

Amanda Lima Costa

Magno Felipe da Silva Melgaço

Andréa Lúcia da Silva de Paiva

7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GT05: Dialogando com as ciências humanas: Experiências práticas de formação docente e interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade como formação docente a partir do Programa Residência Pedagógica em Campos dos Goytacazes/RJ

Belém, Pará

2021

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é trazer discussões acerca da prática de formação docente por meio da interdisciplinaridade. O campo de observação é o Programa Institucional Residência Pedagógica (PIRP) do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes. Registrado como projeto de ensino<sup>1</sup>, a realização ocorreu em duas *escolas-campo* no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

O Programa de Residência Pedagógica tornou-se um importante instrumento de formação docente e de contato prático com a interdisciplinaridade, principalmente, pela forma que conseguimos trabalhá-lo nas escolas. Assim, esse trabalho visa, também, apresentar o que foi feito ao longo do tempo de observação e pesquisa na escola descrevendo como este programa se tornou de extrema importância para pensar currículos e a identidade do estágio supervisionado, obrigatório na licenciatura em Ciências Sociais. Nesse sentido, o trabalho visa trazer um debate sobre o ensino de Sociologia fundamentado nas percepções analisadas.

Com base na observação participante, visamos mostrar, durante o trabalho, a construção de três fases: no primeiro momento, trataremos sobre a criação e desenvolvimento da Residência no curso de Ciências Sociais. Na segunda parte, descreveremos as *escolas-campo* em suas classificações e atividades. No terceiro, apresentaremos pontos reflexivos sobre práticas educacionais e de pesquisas à luz da formação docente e da interdisciplinaridade.

### **A criação da Residência Pedagógica do curso de Ciências Sociais da UFF/Campos**

A Residência Pedagógica foi realizada no município de Campos dos Goytacazes, maior município do interior do Rio de Janeiro, o qual apresenta uma população estimada de 5511.168<sup>2</sup> e onde a religiosidade local vem se apresentando como um marco divisor a partir de uma forte presença da religião católica e sobretudo neopentecostal (PAIVA, 2020, 2021).

No ano de 2018, é criado, nos moldes estruturais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Residência Pedagógica (PRP). O projeto,

---

<sup>1</sup>A atuação ocorreu como projeto de ensino a partir do subprojeto: Geografia, História, Sociologia (Núcleo Multidisciplinar). No Núcleo de Sociologia da UFF- Campos, durante o período de agosto de 2019 a janeiro de 2020, contou com a orientação da professora Andréa Paiva (UFF- Campos) e dos preceptores Amanda Lima (SEEDUC) e Magno Melgaço (SEEDUC).

<sup>2</sup>Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo de 2020. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/campos-dos-goytacazes/panorama>. Disponível em 22/05/2021.

financiado pela CAPES, volta-se para discentes do quinto período (início do estágio supervisionado obrigatório) e aqueles que tenham cursado mais de 50% da carga horária curricular, cabendo também o cumprimento de 440 horas (das quais, o mínimo de 100 horas é dedicado à regência).

O Núcleo de Sociologia foi composto por: uma Professora Orientadora, dois professores da Rede Estadual de Educação denominados como Preceptores e por 16 residentes bolsistas (divididos em duas escolas escola-campo de atuação).

A seleção ocorreu convocando estudantes da licenciatura do curso de Ciências Sociais da UFF/Campos que, junto a entrega de histórico e inscrição prévia na Plataforma Paulo Freire, conforme edital, redigiram uma carta centrando na memória discente. A classificação obedeceu ao critério de Coeficiente de Rendimento (CR), índice que mede o desempenho do discente ao fim de cada período letivo. Guardadas e utilizadas para reflexões posteriores pela Professora Orientadora, as cartas foram pontos iniciais de análise para pensar a importância do conceito da memória na formação didática.

As escolas-campo, por sua vez, foram divididas em localidades periféricas da cidade, uma na parte rural e a outra mais ao centro. A primeira escola apresentava uma capacidade de porte médio, com total de 350 alunos distribuídos em 25 salas. Operando em três turnos (manhã, tarde e noite), a escola se destaca por estar localizada na região costeira de Campos e ser a única de ensino médio do bairro; a maior parcela dos estudantes oriunda de famílias de pescadores. A segunda escola tem como público-alvo uma juventude negra. Reconhecida como uma escola de grande porte, apresenta em sua estrutura: 62 salas e um total de 1250 alunos matriculados dividido em três turnos (manhã, tarde e noite). No entanto, cabe reconhecer que o turno da manhã é sempre o mais movimentado apesar de ser uma escola que nunca está vazia.

Com esse cenário, trabalhamos, ao longo de um ano e meio, diferentes discussões sobre as problemáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (BRASIL, 2018), seus desdobramentos e problemáticas frente ao ensino de Sociologia e de demais disciplinas ao trazer os limites entre o currículo formal e o currículo oculto (GIROUX, 1997). Desse modo, a interdisciplinaridade se tornou uma das questões que potencializaria a chance de ampliar alguns conhecimentos educacionais frente à formação discente e docente.

