



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – MESTRADO PROFISSIONAL

DAIANA APARECIDA RAMOS

PISTAS DE UMA PROFESSORA PRECEPTORA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE LICENCIANDOS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Uberlândia
2021

DAIANA APARECIDA RAMOS

PISTAS DE UMA PROFESSORA PRECEPTORA PARA O DESENVOL-
VIMENTO DA PRÁTICA DE LICENCIANDOS NA INICIAÇÃO À DO-
CÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
da Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito para obtenção parcial do título de mes-
tre em Ensino de Ciências e Matemática.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra Riposati
Arantes.

Uberlândia

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R175 Ramos, Daiana Aparecida, 1983-
2021 Pistas de uma professora preceptora para o desenvolvimento da prática de licenciandos na iniciação à docência [recurso eletrônico] / Daiana Aparecida Ramos. - 2021.

Orientadora: Alessandra Riposati Arantes.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.74> Inclui bibliografia.

1. Ciência - Estudo ensino. I. Arantes, Alessandra Riposati, 1976-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática. III. Título.

CDU: 50:37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1A, Sala 207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP
38400-902 Telefone: (34) 3230-9419 - www.ppgecm.ufu.br - secretaria@ppgecm.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	em Ensino de Ciências e Matemática				
Defesa de:	Mestrado Profissional / PPGECM				
Data:	13/12/2021	Hora de início:	9h	Hora de encerramento:	11h15
Matrícula do Discente:	11912ECM005				
Nome do Discente:	Daiana Aparecida Ramos				
Título do Trabalho:	Pistas de uma professora preceptora para o desenvolvimento da prática de licenciandos na iniciação a docência				
Área de concentração:	Ensino de Ciências e Matemática				
Linha de pesquisa:	Formação de Professores em Ciências e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se por web conferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós- graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), assim composta: Professores Doutores: Alessandra Riposati Arantes (INFIS/UFU) - orientadora da candidata; Milton Antônio Auth (ICENP/UFU) e Michela Tuchapesk da Silva (FE/USP).

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Alessandra Riposati Arantes, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida eachada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Alessandra Riposati Arantes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/12/2021, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º,

§ 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Michela Tuchapesk da Silva, Usuário Externo**, em 13/12/2021, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Milton Antonio Auth, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/12/2021, às 11:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º,

§ 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3252080** e o código CRC **3D46FFBB**.

Dedico este trabalho,

Aos meus pais, **Abadio e Eliete**, pelo apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida. Por acreditarem em mim, e não medirem esforços para a concretização dos meus sonhos. Sem vocês, nada seria possível. Amo vocês com amor eterno!

A minha grande amiga, **Maria Inêz Caixeta**, a mulher mais forte e generosa que já conheci, um exemplo de humildade, amor e respeito ao próximo.

E ao meu marido **Silvio Júnior**, que não me deixou desistir.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, **Abadio e Eliete**, que nunca mediram esforços para me ensinar o caminho do bem, e sempre me apoiaram em todas as etapas da minha vida. Sem vocês, eu não chegaria até aqui. Muito obrigada por tudo! O amor que sinto por vocês é incondicional!

Aos meus **filhos Marina e Daniel** e meu esposo **Sílvio Júnior**, sinônimo de amor. Obrigada por serem uma família tão amorosa. É muito bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos. Amo vocês!

A minha orientadora, Professora Dr^a **Alessandra Riposati Arantes**, pela oportunidade de realizar este trabalho. Obrigada pela confiança e por me atender com paciência todas as vezes que bati em sua porta. Agradeço por todos os ensinamentos compartilhados de forma admirável, e por me guiar nos primeiros passos da pós-graduação. Muito obrigada por tudo e principalmente por me apresentar Paulo Freire de uma maneira tão linda!

Aos meus queridos residentes, **Gustavo, Elis, Pedro, Léo e Heitor**, por terem permitido a minha reflexão sobre minha formação e me inspirarem a ser uma professora cada vez melhor. Obrigada meus queridos!

Aos meus professores da Graduação, Professores Dr. **Ademir Cavalheiro** e Professor Dr. **Ricardo Kagimura**, por toda a ajuda e motivação durante a realização de minha graduação. Muito obrigada!

A minha professora do terceiro ano do ensino médio **Rosilma Rezende**, por ter me inspirado a fazer o curso de Licenciatura em Física e por hoje ser uma colega adorável colega de trabalho, que carinhosamente chamamos de “mãezona da equipe de Física da Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza. Muito Obrigada!

Aos meus colegas do mestrado em especial o Mestre **Leonardo Batista**, que sempre me motivava a não desistir. Valeu meu querido!

A todos os meus **amigos do “Zé”**, pelo companheirismo diário na escola e na vida. Vocês tornaram os dias de trabalho muito mais leves e divertidos. Obrigada por me ajudarem em todos os momentos que precisei. Sou muito grata à vocês!

Enfim, agradeço imensamente aos **meus alunos**, os que foram, os que são e os que serão, sem vocês eu não faria com tanto amor, é por vocês que tento ser cada dia melhor. Muito Obrigada!!!

“A manipulação aparece como uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com o fim de, através dela, conseguir um tipo inautêntico de “organização”, com que evite o seu contrário, que é a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo.”
(FREIRE, 1987, p. 146)

RESUMO

Este estudo é fruto de uma pesquisa de mestrado profissional, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, que objetivou investigar, por meio de narrativas, reflexões sobre a prática docente da minha vivência como Professora-preceptora ao receber os licenciandos residentes do curso de licenciatura em física da universidade federal de Uberlândia participantes do projeto Residência Pedagógica (RP). A Residência possibilita ações colaborativas entre docentes do ensino superior e da educação básica, inserindo o licenciando no campo de trabalho, estimulando a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciaturas. Como percurso metodológico, este estudo utilizou a pesquisa narrativa, pois na análise narrativa de narrativas, o pesquisador desempenha o papel de constituir significados às experiências dos narradores mediante a busca de elementos unificadores e particulares, supondo que, mediante esse procedimento, estaria desvelando o modo autêntico da vida individual. Pode-se dizer que este trabalho foi apenas o início de uma longa viagem, com várias escalas que permitiu a abertura de uma cortina de um imenso palco que apresentará grandes espetáculos de interação entre professor residente, professor preceptor, professor coordenador e comunidade escolar.

Palavras-Chaves: Estágio supervisionado; Residência Pedagógica; Narrativas.

ABSTRACT

This study is the result of a professional master's research, linked to the Graduate Program in Science and Mathematics Teaching at the Federal University of Uberlândia, which aimed to investigate, through narratives, reflections on the teaching practice of my experience as Teacher-Trainer when receiving the resident licentiate students of the degree course in physics at the federal university of Uberlândia participating in the pedagogical residency project (RP). The residency enables collaborative actions between higher education and basic education teachers, inserting the licentiate in the field of work, stimulating the articulation between theory and practice in undergraduate courses. As a methodological approach, this study used narrative research, as in the narrative analysis of narratives, the researcher plays the role of constituting meanings to the narrators' experiences through the search for unifying and particular elements, assuming that, through this procedure, they would be unveiling the authentic way of individual life. It can be said that this work was just the beginning of a long journey, with several scales that allowed the opening of a curtain on an immense stage that will present great interaction shows between resident teacher, preceptor teacher, coordinating teacher and school community.

Keywords: Supervised internship; Pedagogical Residence; Narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Imagens E.E.P.J.I.S	46
Figura 2-	Saguís nas árvores da E.E.P.J.I.S e Jardim da E.E.P.J.I.S	47
Figura 3-	Heitor ministrando aula prática sobre Quantidade de Movimento e Colisões para estudantes do 1º ano	60
Figura 4-	Estudantes do 1º ano, utilizando um aplicativo na aula de vetores, ministrada pela residente Elis Torres.	61
Figura 5-	Painel em homenagem a Marielle Franco no dia da Consciência Negra em 2018 na EEPJIS.	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas

E.E.P.J.I.S Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza

JEMG Jogos Escolares de Minas Gerais

RP Residência Pedagógica

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

EJA Educação de Jovens e Adultos

Sumário

AGRADECIMENTOS.....	3
RESUMO	5
ABSTRACT.....	6
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	8
1. ITINERÁRIO.....	10
2. PLANEJANDO A VIAGEM.....	16
3. A PARTIDA.....	20
4. PRIMEIRA PARADA: O ENCONRO COM PAULO FREIRE	24
5. SEGUNDA PARADA: A Residência Pedagógica	34
6. COMPANHEIROS DE VIAGEM	38
7. DESTINO: MINHA ESCOLA, NOSSA ESCOLA	40
8. DIÁRIO DE VIAGEM.....	43
8.1. Os caminhos percorridos pelos residentes.....	44
8.2. Os caminhos percorridos pela Professora-Preceptora	52
8.3 - Cartões postais enviados pelos residentes.....	61
8.4. Os souvenirs trazidos da viagem	63
9. VOLTA PARA CASA	68
10. REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE: Produto Educacional.....	80

1. ITINERÁRIO

Narrar é discorrer uma história para outro, narrar-se é discorrer nossa história ou uma história da qual estamos, estávamos ou nos sentimos personagens, por isso escolhi a narrativa para tecer este trabalho, que foi escrito na forma de uma narrativa em primeira pessoa, vez que vai ao encontro da minha posição frente à pesquisa em formação inicial de professores, notadamente quando produzida por professoras e professores no cotidiano do trabalho, bem como do tipo de pesquisa que foi realizada. Posição essa que pressupõe escrita e reflexão sobre si, sobre a própria prática e sobre as relações estabelecidas no processo de formar professores; atitude que implica um dizer de si para fundamentar, perceber, produzir conhecimentos e compreensões acerca da própria constituição docente e do lugar do outro nesse processo. (CLANDININ; CONELLY, 2015)

A formação de professores é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde eles atuarão. Para isso, um dos elementos importantes dessa formação é, sem dúvida, o momento da prática na escola. É nesta etapa que os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar a prática alinhada nas teorias, possibilitando-o estabelecer articulações entre estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional.

Esperasse que o futuro professor assuma um papel ativo em termos de formação e atuação profissional. É através da mediação do professor que se busca o sucesso intelectual e social da aprendizagem escolar. Além disso, esperasse que esses professores sejam capazes de se adaptar em várias culturas e ambientes diferentes, a fim de compreender melhor seu estudante. Diante de um mundo com várias mudanças e transformações tanto sociais quanto tecnológicas é fundamental que esse professor tenha uma formação ampla.

Para Freire (1996) a profissão docente possui grande responsabilidade ética, pois o professor é responsável por conduzir os estudantes ao pensamento crítico e problematizador. Em outras palavras, o professor não deve ser apenas um depositante do conhecimento e os estudantes depositários, em uma concepção pautada em memorizações, falta de questionamentos e conteúdos fechados, mas possibilitar os estudantes a construção de um pensar libertador.

No caso da Física, é possível encontrar professores que ministram suas aulas nestes termos denunciados por Paulo Freire. Esta disciplina costuma ser temida pelos estudantes, de difícil entendimento, sem sentido e distante do cotidiano. Acredita-se que esta visão pode estar

associada a maneira em que esta é ministrada, sem criticidade, autonomia e descontextualizada na vida do estudante (RICARDO e FREIRE, 2007). São possíveis causas que levam o ensino mecânico de Física, dentre eles, professores com muitos anos de carreira, situados em um contexto formativo das décadas passadas, fazendo-se necessário a promoção, pela escola de formações continuadas e falta de entendimento entre teoria e prática nos cursos de licenciaturas (OLIVEIRA; VIANNA; GERBASSI, 2007).

