refletir, discutir, se apropriar das narrativas para entender o fazer docente é tarefa complexa, mas imprescindível para o desenvolvimento da identidade docente e o enfrentamento da crise educacional e formação da professoralidade.

Nessa experiência, é possível ao residente aprender de sua prática enquanto campo de pesquisa e refletir sobre seu campo formativo, refletir sua *práxis*, seus saberes, contrapor a teoria advinda da universidade. A *práxis* é toda atividade prática

ajustada a objetivo, ou seja, atividades que possuem uma finalidade. Dessa forma, a atuação docente se configura como uma *práxis*, visto que o conhecimento não é construído apenas mediante a observação de outros professores, mas sim através de suas práticas em sala de aula (Vieira, 2016).

Assim, é possível ao graduando na formação inicial refletir sua professoralidade. Esses movimentos oriundos dos programas de iniciação à docência, são fundamentais para construir, ressignificar, e consolidar saberes, teorias e ideias que possibilitam uma formação forte e profissionalizam o sujeito docente. Essa compreensão nos leva a uma professoralidade intelectual crítica, reflexiva, dialógica, com habilidades para construir conhecimentos e aprendizagens, projetos de ação e de vida.

Quando tensionamos os movimentos oriundos da Residência Pedagógica em Geografia, percebemos o fortalecimento da identidade docente do professor-preceptor, que foi conduzido a refletir sobre conteúdos e saberes da ciência geográfica, sendo ainda apresentado a novas perspectivas, temáticas e possibilidades, assim como, conhecerem pessoas que compartilharam inquietações e sonhos.

No meu entender, é preciso superar uma visão muito comum entre nós, professores formadores, de que o domínio de conteúdo da Geografia é a base da formação profissional. A atuação profissional conforme está sendo aqui discutida exige uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos fundamentais e de seu significado social. Não basta, assim, ao professor de Geografia ter domínio da matéria, é necessário tomar posições sobre as finalidades sociais da matéria escolar numa determinada proposta de trabalho, é preciso que o professor saiba pensar criticamente a realidade social e que se coloque como sujeito transformador dessa realidade. (Cavalcante, 2003, s.p)

A experiência na escola apresenta o espaço escolar enquanto dinâmico, pulsante e potencializador para suscitar saberes, e desenvolver aprendizagens, que irão além de um simples local de atuação profissional.

A Residência Pedagógica em Geografia se torna possibilitadora de conhecimentos fundamentais do fazer docente, num movimento que pressupõe estudos, pesquisas, problematizações, tensionamentos, busca por soluções para as diversas situações que compõem a sala de aula de Geografia.

Desta maneira, o PRP se apresenta enquanto uma experiência de vida-formação extremamente rica, visto que propicia espaços de diálogo, revela maneiras de experimentar situações da *práxis* docente, que só são possíveis nesse contexto. Nesse momento são desveladas complexidades, desafios e delicadezas da docência, sendo possível perceber singularidades que poderão ser levadas na vida profissional, bem como aspectos que deverão ser abolidos da prática do futuro professor.

2 METODOLOGIA

Este trabalho, de abordagem qualitativa, foi desenvolvido a partir da análise de anotações em diário de campo de um grupo de três professoras, na condição de preceptoras do Programa Residência Pedagógica, de subprojeto do curso de Licenciatura em Geografia do DCH – *campus V* da UNEB. A organização da análise se deu a partir de duas categorias analíticas: a) processo de formação inicial na licenciatura; b) elementos do Residência Pedagógica expressos na organização e desenvolvimento do trabalho docente. A análise dos dados obtidos deu-se através da perspectiva textual discursiva em permanente articulação com os aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa, especialmente sobre a professoralidade e a *práxis* pedagógica de Geografia.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O lugar e as implicações do Programa Residência Pedagógica na formação do professor de Geografia têm relevância reconhecida. Nesta pesquisa, a totalidade das preceptoras de Geografia validou o PRP como *lócus* de ressignificação da prática docente. Para elas, vivenciar a experiência oportuniza uma oxigenação no trabalho cotidiano da sala de aula. Representa uma continuidade da formação de professora, na medida em que oportuniza rever aprendizagens, formas de abordagens e o próprio papel docente.