Paulo Freire (1996, 1995, 1982), no processo educacional de humanização do sujeito pela educação, aponta-nos a relação entre autonomia e interdisciplinaridade. Ambas contribuem para a elaboração curricular visando as perspectivas de práticas escolares. São as experiências no cotidiano profissional que permitem essas dinâmicas nas quais professor e

alunos se tornam sujeitos da ação. Nessa construção é possível explicitar a interdisciplinaridade frente a metodologias e epistemologias:

Não gostaria de discutir a esperança na prática educativa como se ela lhe fosse algo estranho, como se vivê-la esperanças ou desesperanças fosse um problema exclusivo de seus sujeitos, afetando-a apenas objetivamente. Pelo contrário, é como algo que faz parte desta prática, de sua natureza, como forma de ação especificamente humana que, mais uma vez, volto a refletir sobre ela. O que eu quero dizer é o seguinte: uma coisa é a ação educativa de um educador desesperanças e outra é a prática educativa de um educador que se funda na interdisciplinaridade. O primeiro nega a essência de sua própria prática enquanto o segundo explicita uma certa ação opção metodológica e epistemológica. Em outras palavras, aquele contradiz o caráter natural da educação, por outro lado, se funda em determinadas qualidades que, constituídas no processo da formação da existência humana, algo maior do que a experiência vital, a conotam. (FREIRE, 2000, p. 51).

Com base nessas reflexões, pensar a memória como uma ferramenta metodológica na Residência Pedagógica nos aproxima da relação entre docente e discente, permitindo, a partir do momento que se conheça o outro, desnaturalizar realidades sociais, favorecendo, assim, análises sobre os conceitos, teorias e temas sociológicos. Diante dessa interação cotidiana, é possível trabalhar a aceitação do novo que chega e o combate à rejeição a qualquer forma de discriminação. Muitos dos alunos residentes temiam o estigma de serem aceitos enquanto pessoas por suas vestes, identidade de gênero, estilo de vida e por serem jovens tão quanto os discentes das escolas. Contudo, a proposta inserida permitiu o processo de desconstrução e reconhecimento do outro, ou seja, ambos se tornam sujeitos do ato de conhecer como enfatiza Freire (1996, 1982) de forma crítica e humanizada.

Para essa construção, foi importante o contato e apoio de docentes de outras disciplinas, seja na organização de eventos e atividades na escola, seja nas trocas de experiências na sala dos professores, as quais possibilitaram câmbios de conhecimentos, confrontando, questionando e ampliando em suas possibilidades os conceitos.

Se, por um lado, a interdisciplinaridade contribui para a não fragmentação do saber, por outro, é importante refletir sobre seus limites no campo da prática de ensino. Ao tomarmos as mudanças da BNCC (BRASIL, 2018), percebemos os pontos de limites da interdisciplinaridade frente ao ensino de Sociologia. A questão está quando esta se torna grandes áreas como o itinerário formativo Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que reúnem, em seu conjunto, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Assim, a BNCC (2018, p. 467) traz oposição ao modelo único de currículo do Ensino Médio ao visar a “um modelo diversificado e flexível”.

Em suas novas formulações, a BNCC se organiza em “fortalecimento de uma pauta de mudanças da educação baseadas numa concepção mercantilizante, gerencialista e tecnicista que tem como pressupostos a meritocracia e a privatização” (SEPE, 2021). Ela pauta e organiza suas questões não em disciplinas, tampouco em processos de formação cidadã que prioriza ensinamentos humanistas em suas demarcações científicas.

Cabe destacar que, na organização do novo Ensino Médio, a obrigatoriedade se limita a Português, Matemática e Língua inglesa, no período de um ano. Por outro lado, a Sociologia não se encontra mais como disciplina, apenas enquanto estudos e práticas de estudos segundo nova Lei 13.415, que traz mudanças na Lei n. 9.394 pelo acréscimo do art. 35-A no qual se definem não apenas os objetivos e direitos da BNCC em áreas de conhecimentos, como se insere que: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Esse fato (o favorecimento de um sistema de ensino) é apresentado, criticamente, pelo grupo de estudos do sindicato dos professores sobre BNCC no SEPE-RJ, como sendo:

O currículo flexível (60% da grade curricular será composta de disciplinas obrigatórias e 40% serão optativas). Que poderá ser cumprido totalmente fora das escolas, por meio de inúmeras certificações de qualidade duvidosa e desatreladas dos princípios de formação escolar, tais como: cursos de aprendizagem oferecidos por centros ou programas ocupacionais (ex: Pronatec e Sistema Sesi); experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar (ex: trabalho voluntário); estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; cursos realizados por meio de educação a distância etc. (SEPE, 2021)

Com base nessas questões, ressaltamos, aqui neste artigo, que apresentamos uma perspectiva que entende essa divisão total como sendo uma mudança que ganha uma matriz hierarquizada e não clara do papel das disciplinas. Apesar de se dizer constitutivo, esse conhecimento se torna apartado do compromisso de sua regularidade, transformando o conhecimento não em complementar, mas em divisão que não pensa a interdisciplinaridade como algo substitutivo.

Por esse motivo, tratar sobre a realidade das escolas no período analisado é trazer para o contexto, ao qual se insere a discussão com a residência pedagógica, uma perspectiva inicial das mudanças propostas pelo novo Ensino Médio. Essa discussão era um dos eixos da proposta da residência pedagógica em Ciências Sociais para observar a implementação ou ao menos a discussão em andamento sobre o tema com a comunidade escolar, uma vez que os primeiros testes foram realizados em três aplicações nas escolas do Estado de Campos em diferentes momentos que se dividiram em: uma escola no início de 2017, outra em 2018 e, por fim, a última em 2019. Uma das três escolas escolhidas era um dos nossos campos de atuação.