Por esta perspectiva a relação teoria e prática é a base na formação inicial do professor, visando o sucesso do professor no seu início de carreira. De acordo com Guedes (2009, p.2) “o Estágio Supervisionado passa a ter função fundamental que não é apenas levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas compreendê-los, reelaborá-los, pensando a realidade vivida pelo futuro professor”.

O estágio supervisionado é um elemento obrigatório em diversos cursos, tanto técnicos, quanto na graduação e pós-graduação. Muitas vezes é visto como o momento de aplicar toda a teoria estudada durante os anos de formação dentro da sala de aula. Contudo, é preciso ter cuidado com essa visão, para não fragmentar o processo de formação, pois é necessário um movimento de pensar e (re)pensar diversas vezes a prática adotada, recorrendo a teoria novamente.

Esse elemento obrigatório é previsto em algumas legislações que discorrem sobre a educação, sendo abordadas nesse texto as que possuem relação com a formação de professores. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, traz em seu artigo 61, que trata dos profissionais da educação básica escolar.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

[...]

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (BRASIL, 1996)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 9/2001, afirma que a dicotomia teoria e prática não deve acontecer, mas sim que é preciso ver a prática como um componente curricular.

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de

formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001, p. 23)

Ainda traz que a prática deve ocorrer durante todo o curso, não apenas na realização da disciplina de estágio, para que assim não se reduza o estágio a um espaço, de forma desarticulada do restante do curso (BRASIL, 2001). A concepção de estágio presente nessa diretriz defende uma prática de qualidade e significativa. Para isso,

[...] é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001, p. 58)

Ainda, tem-se a Resolução nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e continuada, que reafirma no artigo 13, no parágrafo 6, a obrigatoriedade do estágio supervisionado nas grades curriculares das licenciaturas “[...] sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015).

Essa resolução ainda define, no inciso II do artigo 13, a quantidade de horas de estágio necessárias para os cursos de formação inicial para a educação básica em nível superior, determinando que os cursos tenham “II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;” (BRASIL, 2015).

Sobre as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores de 2019, destaca-se a carga horária mínima de 3,2 mil horas para todos os cursos superiores de licenciatura, destinados à formação inicial de professores para a educação básica. A carga horária deve ser distribuída em três grupos: o Grupo I, com 800 horas, compreende a Base Comum, com conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; o Grupo II, com 1,6 mil horas, deve ser destinado aos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC; e o Grupo III, com enfoque na prática, deve ter, pelo menos, 400 horas de estágio supervisionado em situação real de trabalho na escola e 400 horas de práticas nos componentes curriculares dos dois grupos anteriores. (BRASIL, 2019)

Outro aspecto importante é a definição de cargas horárias diferenciadas para quem cursa segunda licenciatura e para quem quer se especializar em gestão escolar, além de curso de habilitação Pedagógica destinado a graduados não licenciados, com 760 horas básicas. O documento ainda traz anexa a BNC-Formação, que, nos moldes da BNCC, estabelece competências gerais e específicas, dessa vez para os docentes. São 10 competências gerais e 12 competências específicas, estas últimas agrupadas em três dimensões (conhecimento, prática e engajamento profissionais), com descrições detalhadas de habilidades em cada uma. (BRASIL, 2019). Vale mencionar que essas Diretrizes ainda possuem resistência da comunidade acadêmica e está em discussão no âmbito das Universidades públicas para a sua adesão.

Com relação ao estágio supervisionado nas licenciaturas, a legislação assegura e estabelece 400 horas como componente obrigatório, no entanto, ainda sua função necessita na formação de ser bem compreendida para que não seja apenas um campo de aplicação das teorias apreendidas ao longo do curso. (ASSAI; BROIETTI; ARRUDA, 2018). Além disso, para a realização de um estágio significativo é preciso a compreensão de que o espaço educativo não é somente a sala de aula. A autora Schmidt (2014, p. 4) ressalta que a escola “[...] não se reduz ao ensino na sala de aula. Ela precisa ser vista como um todo que comporta diferentes atores, assume variados papéis e cumpre uma função específica que é concretizar o processo de ensino e aprendizagem das novas gerações”. Ainda coloca que

A formação deve ser alicerçada em espaços que possibilitam ao futuro professor o encontro com contextos de aprendizagens docentes pautadas em processos que proporcionem o diálogo, a integração e a flexibilidade curricular, favorecendo a ressignificação dos saberes da formação. (SCHMIDT, 2014, p. 44).

Quando chega o momento de ir para as escolas, normalmente a partir do meio do curso, os licenciandos cursam a disciplina de estágio, em que o professor é denominado de orientador de estágio. Na escola, o estudante precisa ser orientado, sendo essa orientação realizada pelo professor supervisor, também chamado de professor tutor. O professor tutor “[...] é aquele profissional experiente que assume a responsabilidade de conduzir o futuro professor nas inserções pelo ensino, em sua sala de aula na escola básica, garantindo que o estágio se configure como “tempo de aprendizagem” (FRANÇA, 2009, p. 3.166).

A autora ressalta a importância desse profissional nas escolas, pois, sem a participação dos mesmos, “[...] corre-se o risco de deixar aos alunos estagiários, apenas, a tarefa de estabelecer as relações e conexões entre o conhecimento e a sua futura prática profissional” (FRANÇA, 2009, p. 3.167). Ainda, de acordo com Iza e Neto (2015, p. 32.511), é necessário

“[...] haver um grande envolvimento entre o professor (da escola), o licenciando estagiário e o professor formador (da universidade), para que o estágio seja efetivamente significativo na formação profissional do futuro professor”.

Contudo, essa relação entre universidade, escola e licenciandos muitas vezes é conturbada. De acordo com os estudos de Iza e Neto (2015), muitas das vezes a universidade se preocupa com a burocracia e nem tanto com o processo, a escola e o professor tutor não sabem exatamente a função do estagiário, o que pode gerar o receio e até mesmo a recusa de ter um estagiário dentro de suas salas. Enfim, o licenciando pode ficar perdido no meio dessas questões e ter sua formação prejudicada. A autora Benites (2012) afirma que, com esses impasses, a universidade se desobriga de seu compromisso, da formação de futuros professores e a escola, com a esperança de uma supervisão de mais perto por parte das universidades, se desobriga da formação de seus futuros profissionais.

Para resolver esses impasses, Iza e Neto (2015) propôs um projeto

O projeto de estágio voltado para a formação de professores, necessariamente abrigaria em sua essência as duas instituições formadoras, e nessa direção as ações de acompanhamento e de trabalho mutuo seriam a tônica, tendo papéis e funções claramente estabelecidos, com um propósito comum. IZA; NETO, 2015, p. 32.521)

Ainda, poderia ser feito por meio de convênios “[...] que viessem garantir uma bolsa de estudo para que esses profissionais pudessem ter tempo disponível para se manter atualizados e integrados à instituição formadora, qualificando-se e requalificando-se continuamente para exercer a tarefa de orientação dos futuros professores”. (FRANÇA, 2009, p. 3.172).

Portanto, pode-se perceber a importância do componente curricular estágio supervisionado nos cursos de licenciaturas. É uma componente curricular de grande importância para a prática dos futuros professores, pois para muitos estudantes é o primeiro contato com a escola enquanto docentes, vivenciando diversos elementos antes não percebidos, como a rotina, organização dos horários ou até mesmo a disposição das carteiras. Dessa forma, é significativo um estágio com reflexões e aprendizagens, com uma orientação e supervisão de qualidade. Mesmo que nas últimas décadas, houvesse avanço com relação as Diretrizes curriculares que regem à formação inicial de professores (BRASIL, 2002, 2015 e 2019), ainda temos muito a progredir.

Programas como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (RP), são fortes aliados na busca por uma formação que una a prática e a teoria, afim de melhorar a formação inicial dos futuros professores e oferece bolsas de estudos.

Neste sentido, o foco deste trabalho é discutir a importância da indissociação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, nesse caso, formação de professores de física a partir do Programa Residência Pedagógica (RP). A Residência é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo complementar a formação prática nos cursos de licenciatura (CAPES, 2018). O Projeto de Residência Pedagógica possibilita ações colaborativas docentes do Ensino Superior, professores da Educação Básica e licenciandos. O programa insere o licenciando no campo de trabalho, estimulando a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciaturas.

As atividades de imersão dos licenciandos (residentes) na escola são acompanhadas diretamente por um professor efetivo da escola (preceptor), e orientado por um docente da universidade (orientador). Estas vivências em sala de aula proporcionam ao residente experiências e situações concretas e diversificadas, viabilizando o desenvolvimento da reflexão sobre o exercício profissional e seu papel social. Além disso, a Residência promove discussões sobre a prática reflexiva, desta maneira, o programa amplia a reflexão sobre a formação docente, no sentido de colaborar no processo de constituição da própria profissão e promovendo a integração entre as Instituições de Ensino Superior e a rede pública de Educação Básica, exercitando de forma ativa a relação entre teoria e prática docente (CAPES, 2018).

Segundo Neto, Pereira e Pinheiro (2020) a Residência oportuniza ao discente a construção de experiências, a revisão de conteúdos estudados, a elaboração de atividades e planejamento e ao desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, ética, compromisso e de reflexão de sua prática de sua futura profissão.

Neste contexto, surgem as perguntas de pesquisa deste trabalho: Qual o impacto do Projeto Residência Pedagógica na formação de licenciandos em Física? Como o professor regente pode colaborar no processo de imersão dos licenciandos na escola, de modo a contribuir com sua formação? Pensando nisso, este trabalho avaliou os impactos do Projeto Residência Pedagógica na formação de cinco residentes do curso Física Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia que participaram do Projeto Residência Pedagógica na Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa, situada na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, sob a orientação da autora, além de refletir sobre o papel da Professora-preceptora neste processo formativo.

Visando atender o objetivo geral desta pesquisa, utilizou-se da pesquisa narrativa, pois na análise narrativa de narrativas, o pesquisador desempenha o papel de constituir significados às experiências dos narradores mediante a busca de elementos unificadores e particulares, supondo que, mediante esse procedimento, estaria desvelando o modo autêntico da vida individual.

Essa dissertação está dividida em 9 seções inspiradas no tema viagem. No *Itinerário* é introduzido meu trabalho. Na seção *Planejando a viagem: A pesquisa Narrativa*, discuti a metodologia utilizada no trabalho, na sessão *A partida*, apresento minha trajetória acadêmica, seguido pela *Primeira parada: O encontro com Paulo Freire*, em que faço reflexões sobre minha iniciação à docência através de obras do autor e a *Segunda parada: A Residência Pedagógica*, em que falo sobre o projeto RP. Na sessão *Companheiros de viagem*, parte dedicada aos licenciandos envolvidos no trabalho *o Destino*, que conta um pouco sobre a escola. No *Diário de viagem* que são reflexões sobre as percepções dos residentes por fim, *Volta para casa*, que traz o que ficou do trabalho. O produto educacional oriundo desse trabalho está no apêndice.