A questão que inicialmente nos chamou atenção tratar nas narrativas postas nos diários de campo foi relativa a expectativa das professoras quanto a participação

como preceptoras na Residência. Elas avaliaram que, de maneira geral, a expectativa era grande, principalmente porque entendiam que a experiência da Residência teria uma dinâmica diferente, por exemplo, dos estágios, espaços no quais, até então tinham atuado como ensinantes do exercício da docência. Neste aspecto, uma das preceptoras aponta que,

[...] a Residência veio para mim como um projeto diferenciado de ensinar a ser professor, parecendo ser maior do que já fazia como regente nos estágios curriculares. A impressão é que o nosso protagonismo seria fundamental para desenvolver a proposta, fiquei pensando que seria como a residência na medicina, onde o médico realmente tem um aprofundamento no conhecimento da profissão. (Preceptora 1)

Podemos notar, como afirma uma preceptora, que:

O diferencial da Residência é justamente trazer uma condição de maior autonomia frente a organização do trabalho docente para os residentes (professores em formação). Como não é um componente curricular, como Estágio Supervisionado, mas um projeto a parte, me senti mais provocada a participar ativamente da organização do trabalho docente. (Preceptora 2)

Esta questão apresentada por duas preceptoras, evidencia que a autonomia e o protagonismo tem sido elementos que diferenciam essa experiência de outras desenvolvidas no âmbito da formação, como as referentes a prática de ensino e estágio e no nosso entendimento, deve ser uma direção para repensar o quanto efetivamente, nos movimentos de aprender a ser professor, no processo formativo tem sido considerados as condições, habilidades e competências do professor em formação, aqui consideramos em formação tanto os residentes quanto mais os preceptores.

Evidencia ainda que a autonomia e o protagonismo tem sido elementos que diferenciam essa experiência de outras desenvolvidas no âmbito da formação, como as referentes estágio e no nosso entendimento, deve ser uma direção para repensar o quanto efetivamente, nos movimentos de aprender a ser professor, no processo formativo, tem sido considerados as condições, habilidades e competências do professor em formação, quanto também do professor que está na escola básica e auxilia os licenciandos na aprendizagem da docência.

A própria ideia de formação dos preceptores sujeitos dessa pesquisa reconhece ter sido modificada ao longo da participação na Residência, embora não tivesse tal perspectiva inicialmente. Uma preceptora diz que nos estágios são cobrados modelos de práticas pedagógicas “lineares, tudo muito certinho, sem espaço para falhas ou erros”. Ainda em sua perspectiva, “isso impede de trazer a dinâmica da realidade para dentro da aula, parece que tudo deve ser previsto e otimizado, mas a sala de aula não é assim, é diversa e ativa. Nessa perspectiva, então, o professor formado na Universidade deve sair de lá completamente preparado para atuação no mundo do trabalho, dominando integralmente o conhecimento da sua disciplina.

Contudo, afirmam as preceptoras que na Residência podem junto com os residentes problematizar a sala de aula, revelar dificuldades, limitações e problemas e mais que isso, buscar alternativas e soluções possíveis que, muitas vezes estão fora dos manuais e dos modelos prescritos como bons para situações de ensino. Isto as faz pensar em uma nova formação, aquela que considera que “trajetória formativa não é linear, tem percalços, erros e acertos”.

Tradicionalmente a ideia de currículo induz a entender que o professor formado na Universidade deve sair de lá dotado de todas as competências e habilidades para dar boas aulas. A nosso ver, não existe uma estrutura/um modelo que dê conta de preparar por completo o professor de geografia para o trabalho docente, por algumas razões, dentre as quais destacamos a necessidade que todo professor tem de estar em constante aprendizado e a diversidade que caracteriza a sala de aula, impondo-nos novos desafios cotidianamente.