Na escola-campo dos encontros, as mudanças se iniciaram no ano de 2019, já anunciadas na metade para o fim de 2018 quando ela fora selecionada para ser uma das três escolas modelos do novo sistema de ensino integral em Campos, com a abertura de turmas para o ensino médio empreendedor.

Com uma implementação sem debate com a população, sendo vendida sobre uma propaganda de ensino técnico profissionalizante, a escola teve quase todas as suas turmas de primeiro ano voltadas ao ensino integral, mantendo apenas uma turma de ensino regular noturna. Isso inclusive, ao longo do ano de 2019, gerou uma maior evasão escolar e diminuição da frequência das aulas à tarde porque, ao não contar com ensino regular, diminuiu as opções dos alunos que foram automaticamente direcionados a essas turmas. Como consequência da realidade da comunidade – alguns jovens trabalham, fazem pré-vestibulares ou mesmo ajudam em casa com afazeres domésticos, como cuidar dos irmãos menores –, muitos alunos passaram a frequentar muito mais um turno (da manhã) do que o outro (tarde); sem falar em mais dois problemas que se instauraram em comunicação com essas realidades.

O primeiro foi a desconstrução gradual do ensino como equivalente ao ensino técnico no que se refere ao diploma que contaria com menor carga horária e não teria tantas disciplinas específicas. Isso desmotivou alguns alunos que tinham comprado a proposta, por visar ao mercado de trabalho mais imediato. O segundo problema a ser relatado foi a precariedade da escola em recurso e investimento; havia uma cobrança para que a instituição ocupasse o tempo do aluno, a qual tentava se reinventar, mas não conseguia suprir a necessidade, por exemplo, de atividades extras ou espaços novos de conhecimentos. Isso ocorria por inúmeros motivos, desde não dar conta de suprir a chamada “monotonia” dos alunos que ficavam longos períodos na escola até mesmo reformular a ideia de conhecimento para além do espaço da sala de aula, sob as regras de atividade, nota e presença que era legitimado pelos alunos.

O desafio apresentado trouxe aos alunos e à escola de forma geral, inclusive aos residentes que estavam agora fazendo parte e ocupando aquele local, a compreensão de que era necessário repensar o modelo verticalizado de ensino que estava sendo implementado sem ao menos compreender e dar conta das realidades e necessidades reais dos indivíduos envolvidos. Um processo de necessidade de reconhecimento das potencialidades locais que foi prometido, mas não cumprido.

Falar sobre a segunda escola-campo nesse mesmo contexto é apresentar um processo anterior vivenciado pela escola dos encontros, uma experiência embrionária de mudanças que

previam uma adaptação gradual às novas propostas da BNCC. Era uma tentativa de fazer com que os parâmetros com os quais ela se desenvolvia fossem testados praticamente.

Na segunda escola, a do interior, o processo de mudança se deu de maneira mais lenta em uma tentativa de aplicação de um ensino técnico de maneira gradativa, ampliando a carga horária de uma das turmas para depois introduzir as mudanças propostas de integralização previstas na nova BNCC. Todas essas tentativas chegavam sem uma discussão prévia com o corpo docente, nem com os alunos e seus reportáveis. Por conta dessa postura, durante o período da residência não se realizou nenhum debate sobre as propostas das mudanças que estariam por vir com o novo ensino médio. Tampouco os residentes puderam participar de tal debate, ainda que fossem não somente cidadãos interessados no assunto de natureza pública, estudantes universitários de licenciatura, pesquisadores em campo, mas também futuros professores que teriam em sua atuação docente as reformulações das novas normativas voltadas para a educação pública.

Isso tudo nos permite compreender que se por um lado falar das diretrizes da nova BNCC por meio de regras é uma via, por outro, dizer como ela se desenvolveu na escola é fundamental para contrapor a proposta com a prática. Cenário esse que fortalece o pensamento freiriano de práxis aplicado à educação ao colocar a interdisciplinaridade não como um instrumento passivo como requerido pelas mudanças, mas pela construção permanente e democrática do conhecimento; como uma forma de “combate” ao conhecimento fragmentado.

Isso nos desperta para pensar os limites, perdas e perspectivas quanto à disciplina de Sociologia, já que a interdisciplinaridade não deve ser vista como um simples método de investigação ou técnica didática como descreve Frigotto (2011). Deve-se, então, materializar a interdisciplinaridade como uma chance de “intercâmbio mútuo e a integração recíproca entre várias ciências”(PIAGET, 1973 apud MOUSINHO, 2018, p. *on-line*).

### **“Mão na massa”: A descrição das escolas-campo, suas classificações e atividades.**

Com intuito de compreender a Residência Pedagógica e seus processos de consolidação e aplicabilidade, faremos um trajeto empírico possibilitando a descrição no campo. A introdução dos residentes no ambiente da escola mudou a dinâmica não só das aulas de Sociologia, como também o ambiente na sala dos professores. Cabe ressaltar que, na Residência Pedagógica, as duas escolas-campo foram escolhidas a partir dos lugares onde os professores preceptores estavam lotados.