2. PLANEJANDO A VIAGEM

Nessa viagem foi utilizada a metodologia de natureza qualitativa, pois de acordo com Gamboa (1995, p.61), a pesquisa qualitativa é a “busca de novas alternativas para o conhecimento de uma realidade tão dinâmica e polifacética como a problemática estudada”. Os dados analisados partiram dos diários de campo e dos relatórios finais dos residentes sobre o Projeto Residência Pedagógica e foram analisados por meio da Narrativa com traços da Cartografia. A análise narrativa desempenhou o papel de constituir o significado das experiências dos narradores mediante a busca de elementos unificadores e comportamental, buscando com isso revelar o modo autêntico da vida individual dos declarantes e da situação/contexto investigado.

A pesquisa narrativa é uma metodologia que vem ganhando espaço e destaque, principalmente, nas pesquisas e artigos na área da educação. Essa metodologia compreende a experiência das pessoas, de forma que evidencia as vozes dos sujeitos envolvidos, sendo estes não somente os participantes, mas também o pesquisador. (CLANDININ; CONNELLY, 2015)

As narrativas acompanharam o desenvolvimento da humanidade, existindo até mesmo antes da língua escrita, consistindo em, de forma geral, contar histórias por meio de uma sequência de fatos. De acordo com Oliveira e Silva-Forsberg (2020, p. 3), a narrativa “[...] se apresenta de diversas formas e estilos, circula por meio de histórias contadas e recontadas imbuídas por diversos significados”. As autoras destacam que aparecem em textos orais, visuais e escritos.

O surgimento da narrativa como metodologia de pesquisa é recente, contudo é reconhecida e possui seu rigor metodológico. Ainda, a pesquisa narrativa trata-se de “[...] uma tendência contemporânea, mas que, ao longo dos últimos trinta anos, desenvolveu uma teorização e um estatuto epistemológico próprio, configurando-se como um método científico autônomo e reconhecido no meio acadêmico” (OLIVEIRA; SILVA-FORSBERG, 2020, p. 6).

Para a execução dessa metodologia, diferentes suportes textuais podem ser utilizados como a escrita de diários, caixas de memória, contudo, o mais utilizado é a escrita autobiográfica.

Essa “[...] é uma maneira de escrever sobre o contexto de uma vida, pode ser uma história sobre um breve instante de um evento particular. A autobiografia é sempre uma representação, um recontar, uma reconstrução particular da narrativa de um determinado sujeito” (SAHAGOFF, 2015, p. 3).

Apesar do fato de que esses suportes possam se assemelhar com o contar histórias, não é essa a verdade. A autora Paiva (2008) afirma que, com a pesquisa narrativa “[...] a narração deixa de ser vista como um mero recontar de eventos para ser entendida como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência” (PAIVA, 2008, p. 262).

Dessa forma, conforme Sahagoff (2015) a pesquisa narrativa pode ser definida como um estudo da experiência como história, que pode ser desenvolvida somente pelo contar, assim como pelo vivenciar histórias. Assim, a narrativa ao mesmo tempo que é um método de pesquisa, é também um fenômeno pesquisado. O autor Oliveira (2017) complementa

[...] ao buscar entender a experiência dos sujeitos por meio da narrativa, resgata-se a sua subjetividade, focando as singularidade e particularidades dos sujeitos em face aos processos educacionais. Não se deve entender, portanto, o fenômeno da virada na narrativa como uma mania, mas sim, uma demanda que emergiu do nosso contexto social para reconfigurar o local e o valor da experiência humana. (OLIVEIRA, 2017, p. 12.150)

Assim, com a singularidade e particularidade dos sujeitos, a pesquisa narrativa se caracteriza como espaço de reflexão, autoconhecimento e socialização da experiência vivida pela interface com o eu, o outro e o mundo (OLIVEIRA; SILVA-FORSBERG, 2020). Ainda, com a evidência da voz do sujeito participante, se opõe a dicotomia entre investigador e investigado existente nos métodos convencionais (OLIVEIRA, 2017). O autor acrescenta que, com o foco nas experiências, abre-se espaço para a expressão da subjetividade. “As experiências são as histórias que as pessoas vivem e é no contar dessas histórias que vamos nos (re)afirmando e nos modificando, criando novas histórias” (OLIVEIRA, 2017, p. 12.146).

Contudo, é importante ressaltar que, apesar da expressão da subjetividade, os estudos possuem seus pilares e técnicas. As autoras Oliveira e Silva-Forsberg (2020, p. 15) afirmam que [...] “utilizar a “Pesquisa Narrativa” não significa somente descrever ou narrar a história, mas entender todos os elementos que compõem a narrativa e determinado território existencial para enlaçar a tessitura analítica devida”.

Apesar dessa análise ser difícil, devido ao envolvimento, as reflexões causadas, dentre outros fatores, são necessárias para um resultado final satisfatório. Além disso, conforme Oliveira (2017), por ser um processo de colaboração, pode ocorrer de as histórias contadas pelos participantes serem parecidas com a do pesquisador e também podem ser histórias de empoderamento, gerando um maior envolvimento. Para Sahagoff (2015), transformar os escritos de campo em um texto de pesquisa é um trabalho complexo, pelo fato de que os questionamentos que motivaram a pesquisa e ficaram adormecidos durante o período do trabalho de campo, precisam ser retomados no momento da análise. (CLANDININ; CONNELLY, 2015)

Além disso, o pesquisador deve estar preparado para algumas situações possíveis. Uma das situações, de acordo com Sahagoff (2015) é a incerteza que pode ocorrer no desenvolvimento da pesquisa, pois as questões relacionadas às finalidades e objetivos que estavam elucidados no início da investigação, podem ser repensados. Outra situação que pode acontecer, é o sentimento de silenciamento no trabalho de campo, ao coletar as informações.

Porém, no momento da escrita, essas ocorrências e inquietações devem estar presentes, pois é o momento que a voz do pesquisador estará presente, já que o “[...] texto de pesquisa é uma composição que tem como centro pessoas, lugares e coisas, que estão em constante processo de transformação, portanto não são estáticos” (SAHAGOFF, 2015. p. 6).

Existe um conceito, importante na pesquisa narrativa e possui relação com a composição do texto da pesquisa, denominado espaço tridimensional, envolve o tempo, o lugar e as pessoas. De acordo com Oliveira (2017) a dimensão pessoal e social determina o âmbito introspectivo e extrospectivo. Já a dimensão temporal se refere ao presente, passado e futuro, sendo assim, ligada a eventos prospectivos e retrospectivos. A última dimensão, do lugar, aponta os limites concretos dos cenários investigativos. A partir dessas dimensões se forma o espaço tridimensional. (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

De acordo com Oliveira (2017, p. 12.156), devido às dimensões estarem interligadas, é possível que os participantes e até mesmo os pesquisadores reafirmem suas histórias.

A transição pelas direções da Pesquisa Narrativa, introspectiva, extrospectiva, retrospectiva, prospectiva e os lugares, permitem aos participantes a viverem, contarem, recontarem e reviverem suas histórias, e por meio delas se reafirmarem e criarem novas histórias.

A pesquisa narrativa, por transformar a pessoa em um processo da investigação, proporciona uma reconfiguração do sujeito como

[...] uma reconfiguração de si, ao tempo em que ao relatar a experiência, esse movimento, desloca o sujeito no espaço tridimensional, o contato com a dimensão pessoal e social, temporal e de lugar. Assim, a narrativa proporciona ao sujeito uma transição nesses espaços e ao estranhamento de si, pois ao resgatar o passado, aquele que narra fala de uma perspectiva cronológica temporal e social a partir do presente, ou seja, o que eu sou hoje tem como marca os eventos passados. (OLIVEIRA, 2017, p. 12.157)

O autor ainda acrescenta que

Ao deslocar-se ao passado, por meio da retrospectiva, o sujeito que narra emerge em direção ao seu futuro, ou seja, ele se projeta a um devir, portanto, transfigurando-se em um novo, embotando o sujeito que foi e, descolando-se do sujeito que é, para transfigurar-se em um sujeito a devir carregado as marcas de todos os outros que foi. (OLIVEIRA, 2017, p. 12.157)

Devido às dimensões e ao espaço tridimensional composto pelas dimensões, que se justifica a grande utilização da pesquisa narrativa na área da educação. Para Oliveira (2017) essa utilização tem relação com a subjetividade, que conduz o pesquisador a uma reflexão de si. Dessa forma, “[...] pode-se constituir como um mecanismo de (re)configuração do sujeito, podendo assim, contribuir para uma (re)configuração da sua identidade” (OLIVEIRA, 2017, p. 12.157). Para o autor, com a subjetividade, encontra-se uma abertura nos profissionais da educação para entender mais a respeito de temas como a identidade profissional, os sentidos e situações do contexto escolar. (OLIVEIRA, 2017).

Além disso, pode ser uma estratégia da pesquisa educacional “[...] evidenciando o fenômeno narrado, e também enquanto método na compreensão das experiências/vivências narradas, possibilitando ao pesquisador enlaçar o cerne da experiência humana e, por conseguinte, da aprendizagem e transformação humana. (OLIVEIRA; SILVA-FORSBERG, 2020, p. 6).

Portanto, pode-se perceber que a pesquisa narrativa não está reduzida a ouvir histórias, mas sim de envolver-se, refletir, analisar e, dessa forma, a pesquisa tem o poder de, realmente, promover mudanças. Esse processo de estudar diferentes histórias de vida e olhar a própria trajetória com novos conhecimentos é enriquecedor, além de ter a possibilidade de novas práticas na educação. Assim, é uma grande aliada nas pesquisas na área educacional, pois oferecem em si a possibilidade de uma análise, se concebermos análise como um processo de produção de significados a partir de uma retroalimentação que se iniciaria quando o ouvinte/leitor/apreciador de um texto se apropria deste texto, de algum modo, tecendo significados que são seus, mesmo que produzidos de forma compartilhada, e constrói uma trama narrativa própria que será ouvida/lida/vista por um terceiro, retornando ao início do processo. (CURRY, 2013).

3. A PARTIDA

Essa viagem iniciou aos três anos de idade, ao ver meu irmão Guilherme ir para escola e eu ficava chorando, pois tínhamos quase a mesma idade, um ano de diferença, como ele já podia ir e eu não? Lembro-me do meu irmão André, o mais velho de nós, dizer: “Quando você for para escola, vai ver que nem é tão bom assim, eu queria poder ficar em casa como você”. Eu nunca soube se ele falou aquilo para me animar ou porque realmente não achava tão bom.

Meus pais sempre foram excelentes, apesar de poucos recursos fizeram de tudo para dar a mim e aos meus irmãos um lar saudável e com muito amor. Minha mãe, Eliete, vende cosméticos e meu pai, Abadio, é mecânico de carros. Meu pai sempre me levava caixinhas de lápis de cor e caderninhos de desenho, nossa! Era um dos meus brinquedos favoritos. Amava brincar de escolinha, mesmo que nunca me deixassem ser a professora por ser a mais nova. Isso não me incomodava, pois adoro ser aluna até hoje. Me lembro exatamente do meu primeiro dia de aula, na Escola Estadual Virgílio Rosa, da minha primeira professora, Tia Ilca, era magrinha, tinha os cabelos pretos e corte Chanel bem curtinho, usava um coturno preto, com uma calça de tecido cinza e uma camisa branca de babadinhos e um óculos de sol bem grande. Com certeza um dos dias mais felizes de minha vida. E a partir de então nunca quis parar de ir para escola...