Assim, não é papel da formação deixar o professor pronto para atuar, mas entendemos que os parâmetros de formação devem possibilitar o trato com o conhecimento da geografia na intersecção realidade-possibilidades, para que, quando professores tenham ferramentas para adequar a condição docente e seu trabalho a dinâmica da escola/da sala de aula.

Concordamos com Arroyo que na formação inicial do professor é preciso ter uma visão crítica das estruturas curriculares, da organização dos tempos, espaços e, sobretudo, do seu trabalho, das lógicas estruturantes e dos valores que por séculos o legitimam. Conhecer melhor para desconstruir a engrenagem desqualificadora em que se enreda sua condição e trabalho docente (Arroyo, 2007).

Em nossa compreensão esse pressuposto seria um saber vital para professores em formação, pois permitiria compreender e criticar o distanciamento entre o modelo docente idealizado por meio das diretrizes e políticas da educação, as formas cotidianas de viver à docência e o trabalho docente real. É preciso construir na licenciatura conhecimentos mais aprofundados sobre a docência para qual os futuros professores se preparam, neste caso, de geografia e, aos poucos, “ir construindo, em um diálogo atento entre realidades e ideias, os parâmetros de formação”. (Arroyo, 2007. p. 194).

Apontaram também que os processos e práticas vivenciados no âmbito do RP potencializam a tarefa da docência, na medida em que possibilitam aos residentes, ao se depararem com o ensino no contexto real de atuação profissional – na escola – o exercício da autonomia para compreender e concretizar muitas questões que não foram experimentadas no percurso formativo na universidade. Neste contexto, destacam o quanto elas, na condição de preceptoras, também desenvolvem autonomia, na perspectiva mesmo de construção das proposições pedagógicas, do fazer o direcionamento da construção do saber geográfico.

Assim, para estas preceptoras, o sentido efetivo da aprendizagem da docência no RP é a perspectiva de construção do saber-fazer docente a partir do confronto cotidiano com a realidade escolar, tendo o residente o protagonismo do processo formativo. Para elas, a prática pedagógica metricamente planejada, como acontece na formação na universidade, dá lugar à autoconstrução, o que aproxima mais os residentes da realidade cotidiana e as fortalece como professoras preceptoras, na medida em que lhes possibilita renovar e inovar em seu trabalho cotidiano. O sentido fundamental dado pelas preceptoras pesquisadas é a aprendizagem no RP como uma possibilidade fecunda de construção e do fortalecimento da identidade docente de Geografia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato do professor no caso do Programa de Residência Pedagógica, estar na condição de preceptor, com ações e atividades claramente definidas, entendemos que pode ser um importante elemento de resignificação da relação com os aprendizes da docência, e de modo ampliado, um significativo passo na direção de estreitar e otimizar a articulação entre universidade e educação básica.

Os caminhos apontados pelos sentidos expressos nos discursos das preceptoras revelaram a necessidade de promover no curso de licenciatura iniciativas de reflexão, avaliação e pesquisa quanto aos objetivos e dinâmica de funcionamento da formação do professor, para que entre em consonância com o contexto real de atuação docente. É preciso tensionar os processos que envolvem o delineamento da identidade docente, visando consolidar os potenciais elementos que irão configurar essa identidade, apresentando o Residência Pedagógica como referência de abordagem e problematização da complexa tarefa da docência de Geografia.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Indagações sobre currículo – educandos e educadores, seus direitos e o currículo*. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 12 jan.. 2024.

CAVALCANTE, L. S. O ensino de Geografia e a diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sônia (Org.) **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 66-7

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

VIEIRA, N. R. Elementos teóricos e do ensino de geografia metodológicos: uma contribuição à epistemologia da geografia escolar. In: PORTUGAL, Jussara Fraga. (Org.) **Geografia na sala de aula: linguagens, conceitos e temas**. Curitiba: CRV, 2016, 42-67.