Uma dessas escolas a receber os residentes nas aulas de Sociologia foi caracterizada como “escola do interior” (PAIVA, 2021). Localizado em um bairro da área rural da cidade de Campos e vizinho à paróquia do bairro, o colégio é o único a ter séries do ensino médio e por isso recebe jovens de todos os pontos do bairro. A maior parcela dos estudantes são de famílias de pescadores, pois a escola se destaca por estar na região costeira. A outra parte é de alunos filhos dos comerciantes locais e de alunos vindos de outros bairros próximos. E quase todos os alunos e professores, frequentadores da igreja ao lado, apresentavam uma posição “conservadora” que ajudou a construir uma ideia deslocada do que era a universidade e seus discentes, como veremos mais adiante.

Como é distante da região central, a escola não tinha costume de receber estagiários das universidades. Por isso, a inserção de oito residentes de uma só vez causou um grande impacto no cotidiano da instituição. A curiosidade em saber quem eram aqueles desconhecidos atiçou os membros da gestão escolar, o corpo docente e os estudantes de todas as turmas, principalmente as que os tinham como observadores.

A inserção dos residentes no ambiente da escola mudou a dinâmica não só das aulas de Sociologia, como também entre os muros da escola, desde a sala dos professores aos corredores entre as salas de aula. O estranhamento causado pelo grupo de *outsiders*<sup>3</sup>, motivado pela diversidade dos estilos dos residentes, que chegaram para observar o cotidiano da escola, trouxe uma mudança de postura na rotina dos estabilizados, que pode ser pensada em duas dimensões. A primeira, construída por uma interferência direta nas ações diárias dos alunos e funcionários do local. Já a segunda pode ser pensada por causa de uma mudança na própria ideia que os atores locais tinham sobre quem eram os *de fora*, dos quais, em um primeiro momento, tinham como referência uma projeção estereotipada.

Isso só aconteceu porque, naquele momento, a maioria dos “de dentro” estava mobilizada pela construção de uma imagem pejorativa dos constantes ataques às universidades públicas. A partir de uma visão conservadora e acesso, principalmente pela internet, criou-se, no imaginário de alguns estudantes, a sensação de que tais instituições atentavam contra a ética e uso dos recursos públicos. Constantemente eram atacadas por propagandas contra a autonomia e a organização docente, o que passou a deturpar, para alguns, a funcionalidade social dela, imagem que nutriu um estereótipo do local (a

---

<sup>3</sup> Estabilizados e Outsiders são categorias trabalhadas por Norbert Elias e John L. Scotson para designar a relação de poder na sociabilidade entre grupos numa pequena comunidade inglesa, desenvolvidas no livro “Os Estabilizados e os Outsiders”, publicado em 1965.

Universidade Pública), assim como de seus componentes (alunos, funcionários etc.) país a fora, refletindo-se na Cidade de Campos e, também, na escola.

Contudo, tal aproximação dos residentes com a escola possibilitou uma desconstrução da imagem negativa da universidade pública e, conseqüentemente, despertou o interesse de introduzir os residentes em diferentes atividades como forma de agregar um novo olhar para os trabalhos da escola. Dois exemplos são as ações dos residentes nas aulas de História, por conta da parceria com a professora da disciplina, e a participação deles na atividade cultural, em 2019, que envolvia toda a escola, as turmas do turno da manhã e da tarde e que foi chamada de feira cultural.

A aproximação da universidade com a escola empolgou tanto os alunos (que desejavam saber mais informações a respeito da instituição e seus cursos) quanto os professores (que desejavam renovar o diálogo de assuntos tidos como acadêmicos, tais como conjuntura social e política). Cabe destacar novamente, nessa aproximação, a colaboração voluntária da professora de História, que se associou ao projeto e permitiu o trabalho de observação e pesquisa dos residentes também em suas aulas. Essa parceria foi responsável por estimular o aprendizado interdisciplinar não só para os estudantes secundaristas, mas também para os residentes, como acréscimo à formação docente, como era a proposta da Residência Pedagógica de Sociologia.

Essa participação reforça a reflexão apresentada por Mousinho (2018), ao resgatar o pensamento de Fazenda (2011), e nos leva a compreender sobre “a interdisciplinaridade como meio de autorrenovação e como forma de cooperação e coordenação crescente entre as disciplinas” (FAZENDA, 2011, p. 38 Apud MOUSINHO, 2018, p. *on-line*). Pensamento esse que passou a acontecer na escola de maneira reforçada para todos os envolvidos, principalmente para os futuros professores. Há um desafio na formação docente que é entender que “a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para colher as contribuições das outras disciplinas” (GUSDORF, 1976, p. 26. Apud MOUSINHO, 2018, p. *on-line*). Isso não quer dizer romper com o aprendizado de cada área, mas como é possível *somar forças* para uma resposta conjunta sobre as realidades impostas, sejam no currículo formal ou no oculto.

Inclusive, em uma oportunidade de cooperação e troca de saberes, os residentes organizaram junto à professora de História uma atividade na sua disciplina, na qual eles se dividiram e compuseram, ao lado dos estudantes, blocos cujo objetivo era defender uma forma de sistema político existente na história, selecionados pela professora (Liberalismo,

Comunismo e Fascismo), apresentando as diferenças históricas, políticas e econômicas de sua formação.