Em toda a minha vida acadêmica foram raríssimas as vezes em que precisei faltar à escola. Era uma das primeiras a chegar, o portão sempre estava fechado. Me lembro que a única vez em que tive preguiça de ir para escola foi no terceiro ano do ensino médio, logo após uma greve de três meses. Talvez seja por isso que detesto greve até hoje, por mais que ache justa, sempre voto contra. Sempre fui popular na escola, não entre os estudantes, mas entre os servidores. Nunca tive as melhores notas, fui uma aluna em algumas matérias acima da média e em outras ficava na média mesmo. Mas sempre fui muito prestativa, ajudava bastante colegas e professores. Adorava participar de atividades extraclasse, fanfarra, teatro, feiras, gincanas, grupo de dança, etc. Até hoje tenho contato com muitos professores do passado.

No segundo ano do ensino médio, tive o prazer de conhecer a Universidade Federal de Uberlândia através do minicurso de Física que era oferecido aos sábados pelo Instituto de Física, coordenado pelo professor Noélio. Depois do primeiro mês de curso tivemos nossa frequência ameaçada, pois o prefeito da cidade queria cortar o nosso transporte, duas Kombis da prefeitura. Me lembro de me dirigir ao professor Noélio e dizer que nós de Monte Carmelo teríamos que parar de fazer o minicurso pois o prefeito queria cortar o transporte. Fui assistir à aula e ao final o professor Noélio apareceu com uma carta para eu entregar ao prefeito, falando da importância de se investir na educação e que seria uma vergonha para o município de Monte Carmelo não pagar nem o transporte para seus estudantes irem à Universidade. Na segunda-feira fui à prefeitura. Em cidades pequenas é comum o prefeito receber os moradores em seu gabinete para ouvir sugestões, reclamações ou pedidos. Fiquei umas 2 horas na fila e quando o prefeito Dr. Saulo me atendeu, segui todas as orientações do professor Noélio e entreguei a carta. Me lembro do Dr. Saulo apertar minha mão e me dizer “Você venceu”... Saí de lá não com o transporte de duas Kombis, mas com um ônibus de 42 lugares.

No terceiro ano do ensino médio, resolvi me mudar para Uberlândia. Com 16 anos deixava o conforto do meu lar para passar o pior ano da minha vida. Fui morar na casa de uma prima da minha mãe e estudar na Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza. Na época foi uma tortura, a escola não tinha fanfara, não tinha grupo de teatro, não tinha nada com que eu estava acostumada. Eu havia deixado uma escola onde eu era conhecida e amada para ir para uma escola onde não conhecia ninguém. Se já não bastassem todas as dificuldades a que fui submetida com as mudanças, a nova escola ficou 3 meses de greve, na cidade pequena não eram comuns as greves. Nesse período fiquei desmotivada, me formei sem ver nem a metade do conteúdo. Com certeza minha formação em Monte Carmelo foi bem melhor. Assim que me

formei já comecei a trabalhar em um restaurante para conseguir pagar um pensionato e um curso técnico, foram tempos tão difíceis, muito dolorosas as lembranças.

O curso técnico de secretariado me ajudou a conseguir um emprego de secretária em uma empresa de esquadrias metálicas, era um emprego bom, aprendi muita coisa, fui promovida de secretária a auxiliar de financeiro, nem eu sabia que tinha tantas habilidades com os números, fiquei lá por dois anos, e no período da noite fazia curso técnico de cabelereiro no SENAC. Ao finalizar o curso resolvi sair da empresa e comecei a trabalhar em um salão, o salário era bom, eu ganhava em uma semana o que recebia em um mês na empresa. Mas ainda me sentia incompleta. Foi quando resolvi voltar para Monte Carmelo. Assim que retornei, consegui emprego no salão mais conceituado da cidade. Com o intuito de me tornar uma profissional melhor, fui fazer um curso de aperfeiçoamento em Belo Horizonte que tinha duração de três semanas e dividido em três etapas com intervalo entre elas de 4 semanas.

Na primeira e segunda etapa me hospedei na casa da irmã da dona do salão onde eu trabalhava. Ela também era cabeleireira em Belo Horizonte. Me apaixonei pela cidade e estava decidida a me mudar para a capital. Então, na terceira etapa, meu pai conseguiu hospedagem para mim na casa de uma antiga amiga, Maria Inez Caixeta. A mãe do meu pai morreu quando ele tinha menos de um ano de vida, então a mãe dessa amiga, dona Geralda, que era vizinha de meu avô, caridosamente ajudou a cuidar do meu pai. A convivência com Maria Inez mudaria toda a minha vida.

Maria Inez Caixeta, advogada formada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Lutou na linha de frente contra a ditadura militar, aposentou-se como fiscal do trabalho e é a pessoa mais caridosa que já conheci. Mesmo sendo atea, é uma verdadeira praticante dos princípios cristãos, coisa rara entre os que se acham cristãos.

Assim, em fevereiro de 2004 deixei Monte Carmelo pela segunda vez, rumo a Belo Horizonte, tendo uma semana para conseguir emprego, pois meu pai tinha conseguido hospedagem para mim por uma semana na casa de 'Inez'. Chegando lá, fiquei maravilhada, a casa tinha tantos livros, coisa que nunca tinha visto antes. Com as conversas iniciais descobri que seu esposo era professor, Doutor Mauro Mendes Braga, do Instituto de Química da Universidade Federal de Minas Gerais, e que eles tinham duas filhas: Laura, a caçula, e Marina, a primogênita. Era uma família linda e acolhedora. Então, no meu sexto dia de hospedagem com aquela família maravilhosa, eu estava preocupada, pois faltavam dois dias para meu tempo de hospedagem acabar e eu ainda não havia encontrado emprego. Mas parecia que Inez lia meus

pensamentos, mesmo sem eu falar da minha aflição de não querer voltar para Monte Carmelo. Ela me chamou para uma conversa que mudaria toda a minha vida. “Você já pensou em estudar, fazer faculdade?” Eu respondi: “sim, mas sempre tive que trabalhar, talvez futuramente eu tenha condições financeiras de pagar alguma faculdade”, naquela época Universidade Federal não era para pessoas pobres, pelo menos era o que eu pensava. Então, como num conto de fadas ela disse “Você quer estudar?” e eu respondi “sim”. Ela completou: “Então ligue para o seu pai e diga que você vai morar aqui em casa para estudar.”

Seria um sonho? Como poderia uma família que eu nunca tinha visto, que acabara de conhecer havia menos de uma semana, estar me oferecendo a realização de um sonho que até então era inimaginável de ser conquistado? No dia seguinte, ela já me matriculou em um curso preparatório para o vestibular e depois daquele dia eu nunca mais parei de estudar. Foram dois anos estudando para conquistar uma vaga tão sonhada na Universidade Federal. Mesmo com a aprovação em Belo Horizonte, resolvi retornar para Uberlândia, pois eu havia sido aprovada no curso de Licenciatura em Física na UFU e, com o intuito de ficar perto de minha família e perto do meu namorado, que na época morava em Monte Carmelo, deixei a capital. Mas nunca deixarei a gratidão por aquela família que me acolheu, me deu dignidade e me ajudou a ser o que sou hoje. Dei o nome de Marina à minha primeira filha, assim como Inez e Mauro fizeram.

Voltei a morar com meus pais em Monte Carmelo e fazia faxina na casa do meu irmão para pagar a van com que vinha estudar na UFU. Foram dias difíceis, pois o curso era muito diferente do que imaginei e meu trabalho me consumia, não conseguia estudar direito. Cheguei a pensar em largar o curso, pois não conseguia emprego em Uberlândia. Como eu não tinha dinheiro para pagar estadia, fui ficando sem opções, até que meu namorado resolveu me ajudar. Ele tinha acabado de tomar posse no concurso e se mudado para Uberlândia, então o que seria temporário até eu arrumar emprego ou conseguir uma bolsa de iniciação científica resultou em um casamento que depois de quase 10 anos frutificou em Marina, 6 anos, e Daniel, 4 anos, meus filhos. Se não fosse o apoio de meu esposo, Sílvio Júnior, “o Juninho”, eu não teria conseguido.

Foi em Belo Horizonte que descobri que tinha nascido para ser professora. Depois de passar por várias experiências profissionais, encontrei na docência meu porto seguro. Iniciei o curso de Licenciatura em Física em 2006, naquela época o curso tinha um formato nada adequado para um curso de Licenciatura, tínhamos apenas algumas disciplinas voltadas para a educação. Eu cheguei a trancar minha matrícula por 2 vezes, pois eu não via como aquele monte

de conta me tornaria uma boa professora. Mas, graças ao professor Ademir Cavalheiro, a quem eu devo eterna gratidão, eu retornei e não desisti. Ele me dizia: “você nasceu professora, só precisa aprender a matéria...”. Acreditando naquelas palavras, segui em frente e me formei. Trabalhei 4 anos como designada no Estado e consegui ser nomeada. Por sorte ou destino, retornei à escola em que eu havia estudado no meu terceiro ano, o meu querido Zé Ignácio, onde tenho a honra de trabalhar com minha ex-professora de Física, Rosilma, uma mulher maravilhosa que me inspira bastante.

Sou apaixonada pela profissão, amo a escola, os estudantes, meus colegas, alguns mais do que outros. Sempre tive uma preocupação muito grande com a qualidade do ensino público, sou muito empolgada e por isso, em todas as escolas pelas quais já passei sempre escutei que minha empolgação era coisa de principiante, já se passaram 8 anos e minha empolgação ainda não diminuiu.

No meu terceiro ano de Zé Ignácio, tive a oportunidade de receber os residentes do Curso de Licenciatura em Física da UFU e o prazer de conhecer as Professoras Alessandra Riposati, do Instituto de Física, e Viviani Alves, do Instituto de Química, eram professoras totalmente diferentes do perfil de professor universitário que eu conhecia. O que mais me chocou positivamente foi o fato delas irem até a escola e não eu ter que ir na universidade, parece um gesto simples, mas que fez toda a diferença em minha vida profissional, pois foi a primeira vez que vi sentido em fazer um mestrado. O mestrado pode ser uma oportunidade para o ingresso em um sistema de ensino superior ou técnico, mas no meu caso, quero melhorar minha prática docente para meus estudantes da escola pública.

4. PRIMEIRA PARADA: O ENCONRO COM PAULO FREIRE

A primeira parada nesta viagem foi meu encontro com vários autores, mas o mais marcante foi Paulo Freire nas disciplinas do Mestrado. Esse encontro suscitou em mim diversas lembranças com relação a minha iniciação à docência. Sendo assim, para esta viagem decidi que as ideias de Paulo Freire seriam as guiadoras, pois foi nele que encontrei explicação para muitos questionamentos que tive ao longo da minha carreira docente. Foi através de sua leitura que descobri o caminho e as razões para querer me tornar uma professora mais humana e reflexiva. Trago nas próximas páginas narrativas que representam uma caixa de memórias que foram provocadas pelo encontro com o Paulo Freire e que exemplificam os desafios encontrados na

minha iniciação à docência. Minha primeira leitura de Freire ocorreu durante as disciplinas do mestrado que suscitaram em mim, a compreender algumas das minhas vivências como professora. Durante minha graduação não tive a oportunidade de cursar a disciplina de estágio supervisionado, pois não houve regências.

Entro na sala de aula pela primeira vez como professora, era uma turma de primeiro ano na Escola Estadual Jerônimo Arantes em Uberlândia, entrei como substituta da professora de física efetiva, que havia sido afastada por sofrer agressão dos estudantes daquela escola e encontrava-se em estado de choque. Quando entrei sabia que não seria fácil, pois eram turmas difíceis e com histórico de agressões verbais e até física contra professores. Como a escola era muito longe e eu dependia do transporte público, acordava as 4h30 da manhã, para pegar o primeiro ônibus às 5h, e depois de uma viagem de 1h30 chegava ao meu destino, por conta disso, era a primeira professora a chegar.

A escola tinha um odor peculiar, pois ficava perto de uma granja, nos primeiros dias senti muito enjoo, pois não conseguia comer nada por conta daquele cheiro desagradável. Eu ouvia muito e falava pouco, a maioria dos professores eram desanimados, sem esperança. Reclamavam o tempo todo das condições de trabalho, dos estudantes e do governo. Era um ambiente nada inspirador. A única lembrança boa que tenho da sala dos professores foi o episódio do rato, em que nós nos unimos para retirar um rato da sala dos professores. Naquele momento senti-me próxima a eles, porque ninguém tinha a intenção de mata-lo, apenas queriam tira-lo dali.

A cada dia que se passava, a rotina ficava mais árdua e difícil de seguir. Eram vários casos de violência dentro e fora da escola. Um dia ao descer do ônibus nas redondezas da escola, vejo uma aglomeração de pessoas, com corpo de bombeiro e viaturas de polícia, porque um homem acabara de ser assassinado na porta da escola. Naquele momento fiquei emotiva e os estudantes ficaram inquietos durante todas as aulas. O que mais me espantou foi a naturalidade em que a maioria tratava o caso, inclusive a direção da escola. Na época eu não tinha maturidade para entender e só pensava, “como não fecharam a escola hoje”, havia acontecido um assassinato e no mínimo deveríamos ter respeito pela aquela pessoa que morrera. Depois de um tempo consegui refletir que aquilo era uma novidade para mim, mas para aquela comunidade era um acontecimento comum. Era visível a desigualdade que reinava dentro de nossa própria cidade, como podia ter tanta violência naquele lugar? Eu nunca tinha vivenciado algo

tão marcante, os estudantes me ensinaram várias coisas do mundo que eu nem sabia que existia.

Narrativa, autora, 2008

A violência está inserida em nosso cotidiano, pois habitualmente é comum ligarmos a televisão, abrirmos um jornal ou acessarmos um site de notícias e nos depararmos com as mais diversas formas de violência. A violência, por vezes mascarada - outras vezes explícita, nos aborda de forma quase “natural”, por meio de desenhos infantis ou de jogos de vídeo game que reproduzem fielmente situações de agressividade, todas estas informações e demonstrações violentas. Estas questões dão visibilidade a complexa problemática da violência. Podemos afirmar que as diversas formas de violências têm em seu ponto de partida a reprodução de problemas sociais, padrões de comportamento agressivo e violento expressos na violência de gênero, étnica, de idade, na violência direta que fere e mata, na violência estrutural, expressa pela desigualdade e as injustiças, especialmente diante dos mais vulneráveis, especialmente crianças, adolescentes e mulheres, são dimensões que permeiam a percepção da violência a nível mundial e na sociedade brasileira. Quando pensamos em processos de violência no ambiente escolar, logo reproduzimos dados de enfrentamento entre pares, (alunos-alunos, professores-professores), outras vezes, de maneira isoladas, refletimos o formato violento que a escola pode exercer em si.

Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento (FREIRE, 2011, p. 119)

De acordo com Mazza (2000, p.17) “A violência não será eliminada, mas tratada como elemento constitutivo do social, presente também na escola, e proporcionador de reflexões, de busca de compreensões e de intervenções coletivas que afirmem o papel educativo da escola”.

Outro episódio que foi muito marcante neste início de docência está descrito na próxima narrativa.

A inocência quebrada

Na esquina da escola meninos e meninas de 12 e 13 anos, entregavam pacotinhos para os carros que passavam, um dia por curiosidade perguntei aos meus estudantes o que aquelas crianças entregavam, e eles riram e disseram: “professora a senhora é muito inocente (risos deles), eles entregam doce, maconha e até pedra (...)”. Mais um dia vou para casa espantada, mal conseguia dormir à noite. Como podia aquilo acontecer a poucos quilômetros da minha casa? Que realidade era aquela? Onde estavam as autoridades de nossa cidade? Eles governavam apenas para a elite? Era visível a relação do opressor e do oprimido. A raiva foi tomando conta de mim, aquela desigualdade me consumia.

Narrativa, autora, 2008

Para Freire (2011), a educação é uma ferramenta educativa de igualdade social, que visa tornar os seres humanos mais autônomos, assim dizendo, conscientes de si e do mundo em que estão inseridos. Autonomia e a liberdade são as bases das ideias de Paulo Freire, em razão que, a educação deve estar ligada diretamente a história da vida de cada um. Ter consciência de si deve partir de um processo dialógico, isto é, partir do diálogo para pensar a realidade que vivemos. Além disso, Freire também adverte para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Anuncia ainda, a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres como uma das formas de luta capaz de promover a “ética universal do ser humano”. Observando os conceitos freireanos, percebe-se que a educação, em sua própria dimensão mais profunda, tem por missão a humanização a partir de uma ética fundamental, a vida humana em seus vários sentidos. Deste modo, a humanização está na raiz das buscas pela paz. Porém, uma paz de ações e não de discursos, uma paz que necessita entender as violências e valorizar o diálogo como espaço de mediar os conflitos, uma paz que esteja atenta aos valores humanos da sociedade e dos diferentes grupos que a compõe, uma paz que faça valer a perspectiva dos direitos humanos como possibilidade de todos e não de alguns grupos, por fim, uma paz cidadã, democrática e autônoma. (FREIRE, 2011)

A desilusão

Meu psicológico estava cada vez mais abalado, eu cursava o último ano da faculdade de Física, aquele sonho de ser professora desfazia a cada dia que eu pisava naquela escola, até eu levar uma sapatada no meio da aula, então, resolvi ir embora. Havia um primeiro ano

que era um caos, os meninos não sentavam em seus lugares, não prestavam atenção na matéria, conversavam e brigavam o tempo todo, apesar de ter conseguido após um tempo colocar uma certa ordem nas salas de aula. Então, após uma briga entre eles, acabei levando um tênis na cabeça, resolvi juntar minhas coisas e abandonar a escola. Fui para o ponto de ônibus, abandonei a escola no meio do expediente, não falei com ninguém, apenas fui embora aos soluços e lágrimas.

Quando cheguei em casa elaborei um e-mail e enviei para diretora descrevendo minha demissão. Faltavam 40 dias para o fim do ano letivo, mas eu estava decidida a abandonar aquela escola e até a profissão. Mas por insistência da diretora que me encorajou e me deu muita força resolvi voltar e acabar o ano letivo. Foram os 40 dias mais longos de minha vida, reprovei em 2 matérias da faculdade e abandonei as outras. Naquele momento só pensava em honrar minha palavra com a diretora e desistir de todo restante. Assim que acabou o ano eu desisti de ser professora, tranquei o curso de física.

Então, em 2010 comecei uma nova vida, prestei vestibular no Instituto Federal para Tecnologia de Alimentos e a nova jornada começava. O curso foi importante em termos de aprendizagem, mas visivelmente aquilo não me trazia nenhuma satisfação e ao mesmo tempo, o professor Ademir do curso de Física me encorajava a retornar à universidade. Ele sempre dizia: “Você nasceu professora, os estudantes precisam de você, volte! ”. Então, em 2011, retornei para concluir meu último ano na Licenciatura de Física. A esperança havia voltado e eu começaria novamente, mas com um novo olhar, menos romântico e mais crítico.

Narrativa, autora, 2010

A educação se materializa na relação entre o professor e aluno. O professor deve unir a teoria e a prática para nascer o processo educacional. Para isso, ele e o aluno devem ser sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem. Segundo Freire (1996, p.22) “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção”. Educar então seria um processo simbiótico entre aluno e professor, em que um aprende com o outro.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. (1987, p.45).

Somente ouço a voz de quem está ao meu redor se eu tiver amor ao mundo e aos homens, porque é praticando uma relação harmoniosa que saberei as suas necessidades. O diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo. O mundo será o que me ligará aos outros homens e mulheres, nossas leituras de mundo nos farão reconhecer a importância da comunicação entre o eu e o tu. Com isso, a educação tem que ser pautada na conversa, na comunicação entre professor e estudante e entre os colegas, assim a educação se tornará uma educação para a libertação, onde todos terão direito em expressar suas opiniões. (FREIRE, 1987).

Com Freire aprendi que é preciso sempre ter esperança de que a mudança é possível, de que as injustiças, as desigualdades, a miséria, possam um dia senão desaparecer completamente, ao menos serem amenizadas ou corrigidas. Não devemos nos conformar, usando como alegação a desesperança, e tolerarmos ainda que indiretamente com os escândalos e problemas sociais que nos afetam diretamente. Na Pedagogia da Esperança, Freire (1992, p.6) relembra momentos que marcaram sua experiência com o exílio, os fatos, projetos, experiências, “de sonhos rasgados, mas não desfeitos”, de novos fatos, novas tramas, novos saberes. De esperança de que a mudança é possível e crença em um sonho possível e na utopia, desde que aqueles que fazem a história assim o queiram”.

A educação é a esperança

Em 2011, eu retornei para sala de aula como professora, também entrava como substituta de matemática em uma escola estadual de um bairro de periferia da cidade de Uberlândia. Tive o prazer de trabalhar com uma colega da faculdade, que ministrava as aulas de Física naquela escola, parecia que juntas podíamos nos blindar dos assuntos desmotivadores dos outros professores. A comunidade escolar tinha um perfil diferente da escola anterior, grande parte das famílias dos estudantes vieram de outras cidades com o intuito de melhorarem de vida. Apesar do tráfego também atuar nas redondezas da escola aquilo não era o maior problema, pois surgia uma outra tribulação, a prostituição.

Os estudantes eram carinhosos e ao mesmo tempo carentes de afetividade, as salas eram bem organizadas, não tive problemas com indisciplinas, porém as vidas de muitos não eram fáceis. Aos poucos os relatos dos estudantes foram me atingindo, uma tristeza profunda tomava conta de mim, porém teria que encontrar uma maneira de lidar com aquilo. Um dos relatos mais chocantes e triste que ouvi na época foi de uma estudante de 14 anos que chegou na escola com os joelhos machucados e com dificuldades para andar, relatou que havia tido relações sexuais com 6 homens em uma construção em troca de dinheiro.

As noites em claro me atormentavam novamente, como podia aquilo acontecer? Mais uma vez, onde estavam as autoridades? Dessa vez eu não iria abandonar, mas queria fazer algo, meu desejo era de tirar aqueles estudantes da situação de oprimidos, fazer-los enxergar que a educação poderia tira-los daquele cenário. Naquele momento eu havia refletido bastante para saber que eu não conseguiria acabar com a prostituição, contudo eu poderia ajuda-los por meio da educação, mudar as circunstâncias de suas vidas. A partir de então comecei a ser a professora de fato, não apenas ensinar e ajudar os estudantes a compreenderem conceitos físicos e matemáticos do cotidiano. O objetivo passou a ser outro, e não só ensinar a matéria do conteúdo programático, mas precisava ouvi-los e ajudá-los a refletir sobre suas atitudes.

Narrativa, autora, 2011

E nas ideias de Freire eu me estabelecia. A educação deve alcançar a todos e não proporcionar apenas treinamento técnico de interesse da classe dominante. A formação técnica é importante, mas a seu lado, há outra prioridade que não pode ser posta à margem. A formação da classe trabalhadora deve proporcionar a chance de conhecer o funcionamento da sociedade, de sua história e ter consciência de seus direitos e deveres. (FREIRE, 1992).