Tal experiência trouxe diferentes aspectos a serem observados: a relação de aprendizado entre os alunos, os residentes e os professores. Além disso, essa atividade demonstrou para todos os participantes não só a possibilidade de participar das outras aulas, mas também a importância de uma aprendizagem interdisciplinar com o diálogo entre diferentes áreas das Ciências Humanas.

Outra oportunidade de atuação em conjunto a outras disciplinas que vale destacar foi a participação dos residentes na feira cultural da escola; uma atividade organizada pela direção da escola junto aos professores das disciplinas de Ciências Humanas e Linguagens. As turmas se responsabilizaram por desenvolver trabalhos que remetessem à relação entre o Brasil e outros países por meio da cultura trazida pelos migrantes estabelecidos no país. Cada turma ficou com uma nacionalidade para decorar a sua sala com as referências do país de origem, descrever os aspectos culturais absorvidos na construção da identidade nacional (como festas, religiosidade, comidas e roupas típicas) e construir um circuito sobre a história dos migrantes no Brasil. O grupo de alunos também contou com até dois professores para auxiliar na composição do trabalho e um residente para se juntar a equipe, ajudar na pesquisa e na organização do trabalho.

Tal atividade aproximou os residentes dos professores e dos alunos do colégio. Estimulou a cooperação e troca entre diversos saberes, visões de mundo, gerações e áreas de conhecimento. Demandou o trabalho interdisciplinar entre todos os atores. E, por fim, ensinou como as práticas docentes podem funcionar dentro e fora da sala de aula.

A outra escola a receber os residentes da Universidade Federal Fluminense nas aulas de Sociologia foi a que chamaremos aqui de “escola dos encontros” ou “da pista” como categorizou Paiva (2021); Isso porque essa escola-campo é um colégio de referência na localidade por ser entendido como uma parte da história do bairro, mas que também acolhe pessoas de diferentes lugares, níveis socioeconômicos, gêneros, religiões e idades, carregando consigo características múltiplas que se encontram no mesmo território.

O uso do termo “escola dos encontros” se deu conforme a realidade da escola sobre um ponto comum compartilhado por todos que a conhecem. Os resultados da pesquisa direcionaram para a constituição de um espaço diversificado que tem como ligação o encontro humano como a possibilidade da construção coletiva da convivência ao compreender que:

“(…) cultura e educação se encontram profundamente entrelaçados e que estes universos só podem ser estudados juntos, ou seja, a análise da educação quando recortado à cultura, precisa estar intimamente articulada com conhecimentos epistemológicos desta cultura. (Moreira e Candau, 2008 Apud Queiroz e Bedin, 2014).

De acordo com a interpretação dos autores acima, não existe educação descolada da cultura. E, partindo dessa ideia de uma escola múltipla que tem como característica própria ser um ponto de convivência para uma gama de variadas relações (sejam elas educacionais, sociais, políticas ou mesmo econômicas), usaremos a referência do termo *encontro*; mobilizando o termo como uma síntese para explicar o *lugar*, não só como espaço físico, mas também como espaço subjetivo constituído por seus atores sociais; uma vez que a chance de entender o espaço aqui pesquisado perpassará o tempo todo na materialização dessas relações culturais em forma de socialização, ao construir formas de convivência e diálogos para pensar, criar, dialogar e aprender coletivamente.

Isso torna e apresenta, ao mesmo tempo, a escola aqui trabalhada como uma reunião de diferentes identidades em seu interior, sem abafar seus conflitos. Compreensão essa que ficará nítida na abordagem material e também subjetiva que serão descritas aqui.

A escola observada é localizada em um bairro periférico, no entanto, bem próximo ao centro da cidade de Campos; delimitada em um entorno residencial do bairro que contém uma mistura de padrões de vida, exemplificados na estrutura das casas por meio de suas construções ora simples e ora mais elaboradas. Em seus arredores, a escola conta com comércios e serviços voltados aos moradores, como: padaria, lanchonete, xerox, academia, escolas públicas e particulares, igreja (católica e protestante, entre outras). Além de ficar próxima do principal shopping da cidade, na mesma distância, aproximadamente, só que em direção oposta, a escola fica localizada em uma das maiores e conhecidas favelas da cidade, a Baleeira.

O espaço da escola ocupa um quarteirão, o que a faz bastante representativa fisicamente. O seu destaque visual são os dois prédios extensos de três andares cada, além de contar com estruturas complementares ao redor da sua ampla estrutura. Abriga, em sua entrada, a casa onde moram o vigilante e sua esposa, em frente à quadra poliesportiva da escola, que fica próxima ao refeitório e ao espaço no qual cultivada uma horta colada nas costas do prédio principal.

No térreo do prédio principal é o local onde funciona a maior parte dos trabalhos administrativos. Já nos andares de cima funcionam as salas de aula, sala de vídeo e sala de ciências nos. Ao lado desse mesmo prédio, há um anexo que é o auditório. Mais à frente, tem-

se um espaço de circulação e descanso que interliga o prédio descrito ao segundo prédio. Esse segundo prédio é onde fica a maioria das salas de aula no segundo e terceiro andar; no térreo, há a secretaria e, mais à frente, a rádio da escola, a outra quadra e um pátio amplo que, quando não há movimentação de alunos (principalmente no turno da noite), também funciona como estacionamento para os funcionários

Há características estruturais que refletem a cultura da diversidade nos arredores da escola e, conseqüentemente, também dentro da escola. As demandas locais são, ao mesmo tempo, representação de um contexto de bairro central, todavia periférico, que conta com uma diversidade de *status* sociais, mas que preserva uma maioria de baixa renda com recorte racial majoritariamente negro. Há predominância de protestantes, mas também com forte influência católica e espírita. Há perspectivas políticas progressistas que em alguns momentos se veem confrontadas direta e constantemente por perspectivas mais conservadoras.

Essas contradições coexistentes nos encontros da escola abrem margem para citar um evento importante: o espaço detrás, atrás da quadra e perto da horta, onde, no passado, funcionavam as salas do jardim de infância e que também já foi em parte a biblioteca, é atualmente um espaço dividido como Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). Essa parte foi cedida pelo Estado para uma das instalações do regime socioeducativo de funcionamento do Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD).

Esse é um ponto relevante para entendermos mais à frente a conexão das demandas interdisciplinares da escola com a conjuntura de acontecimentos que a contornavam. A discussão que envolvia a instalação do DEGASE no espaço cedido pelo Estado, que antes pertencia ao colégio, realçou a importância da presença dos residentes de Sociologia naquele local e de outros conhecimentos das ciências humanas que somaram conexões com a escola, por meio de projetos diversos e diálogos com as universidades e o Instituto Federal da cidade.

O intuito da gestão da escola era ocupá-la com projetos, para avivá-la ainda mais, a fim de reforçar a sua movimentação e alegar a necessidade de continuar com todos os espaços, reforçando a sua empreitada de lutar pelo espaço que posteriormente, independente de tais mobilizações, foi cedida ao DEGASE.

É claro que, nesse primeiro momento, as mobilizações e ampliação dos diálogos com outros produtores de pesquisa e conhecimento partiram de uma estratégia de interesse para desmobilizar a vinda do DEGASE para a vizinhança da escola; decisão mobilizada pelo senso comum, medo e preconceito. Tem-se, nesse sentido, reflexos do contexto político de opressões radicalizadas como apresenta Arroyo (2019) ao dizer que: “Os pacotes anticrime

criminalizam as formas de ver os corpos pobres, negros, jovens, adolescentes, os decretam corpos-vidas ameaçados porque corpos ameaçadores”. Evidencia-se, dessa maneira, uma tentativa de prevenção da violência por meio da demarcação de estigmas que produzem distinção, ameaça e excluem alguns corpos.

Porém, mais à frente, esses diálogos abriram portas para novas dinâmicas, que não puderam ser fechadas ou “controladas”, já que, segundo Mousinho (2018, p. *on-line*) “não podemos conter as manifestações interdisciplinares, não podemos enclausurá-las, enfim, não podemos ignorá-las e muito menos discipliná-las”. À vista disso, produziu-se uma escola mais democrática onde tais intervenções se tornaram benéficas. Intervenções que passaram a complementar as experiências e o cotidiano *dentro e fora da sala* de aula visto que, nesse contexto, existiam propostas de tentar entender a realidade da escola e produzir diagnósticos que trouxessem algum retorno por meio de projetos de extensão, que tinham como finalidade aumentar o vínculo universidade e comunidade.

Essa ação abriu espaço para que a formação de professores do futuro que ali se encontravam pudesse repensar o seu papel e perceber que a cooperação se fazia fundamental, pois:

“(…) o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender “o que é tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo. Portanto, o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (Morin, 2002, p. 14).

Em razão disso, as observações apontaram que a repercussão sobre o DEGASE é um crucial ponto de análise sobre essa escola-campo, visto que a temática ajudou na construção de uma conjuntura que, de certa forma, propiciou o intercâmbio sobre e com outras áreas, principalmente, das Ciências Humanas, que não era uma forte realidade da escola. Esta que sempre teve uma alta rotatividade de estagiários das instituições de nível superior da região, porém, mais delimitados às áreas de Ciências da natureza.

A necessidade de entender todo esse fenômeno que estava acontecendo possibilitou evidenciar ainda mais a compreensão de que havia a necessidade da ampliação da cultura, um amparo psicológico e, também, a necessidade de construir diálogos com a realidade vivenciada por tal comunidade escolar, por exemplo: a violência, discussões de gênero e organização política etc.; não só com os professores, mas com toda a unidade escolar. Por meio de diferentes intervenções, incluindo a contribuição de outros estudantes de graduação e

seus orientadores, passou-se a *somar forças* na escola rumo à renovação de estruturas de pensamento que pudessem ajudar na promoção de procedimentos que gerassem uma escola mais autônoma e democrática.

Mais uma coisa que contou muito nesse mesmo cenário para a troca de experiência interdisciplinar no espaço da escola foi a presença e aproximação dos residentes com os estagiários de psicologia (da mesma instituição) e com os estudantes de teatro que realizavam Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) do Instituto Federal da cidade na escola. Surgiam, dessa forma, oportunidades para debater temas variados, incluindo a visão da comunidade escolar sobre o DEGASE.

Esses acontecimentos tornaram as aulas de Sociologia uma das arenas de debate, para discussão desse tema com alunos, com o auxílio dos residentes. Isso ampliou inclusive a produção de pesquisas na área temática no espaço acadêmico como dado etnográfico nos relatórios, tanto do estágio quanto da residência, chegando a haver um trabalho de conclusão de curso de um dos residentes sobre o tema.