Paulo Freire (1978, p.16) diz que “O oprimido não deve ser o opressor, mas o restaurador das relações humanas”. Não bastaria vencer um grupo social, mas tornar a sociedade humanizada, sem vencedores e perdedores, uma sociedade harmônica com iguais chances perante as oportunidades. Com isso, o oprimido seria libertado da alienação e do constrangimento impostos pelo opressor. Essa libertação livraria o oprimido da sensação de ser inferior, de que a classe dominante teria o poder sobre “o ser menos” como se o que o ele falasse não teria validade sobre “o ser mais”.

O *ensinar* também exige criticidade, tanto do professor quanto do estudante, para Freire é:

(...) a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência”. (FREIRE, p.31, 1996)

A curiosidade epistemológica busca por todos os fundamentos científicos amparar os objetos de ensino aprendizagem, ou seja, não aceitar o conteúdo passivamente sem o criticá-lo. Uma fórmula de física não deve ser só memorizada, deve ser compreendida, discutida e analisada. O conhecimento do estudante está baseado em experiências e no conhecimento obtido através de processos formais, processos metodológicos, estes deixam de ter uma visão ingênua da realidade, o senso comum, e passa a ter uma visão epistemológica, visão crítica.

Além disso, o professor precisa ser o exemplo, para ensinar a ler, o professor deve ser um bom leitor, e para ensinar a escrever ele deve ser um bom escritor. Ter um pensamento crítico da realidade, fazer auto avaliação da prática docente, cobrar do estudante aquilo que o professor realmente faz e domina. (FREIRE, 1996).

Ensinar para jovens adultos

No ano de 2012, assumi um cargo de designação em outra escola estadual de Uberlândia, em um bairro periférico. Como eu havia trabalhado por 2 anos nessa escola como aluna bolsista do PIBID, me senti em casa. Já conhecia o cenário da escola, os professores não reclamavam do trabalho, a escola era muito organizada, havia um laboratório de informática impecável, onde era oferecido cursos de informática para os estudantes. Minhas aulas eram a noite, foi meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). As turmas eram engajadas, tinham entre 45 a 53 estudantes, eu mal conseguia entrar na sala de aula, ainda assim me sentia realizada, sem grandes conflitos, as vezes um estudante assistia a aula alcoolizado, mas me tratavam com muito respeito, até hoje mantenho o contato com alguns estudantes daquela época. Apesar de pouco tempo em sala de trabalhar com estudantes da EJA era motivador, a coragem e vontade daqueles estudantes pelo conhecimento, tornava aquele momento a êxtase da profissão.

Narrativa, autora, 2012

O ensinar exige rejeição a qualquer forma de discriminação. Portanto, deve-se valorizar e defender as diversidades para que o estudante se sinta bem e não queira deixar a escola. Além do mais, a realidade desigual pode ser transformada para uma realidade de igualdade através da consciência da realidade, reconhecendo sua posição na sociedade. Com o propósito de assumir

a sua identidade cultural e para isso o professor precisa dar experiências aos educandos para que eles reconheçam e assumam as realidades coletivas e individuais (FREIRE, 1996).

Em 2013, por conta da maternidade não atuei na escola pública, trabalhei como professora de Física e Matemática em um pré-vestibular para estudantes de baixa renda. Foi uma experiência única, porque os estudantes eram engajados, as salas de aula tinham entre 60 e 120 estudantes, todos com um único objetivo, conquistar uma vaga no Ensino Superior. Pude trabalhar com professores experientes e até com ex-professores do cursinho que frequentei antes de entrar no curso superior. A diretora da escola foi muito importante em minha vida, pois me incentivava e fazia acreditar no meu potencial, mas o ensino nesse segmento é tradicional, com estudantes passivos e pouco diálogo sem trocas de experiências entre professor e educandos.

Narrativa, autora, 2013

Apesar da experiência ter sido importante, me realizo na Educação Básica e pública, com todos os conflitos, onde posso ser mais do que uma professora conteudista, pois o ensinar exige diálogo com os educandos, abrir canais de comunicação entre as partes. O diálogo permite a consideração e compreensão dos saberes construídos pelos estudantes em suas comunidades e valorização de sua história (FREIRE, 1996).

Em 2015, veio minha nomeação em um concurso público da Secretaria do Estado de Minas como professora efetiva de Física em uma Escola Estadual. Foram dois anos desafiadores, pois a direção cobrava uma postura autoritária e opressora, apesar de gostar dos colegas e estudantes, não era feliz, por isso pedi remoção.

Fui alocada na Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza, um lugar cheio de oportunidades, onde me encontrei. Tenho participado de vários projetos inclusive a RP que me direcionou ao Mestrado. Hoje busco me aperfeiçoar, refletir sobre a minha prática e me tornar uma educadora que faça a diferença na comunidade escolar.

Narrativa, autora, 2015

Nas palavras de Freire, o ensinar exige autoridade e não autoritarismo, e que autoridade é ter domínio técnico científico, a gestão dá responsabilidades para o professor assumir e se tornar autônomo em suas atitudes. Para que o docente não viva apenas de ideologias, pois elas anestesiam a mente e o torna passivo a acontecimentos e transformações. (FREIRE, 1996).

A educação se materializa também na relação entre o professor e estudante e é indispensável a união entre a teoria e a prática para o nascimento do verdadeiro processo educacional. Para isso, os participantes devem ser sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, educar se torna um processo simbiótico entre estudante e professor, em que um aprende com o outro, já que “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, p. 47, 1996).

O homem é um ser inacabado, tudo está em transformação, apenas a necessidade de educação é permanente. O patrimônio cultural é constantemente construído, modificado. Freire, (1996, p.50) diz “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital, há inacabamento”. O professor é um profissional que pensa a educação no seu contexto da realidade em que está, que aponta possibilidade de superação das fragilidades que o resultado da escolaridade apresenta, porque ele é também um pesquisador da práxis docente.

Segundo Freire (2015, p. 59), “a educação é comunicação, é diálogo na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. A sabedoria para a mediação social e política, pois, tem a provocação de questionar a lógica Pedagógica tradicional, sinalizada pelas concepções e princípios neoliberais, em que a educação serve fundamentalmente para a sistematização e não para a independência. Nestas circunstâncias, os meios educativos como saberes cotidianos de percepção das relações humanas, tem como propósito viabilizar ao aluno ir além da experiência ingênua do mundo e se apoderar de uma visão crítica sobre o mesmo.

Dessa forma, percebe-se em minhas memórias que a ausência da disciplina de estágio supervisionado e por consequência a supervisão de um professor da educação básica no decorrer da graduação tornou minha iniciação à docência muito sofrida tanto para mim como para os meus estudantes. Talvez os momentos difíceis que passei no início de minha docência teriam sido diferentes, a falta de preparação e apoio foram marcantes na minha trajetória docente. Portanto, para uma formação inicial de professores é fundamental que se valorize as disciplinas de estágio supervisionado nas licenciaturas com atividades e posturas coletivas com intenções de superar a lógica da formação fragmentada.

5. SEGUNDA PARADA: A Residência Pedagógica

E para continuar esta viagem farei uma parada na Residência Pedagógica, que é um projeto que visa colaborar com a formação dos discentes de cursos de licenciaturas, por meio do desenvolvimento de atividades planejadas e sistemáticas no contexto da sala de aula. Esta inserção no ambiente escolar tem como objetivo conduzir estudante a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, a regência em sala de aula, intervenção Pedagógica, reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, entre outras. As atividades são acompanhadas por um professor regente na escola e orientada por um docente da sua Instituição Formadora (BRASIL, 2018).

Os objetivos da Residência Pedagógica são apresentados pela Capes, da seguinte maneira:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Sumário R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019 350 • 30 Anos do PPGE: Diálogos entre Políticas Públicas, Formação de Professores e Educação Básica Pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas Pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018, p. 1).

Para participar deste programa o discente deve estar regularmente matriculado em curso de licenciatura, regulamentado pela CAPES, cursando a segunda metade de sua carga horária total. No edital primeiro edital¹ nº 06/2018, o licenciando participava de um total de 440 horas de atividades, distribuídas da seguinte forma: (a) 60 horas destinadas à ambientação na escola;

¹ Edital Capes nº 06/2018: chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>

(b) 320 horas de imersão escolar: incluindo atividades de planejamento, execução de intervenções Pedagógicas e regência; e (c) 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

As atividades são desenvolvidas em escolas da Educação Básica da rede pública e privadas sem fins lucrativos, que são denominadas escolas-campo. Podendo integrar os projetos institucionais de Residência Pedagógica os cursos de licenciatura que habilitarem egressos para os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, e ainda, os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo. Todos os cursos necessitam ser oferecidos na modalidade presencial, exceto quando tratar-se de licenciatura do Sistema Universidade do Brasil (UAB).

Na escola-campo, o residente é acompanhado por um professor regente de sua área, denominado preceptor. O professor da Educação Básica além de realizar um processo seletivo, precisa ser licenciado na disciplina em que o residente irá acompanhar, possuir experiência mínima de dois anos de magistério, ser professor da escola participante, ministrar a disciplina da área do subprojeto e declarar disponibilidade para o programa, ainda recebe um processo formativo. Nesta etapa, consta: a demonstração e alinhamento com as expectativas das redes de ensino; com a avaliação que os professores das escolas-campo fazem de sua própria formação inicial e de suas expectativas e sugestões para a formação prática de professores; aderência às orientações formativas e Pedagógicas. Informa a carga horária, a modalidade do curso, a proposta preliminar do plano de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula, e a forma de preparação do estudante para a Residência e para a organização e execução da intervenção Pedagógica.

Além disso, o residente é orientado por um docente, também de sua área formativa, da Instituição de Ensino Superior (IES). Este professor, inserido na instituição formadora, deve possuir, necessariamente, experiência com a formação de professores em pelo menos dois dos seguintes critérios: docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura; docência em curso de formação continuada para professores da educação básica; atuação como formador, tutor ou coordenador em programa ou projetos institucionais de formação de professores da educação básica; coordenação de curso de licenciatura, dentre outros.

Os residentes, preceptores e docentes orientadores compõem equipes, divididas por sub-projetos, correspondentes aos cursos de licenciaturas. Cada núcleo de Residência é formado por

um docente orientador, 3 preceptores e o mínimo de 24 e o máximo de 30 residentes, sendo admitido participantes com e sem bolsa. Além disso, este projeto possui, a nível da IES, um Coordenador Institucional que deve coordenar o Projeto Institucional de Residência Pedagógica executado de forma interativa com as redes de ensino, articulando os subprojetos com os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da IES e das escolas-campo.

Em 2018, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) apresentou o Projeto Institucional da Residência Pedagógica (RP) que foi desenvolvido em Uberlândia (MG) e Ituiutaba (MG), com 8 subprojetos e 12 núcleos, são eles: Pedagogia - 1 núcleo (Ituiutaba); História - 2 núcleos (1 Uberlândia e 1 Ituiutaba); Filosofia - 1 núcleo (Uberlândia); Geografia - 1 núcleo (Uberlândia); Ciências Sociais - 1 núcleo (Uberlândia); Língua Portuguesa - 1 núcleo (Uberlândia); Arte (Música e Teatro)- 1 núcleo (Uberlândia); e Multidisciplinar - 5 núcleos: Química e Matemática (Ituiutaba); Física e Biologia (Ituiutaba); Física e Química (Uberlândia); e Biologia (Uberlândia). Os subprojetos objetivavam desenvolver ações formativas voltadas para a profissionalização docente. As ações ocorreram de maneira aglutinadora de ideias e saberes entre residentes, preceptores, docentes orientadores e a comunidade escolar, propiciando o levantamento e proposição de atividades que valorizassem os espaços escolares e outras ações focadas no cotidiano da escola e em outros espaços. (UFU, 2018).