O fato é que ter esse tema acalorado, ter contato com outros conhecimentos e visões de mundo e, também, ter um dos residentes pertencentes a um grupo de pesquisa sobre “Cidades, Espaços Públicos e Periferias” que a levou a estudar o conflito sobre a nova instalação do DEGASE, ampliou o debate não só com os estudantes, mas também com outros professores. Tornou-se evidente, ainda, que eles demandavam de algumas reflexões mais humanitárias e sociais sobre espaço da escola em sua nova configuração de compartilhamento do espaço, na tentativa de desconstruir a ideia de que a chegada do CRIAAD iria impactar diretamente na segurança e no prestígio da escola e nas conexões acadêmicas a fim de produzir reflexões profundas sobre caso.

Todavia, o tema violência – tão abordado interna e externamente na escola e que se intensificou com a chegada do DEGASE que passou, através de um muro, a dividir uma parte da ampla extensão da escola e, conseqüentemente, a evidenciar alguns conflitos por espaço, segurança e educação – demonstrou duas coisas nessa pesquisa. A primeira que os problemas que permearam a escola estavam conectados ao seu estereótipo periférico. A segunda, que novas experiências e construções coletivas, levantadas por áreas da Sociologia e para além dela, evidenciaram os conflitos, mas também o consenso da educação vista como um instrumento de melhoria de vida.

**As conexões entre as duas escolas-campo: em destaque, a interdisciplinaridade**

Ao relatar as duas experiências da residência nas escolas-campo onde o projeto foi desenvolvido, tivemos como objetivo apresentar as realidades postas em cada ambiente particular, a fim de pensar pontos que interligassem a experiência interdisciplinar como parte da formação docente; principalmente despertadas pela experiência proporcionada pela indagação do novo, pelo desafio do diálogo e a necessidade de respostas para a realidade que se impôs.

Dito isso, pensar a residência da UFF/Campos nas suas escolas-campo é pensar o projeto em realidades distintas que se encontram em algumas questões parecidas ao serem construídas na vivência escolar e fortalecidas pela estrutura que a instituição representa na sociedade. Sendo assim, não poderíamos deixar de apresentar algumas das aproximações que foram essenciais na elaboração deste trabalho.

A partir dos relatos dos residentes acerca das suas observações participantes sobre a Residência, observamos que muitos deles mencionaram a criação de vínculos com a escola-campo, maior proximidade com os estudantes e com os demais professores, para evidenciar suas experiências da participação na residência enquanto observadores do desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem dos estudantes e aprofundamento de suas próprias experiências profissionais.

Um caso que podemos mencionar sobre tais experiências profissionais é o fato de que alguns residentes, por eles mesmos, descobriram-se professores durante o processo; uma experiência com a qual ambas as equipes relataram ter se identificado quando experimentaram o cotidiano da sala de aula, durante o acompanhamento e regência das turmas. Alguns residentes ainda trouxeram à tona relatos de como os traumas causados pela escola, em sua época de estudante do ensino básico, geraram receio na retomada desse ambiente. No entanto, a própria experiência em campo fez com que eles mudassem a forma de se enxergar e enxergar a escola por meio da mudança de papel, saindo de alunos para atuarem como professores.

Um dos pontos mais importante das conexões, que deu origem a esse artigo, foi que passamos a pensar que a principal característica a ser evidenciada como unidade nas escolas-campo, apesar das suas diferenças, foi entender que:

A interdisciplinaridade acontece da necessidade sentida pelos professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Ou seja, o que se pretende na interdisciplinaridade não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas apenas uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência em detrimento de outros aportes igualmente importantes (Fazenda, 2011, p. 59 apud Mousinho, 2018).

Essa foi, portanto, uma compreensão presente e aplicada nas relações e desenvolvimentos dentro da escola. O caso que pode apresentar melhor essa estrutura é a atuação constante dos alunos da residência na construção de material e conteúdos que passaram a compor um cenário de ampliação sobre algum tema trabalhado no ensino da Sociologia, a fim de complementar e possibilitar aos alunos trazerem reflexões frente a conteúdos ministrados.

Inclusive, nas duas escolas-campo, os residentes transitavam junto ao preceptor e, quando solicitados, ministravam algumas intervenções (em aula), apresentando pesquisas e conteúdos de diferentes aspectos que ampliavam o conhecimento dos alunos sobre algum assunto, o que permitiu o estabelecimento gradual de trocas de aprendizados dentro da área de ciências humanas. Elas foram capazes de aproximar os residentes da dinâmica escolar dentro e além da sala, no contexto do ensino de Sociologia.

A interdisciplinaridade, também, tinha se estendido para fora dos muros da escola ao se fazer presente na construção dos próprios residentes, dentro e fora das salas de aula, já que, segundo Mousinho (2018, p. on-line), “a interdisciplinaridade para Piaget é uma forma de pensar. Na qual propunha a interdisciplinaridade como a possibilidade de intercâmbio mútuo e a integração recíproca entre várias ciências”. Esse contexto nos propicia compreender que não existe uma experiência interdisciplinar localizada, mas internalizada por aqueles que a vivenciam e, assim, que passa a constituir a sua formação acumulando bagagem e conduzindo-a como ferramenta sempre que necessário. Seria impossível reduzir a interdisciplinaridade vivida pelos futuros docentes como algo preso a um ambiente.