Nesse trabalho é relatado as atividades desenvolvidas no subprojeto Multidisciplinar, núcleo Física e Química de Uberlândia. O subprojeto contou com 24 residentes distribuídos em duas escolas. Sendo dez licenciandos do curso de Física e nove licenciandos do curso de Química na Escola Estadual Felisberto Alves de Carrijo, e quatro licenciandos do curso de Química e cinco licenciandos do curso de Física na Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa (EEPJIS). Esse trabalho irá investigar o percurso das atividades desenvolvidas com os cinco licenciandos do curso de Física da EEPJIS.

O subprojeto da Física possuía objetivos claros em relação a formação inicial de professores, visando contribuições para a prática docente e alinhamento das reflexões realizadas no âmbito das disciplinas Pedagógicas e metodológicas com a prática em sala de aula. Os residentes foram sujeitos ativos no desenvolvimento de sua identidade profissional, participando de reuniões e discussões que proporcionaram o seu engajamento teórico e prático. Além disso, foi elaborado um plano de atividades da Residência, para cada residente, em conjunto com suas orientadoras e Professora-preceptora, contendo as atividades a serem desenvolvidas durante o período de Residência.

Neste convívio entre a escola, Professora-preceptora e estudantes do curso de licenciatura em Física, esperava-se desenvolver ações continuadas, tais como: integração entre Professora-preceptora e licenciandos, no sentido de uma formação inicial e continuada para uma prática docente consciente e crítica, atividades teórico-práticas, que subsidiassem aos licenciados na aprendizagem dos princípios subjacentes ao planejamento, organização gestão e execução de ações na prática docente; incentivar a reflexão dos licenciandos a respeito da própria prática contrastando-a com elementos teóricos e de sua experiência pessoal, de modo que passassem de um nível intuitivo e rotinizado para um nível de reflexão crítica que implicassem numa conscientização de suas possibilidades profissionais e pessoais em termos de flexibilidade e autonomia; adquirir saberes que envolvessem a transposição da matéria de ensino em situação de prática, abarcando o conhecimento didático e pedagógico em formas de representar e demonstrar os conteúdos e fazê-los compreensíveis e significativos aos estudantes; e incentivar a atitude investigativa de seu contexto de ação, para que pela problematização do real pudessem visualizar criticamente as dimensões do ato de ensinar e compreender os elementos da cultura escolar que influenciam diretamente seu meio e assim buscar formas de atuar sobre ele.

Esperava-se do residente que acompanhasse o processo educacional de forma ativa, na observação de aulas. A imersão ocorreu de forma planejada e sistemática dos futuros professores em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar. Esta experiência escolar não é restrita à sala de aula, mas ampliada para os espaços de orientação Pedagógica, coordenação, biblioteca, laboratório, sala de informática, entre outros, além de possibilitar a discussão e a reflexão de uma relação entre teoria e prática com a Universidade Formadora.

Na etapa de ambientação, o residente observava os estudantes em diferentes interações dentro e fora da sala de aula, nos componentes curriculares envolvidos no subprojeto. Além de participarem de diferentes etapas do processo pedagógico, como preparação de aulas, de materiais, de instrumentos de avaliação, de correção e de criação de estratégias de apoio a dificuldades dos estudantes, dando novas oportunidades de aprendizagem aos professores em formação.

No decorrer do projeto da Residência Pedagógica, o residente vivenciou a regência de classe, com intervenção Pedagógica planejada conjuntamente pelos docentes orientadores do curso de Física pela Professora-preceptora da escola, além da gestão do cotidiano da sala de

aula, planejamento e execução de atividades, atividades de avaliação da aprendizagem dos estudantes e atividades extra-sala. As ações visaram oportunizar a reflexão e a discussão de problemas, conflitos e vivência de todas as naturezas no espaço escolar. Durante e após a imersão o residente foi estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar.

A Superintendência Regional de Educação de Uberlândia foi responsável por escolher as escolas que poderiam participar do Projeto Residência Pedagógica, das quais foram contempladas a Escola Estadual Professor José Ignácio e a Escola Estadual Felisberto Carrijo para receberem o subprojeto Multidisciplinar, Núcleo Física/Química. A escolha do professor preceptor foi realizada por meio de processo seletivo entre professores de mesma área.

A equipe de Física da Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza é composta por cinco professores efetivos, dos quais dois estão afastados por estarem atuando na direção. Dos três restantes, apenas eu, Daiana Aparecida Ramos, tive interesse em participar do processo seletivo do Projeto Residência Pedagógica. Também foi selecionado um professor na Escola Estadual Felisberto Carrijo.

6. COMPANHEIROS DE VIAGEM

A escolha dos residentes também foi por meio de processo seletivo, organizado pelas professoras orientadoras do subprojeto Física/Química, Prof.^a. Dr.^a. Alessandra Riposati Arantes, do Instituto de Física/UFU e a Prof.^a. Dra. Viviane Rodrigues Alves de Moraes do Instituto de Química/UFU. Puderam se candidatar todos os estudantes do curso de Física Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, que se enquadravam nos requisitos exigidos. O núcleo Física e Química foi constituído por 5 (cinco) licenciandos do curso de Física e 4 (quatro) licenciandos do curso de Química que desenvolveram o programa de RP na Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa (EEPJIS). 10 (dez) licenciandos do curso de Física e 9 (nove) licenciandos do curso de Química desenvolvem o programa de RP na Escola Estadual Felisberto Alves de Carrijo totalizando 24 (vinte-e-quatro) licenciandos.

Foram selecionados para atuar na Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza os licenciandos que chamaremos de Gabriel, Elis, Pedro, Léo e Heitor, usaremos nomes fictícios afim de preservar suas identidades.

Sossego

Gustavo, definição: *sossego*. Tranquilidade em lidar com situações diversas, faz tudo no seu tempo. Muito comunicativo, venderia até areia no deserto ou na praia. Poderia dar aula de qualquer coisa, pois tem carisma quando fala, consegue encantar os estudantes.

Um sorriso

Elis, definição: *um sorriso*. Generosa, empática, carinhosa e sensível. Uma profissional, esforçada, justa, dedicada, inteligente, trabalha bem em equipe. Uma professora que trará grandes contribuições para a educação. Sua sensibilidade consegue compreender os estudantes, seu conhecimento transmite segurança e sua empatia conquista qualquer pessoa ao seu lado.

Amor

Pedro, definição: *amor*. Tímido, de poucas palavras, um olhar emblemático. Demorei um pouco para entendê-lo, talvez por ser uma pessoa mais reservada. Aos poucos através de pequenos gestos e atitudes consegui perceber a inteligência emocional por trás daquela timidez. Um ser humano que se preocupa com os que sofrem, consegue identificar os estudantes que passam por problemas emocionais, será mais do que um professor, estará na escola para ajudar o outro, que muitas das vezes não é compreendido pela sociedade. Fará tudo isso, pois consegue amar e compadecer com o próximo.

Sabedoria

Léo, definição: *sabedoria*. Um perfil diferente para os padrões de professor, um profissional que veio para romper com essa escola sistemática, cheia de regras que não condiz com a realidade atual. A impressão é que ele sempre vê além do que é mostrado. No primeiro momento parece uma pessoa tranquila que prefere concordar com o outro apenas para não gerar intriga, mas isso não é a realidade, no fundo não abre mão de sua opinião, persiste, insiste até o fim.

Força

Heitor, definição: *força*. Forte, vistoso, como um leão na selva, um líder natural, conduz tudo com naturalidade, com firmeza e segurança. Defende seus ideais e repudia injustiças. Compara brigas que não são suas apenas pelo ato de proteger os indefesos. Sua coragem e espírito de liderança lhe torna um professor ideal para enfrentar essa educação cheia de desafios.

7. DESTINO: MINHA ESCOLA, NOSSA ESCOLA

No ano de 2000 tive meu primeiro encontro com o Zé², uma escola grande, diversificada com muitas árvores decoradas de saguis. A arquitetura era comum, já havia visto várias escolas em Monte Carmelo do mesmo modelo, as paredes de tijolinhos laranja escuro. Nos andares de baixo a secretária, a sala dos professores, a biblioteca e algumas salas de aula e no andar de cima várias salas de aula. A sala que eu estudava era a última do lado direito do andar de cima, era aluna do 3º ano F, era a sala de 'forasteiros', a maioria dos estudantes eram de outra cidade, os que já eram do Zé geralmente eram repetentes. Sentávamos de dois em dois, meu parceiro era de Itumbiara um excelente garoto que no final do ano foi aprovado no PAES para Agronomia na UFU.

Os banheiros tinham os vasos sanitários estilo bacia turca³, o que gerou imensa estranheza, parecia as latrinas das roças que conhecia. As carteiras eram bem gastas e vandalizadas, as paredes tinham muitos desenhos e escritas feitos pelos estudantes. Parecia que os estudantes não tinham amor na escola, era muito diferente da escola que eu estudava.

Após 17 anos eu tive o segundo encontro com Zé, mas agora eu chegava como professora efetiva de Física. Os muros da escola estavam mais coloridos, muitos grafites, desenhos que simbolizavam algo político ou apenas divertido. Aliás, as bacias turcas dos banheiros dos estudantes haviam sido substituídas por vasos sanitários. Visivelmente não era o mesmo lugar, os professores estavam felizes, após o recesso do final de ano e me receberam muito bem. Para minha felicidade, seriam meus colegas de área, minha professora de Física do terceiro ano, que está como vice-diretora atualmente, e dois colegas da faculdade de Física, era muita sorte.

A escola ampliou, além dos blocos 1 e 2 conheci o bloco 3, também tinha o laboratório, as salas de vídeo e informática. Todos os espaços da escola são bem aproveitados pelos professores. O amor que a equipe tem pela escola é contagiante, é um bem querer que faz do Zé

² Apelido afetuoso da Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza.

³ A Bacia Turca é um vaso sanitário instalado diretamente no chão e que não utiliza assento. De uso bastante comum nos países do oriente, o modelo reduz o risco de contágio de doenças transmitidas no momento da utilização do vaso sanitário.

uma escola singular. Grande parte da equipe possui pós-graduação, dentre eles, especialistas, mestres e doutores.

O envolvimento político destaca-se perante as outras escolas de Uberlândia, não falo de partido, mas sim de luta por direitos. Os estudantes possuem voz, fazem parte da construção da escola o sentimento é de estar entre um grande rizoma⁴ que interliga toda uma conjuntura de pensamentos e atitudes.

Narrativa, autora, 2017

Uma palavra que definirei a Escola Estadual Professor José Ignácio de Sousa (E.E.P.J.I.S), *lar*, um lugar de acolhimento que leva conhecimento e diversidade por toda a cidade, o Zé está no lar de milhares pessoas, há quem passou, quem passa e quem passará pelos corredores dessa escola tão querida. Um lugar de projetos, inclusão e amor. A escola está situada na rua Osório José da Cunha, 631, bairro Brasil, em Uberlândia – MG. Por conta da localização central, é uma escola muito procurada pela população de toda a cidade, o que faz dela uma escola muito diversificada. Historicamente a Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza se enquadra como instituição de ensino referência do estado de Minas Gerais. A escola surgiu no meio da ditadura militar, em 1966, para atender os critérios de Escola Técnica, objetivando a qualificar mão de obra para o mercado de trabalho.