Além disso, a interdisciplinaridade como uma construção de realidades coletivas se fez presente em todo o processo de formação dos discentes-residentes como ponto de destaque, ao contar com a aproximação de outras disciplinas como História, Geografia, Português e Psicologia. A relação com outros profissionais da área de humanas esteve presente, sobretudo, nos espaços de aula, eventos e projetos (ex: feira cultural, feira de ciências, seminário junto ao curso de Educação da UniRio, entre outros) que eram realizados dentro e fora da sala de aula nas duas escolas-campo. Aliás, em alguns momentos especiais, foi possível contar com a participação de outros profissionais nas reuniões do grupo da residência, que abordaram uma diversidade de temas presentes no contexto escolar, dentro os quais podemos destacar a violência, questões raciais, gênero e sexualidade e conjuntura política.

Contudo, os dados aqui apresentados, ao desenvolver parte dessa experiência em união aos relatos dos residentes, apontam para a interdisciplinaridade e a chance de experimentar uma maior autonomia como pontos centrais do desenvolvimento constante do que é o

trabalho docente. Para tanto, levou-se em consideração estar em constante troca, experimentar diferentes métodos e conseguir conectar suas vivências pessoais a favor do desenvolvimento pedagógico dos alunos, entendendo os limites e as construções de ser professor, seja do ponto de vista teórico, metodológico e didático.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Programa da Residência Pedagógica, ao longo do seu desenvolvimento, atuou com um dinamismo de atividades, restabelecendo um circuito intenso de saberes, práticas educativas, perspectivas e desafios, envolvendo o ensino superior e a educação básica. Essas ações trouxeram importantes contribuições à formação docente, ao ampliar conteúdos e métodos, ao fazer com que os alunos (da educação básica e os residentes das instituições federais) pudessem descrever seus relatos e aplicar as práticas educativas em sua formação.

Nesse sentido, o projeto foi capaz de contribuir, de maneira significativa, para a formação inicial dos licenciandos residentes e para a formação continuada de professores preceptores. Também permitiu a prática de diferentes métodos avaliativos que se renovavam à medida que os residentes do curso possuíam mais oportunidade e autonomia em suas ações, fornecendo uma ampla discussão sobre o Estágio Obrigatório Supervisionado: os limites, a identidade e as comparações, buscando, assim, rever identidades e traçar pontos para inserção e mudanças.

Isso permite entender que a residência trouxe, na prática, a ressignificação do saber coletivo e das práticas educativas (ZABALA, 1998; CHARLOT, 2005; GIROUX, 1997). Assim, a experiência da Residência Pedagógica fez-se relevante ao propiciar a busca por reflexões sobre como planejar visões de mundo trazidas pelos atores educativos presentes nas escolas-campo. Dentre elas, a utilização da memória como instrumento ao posicionar passado e presente como meio de expor lembranças geracionais que se tornaram um fator positivo às práticas de ensino da disciplina, compondo explicações e reflexões sobre as relações que envolvem indivíduo e sociedade.

Por fim, apresentar as práticas educacionais e de pesquisas como parte essencial da formação docente contribuiu para que os discentes fossem postos diante das realidades sociais vivenciadas conforme o debate sobre temas, teorias e conceitos da OCN de Sociologia (BRASIL, 2006) ministrados ou suscitados em sala. Além de trabalhar a percepção e ressignificação de linguagem, didática e práticas acessíveis aos estudantes da Educação Básica, dando a devida importância à construção interdisciplinar que passa a conectar

conhecimentos de diferentes áreas como diálogos que produzem novos desafios, perspectivas e compreensões de mundo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas de educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2019

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. 2006. v. 3. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 30 nov. 2006.

\_\_\_\_\_. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas>. Acesso em: 03 ago. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, Jhon L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em [Pedagogia da indignação pronto.doc \(cpers.com.br\)](http://cpers.com.br). Acesso em 02/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade. Para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

MOUSINHO, Silvia Helena. **A interdisciplinaridade ao alcance de todos**. Revista Educação Pública, vol. 18, no. 12, 2018, p. online. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-interdisciplinaridade-ao-alcance-de-todos>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

NOVAES, Regina. **Juventude e religião, sinais do tempo experimentado**. Interseções, Rio de Janeiro, v. 20, nº 2, p.351-368, dez. 2018.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva de. **Entre a “pista” e o “interior”, os circuitos da Residência Pedagógica: olhar antropológico sobre memória, religião e educação.** In. Paiva, Andréa e SANTOS, Jane (ORGS.). A Arte de Pesquisar: seminário de memória e educação. Vo. 2, 2021. p. 203-227

\_\_\_\_\_. **Uma relação sensível. Pensando ciência e religião no ensino de Sociologia.** In. Paiva, Andréa e SANTOS, Jane (ORGS.). A Arte de Pesquisar: seminário de memória e educação. Vo. 1, 2020. p.149-174

PIAGET, Jean. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns.** Lisboa: Bertrand, 1973.

QUEIROZ, Artur De Medeiros et al. **Diversidade educacional: retrato do subprojeto pibid|pedagogia|ufrn.** Anais I CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8665>>. Acesso em: 23 de maio de 2021

SINDICATO Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Documento sobre o novo ensino médio (Base Nacional Comum Curricular – BNCC).** Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.seperj.org.br/gt-do-sepe-que-discutiu-a-bncc-apresenta-seu-documento/> > acessado em 31 de maio de 2021. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.