Já na década de 80 a Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza foi a primeira escola estadual do Brasil a se filiar a Unesco, na época a diretora foi para América Central para participar do congresso da Unesco sobre a questão de Educação Básica, práticas educativas diferenciadas, além de outros assuntos, a partir disso, a escola foi se consagrando como referência na cidade.

A popularidade da escola fez com que estudantes de toda a cidade a procurasse, com as mais diversas finalidades dentre elas: sucesso da escola em processos seletivos de ingresso ao ensino superior e preocupação com questões sociais, políticas e culturais.

⁴ Na obra de Mil Platôs, Deleuze e Guattari, dizem que o conceito de Rizoma seriam a forma de representar a importância das interações e encontros em constantes movimentos.

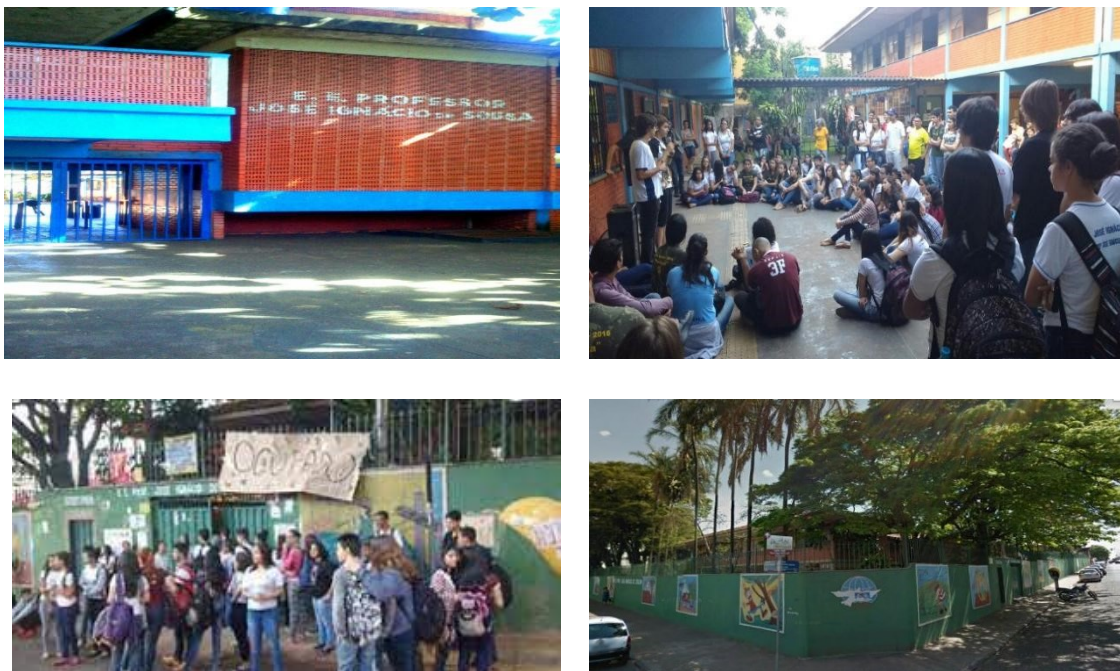


Figura 1- Imagens E.E.P.J.I.S. Fonte: <https://pjis.wordpress.com/>, 2021.

A escola possui razoável infraestrutura, o prédio é antigo, com problemas consideráveis no telhado, o que torna um grande desafio em épocas de chuva por conta das goteiras. Apesar de não receber muita ajuda do governo a direção se esforça bastante para conseguir fazer reformas urgentes e necessárias para manter a infraestrutura razoável. Além disso, dispõe de boa alimentação para os estudantes e acesso à internet por Banda larga. E em relação aos equipamentos, destacam-se: TVs; Videocassete; DVD; Antena parabólica; Retroprojetores; Impressora; Aparelho de som; Projetor multimídia (Datashow); Fax; Câmera fotográfica/filmadora. Aliás, conta com 21 salas de aulas todas com quadro branco; 2 salas de vídeo; Sala de diretoria; Sala da Vice direção Sala de professores; Sala do financeiro; Sala da Supervisão; Laboratório de informática; Laboratório de ciências; Quadra de esportes coberta; Quadra de esportes descoberta; Cozinha; Biblioteca; Banheiro dentro do prédio; Banheiro adequado à estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida; Sala de secretaria; Refeitório; Despensa; Almoxarifado; Auditório; Pátio coberto; Pátio descoberto; Área verde considerável, com árvores ornamentais e frutíferas. O cuidado dos funcionários e da gestão da escola estão exemplificadas nas figuras 2 e 3, mesmo sendo uma escola central temos animais silvestres em harmonia com a comunidade escolar. Apesar da pouca verba recebida pelos governantes os funcionários fazem um trabalho elogiável, cultivando flores e com isso trazendo um ambiente acolhedor para os estudantes.

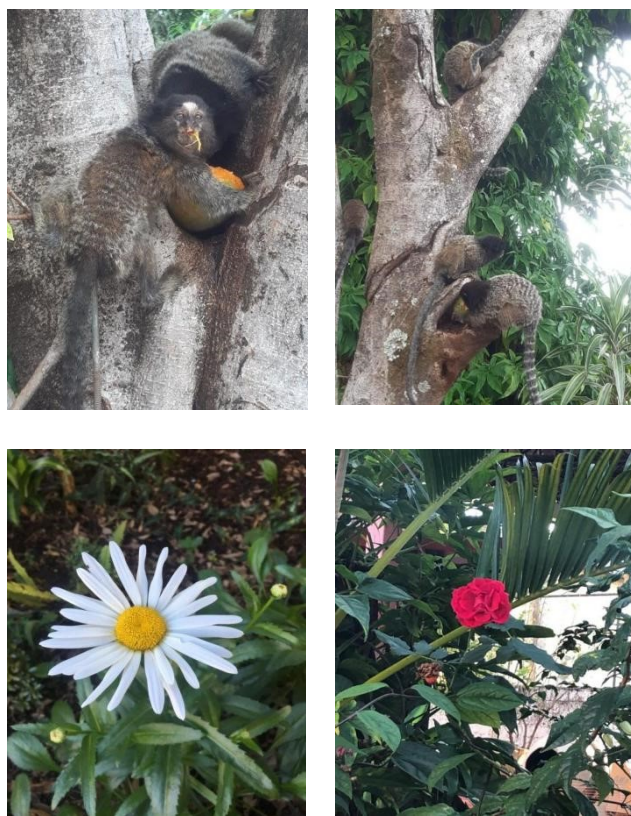


Figura 2- Saguís nas árvores e jardins na E.E.P.J.I.S. Fonte: Própria, 2021.

8. DIÁRIO DE VIAGEM

Nesta viagem foram utilizados como registros os diários de campo elaborados por mim e os relatórios finais dos residentes Gustavo, Elis, Léo e Heitor, afim de encontrar subsídios para responder as questões norteadoras desse trabalho. Ao longo dos 18 meses da Residência foram realizadas diversas ações. Inicialmente, os residentes foram estimulados a conhecer o espaço físico da escola, os professores, os estudantes e toda equipe de servidores, por meio de entrevistas semiestruturadas. Além disso, os residentes fizeram acompanhamento das aulas regulares e regências, e também apoiaram os projetos extraclasses desenvolvidos na escola como a festa junina, o projeto da Consciência Negra, simulados para o ingresso no ensino superior, dentre outros. Como já mencionado, os nomes dos residentes foram alterados para nomes fictícios respeitando a relação de gênero para preservar a identidade dos participantes.

Para a apresentação dos resultados optou-se por discutir os caminhos percorridos por cada um dos residentes, pois eram pessoas com personalidades muito diferentes. O recorte destacou os significados da Residência Pedagógica na formação docente.

8.1. Os caminhos percorridos pelos residentes

Gustavo

O ambiente escolar é um espaço público em que estudantes passam seu tempo, e por isso é um dos lugares que permite exercitar o convívio social. A estrutura física da escola, assim como sua organização, manutenção e segurança, revela muito sobre a vida que ali se desenvolve.

“É importante conhecer a estrutura física e humana da escola para compreensão do seu cotidiano, conhecer o perfil dos estudantes e de toda comunidade escolar e como eles se relacionam com o espaço físico, para alcançarmos os objetivos que a Residência Pedagógica almeja, é necessário esse acompanhamento, para imersão dos residentes na realidade escolar. Para construir uma base que sustente futuras intervenções dos residentes, as atividades iniciais possuíram um caráter de imersão, observação, de reconhecimento do ambiente e dos autores da escola. O objetivo de entrevistas semiestruturadas é justamente demonstrar quem são esses autores, como e quando eles se relacionam, tentando traçar um perfil, ou seja, interpretar qual o seu contexto histórico e social”.

Narrativa, Gustavo, 2019

Percebe-se na narrativa a consciência da importância do respeito das origens da comunidade. Um dos ofícios mais importantes da prática educativa é gerar condições para que os estudantes possam se assumir como sujeitos históricos nos seus vínculos uns com os outros e também em suas relações com os professores e que possam exercitar as suas habilidades como seres pensantes, comunicantes, criadores, transformadores e realizadores de sonhos.

Para Freire (1963, p. 11) “[...] um outro dado que partíamos era o de que a educação trava uma relação dialética com a cultura. Desta forma a nossa ciência educativa não poderia sobrepor-se à realidade contextual nossa”. Ainda, o autor coloca que

Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade Pedagógica.

Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. (FREIRE, 2002, p. 18)

Ademais, a escola deve ser o espaço democrático, onde os educadores sejam capazes de permitir aos seus educandos o direito de desfrutar de suas raízes e qualquer forma que impeça isso, deve ser depreciada, segundo Freire (1996, p. 18) “A formação docente que se julgue superior a essas ‘intrigas’ não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos”.

Além do que, percebe-se na narrativa do Gustavo o reconhecimento da presença do multiculturalismo, pois defende uma educação em que a diversidade não é somente constatada, mas também incluída e valorizada no currículo e nas práticas Pedagógicas, então, no seguimento deste pensamento, o papel do professor será crucial para uma inter-relação entre as diferentes culturas existentes na escola. Esta é a realidade que neste momento temos, então, há que a compreender, e transformar o que for necessário, para a plena inclusão e êxito dos estudantes. (SOUTA, 1997).

Gustavo pontua a importância do projeto Residência Pedagógica em sua formação.

“Um dos ganhos de participar de um programa como a Residência Pedagógica é compreender durante seu processo de formação, como é a real prática do professor: plano e execução de aulas, modelos avaliativos, escolha do conteúdo, escolha do livro didático etc. A troca de informações que as atividades proporcionam aos residentes a respeito da realidade escolar como: conhecer os atores que constroem a escola, aprendizado sobre quais departamentos existem e como eles atuam na escola, entendimento das dificuldades que os docentes vivem no dia-a-dia, reconhecer o perfil do estudante, suas dificuldades e seus anseios, assim como de toda a comunidade escolar contribuem significativamente para a formação docente.”

Narrativa, Gustavo, 2019.

A ambientação diz respeito a um delicado processo e, como todo processo, possui ritmo próprio, gradativo e único. Este processo caracteriza a base da posterior permanência de estudantes na instituição escolar e sua consequente segurança nela, necessitando, portanto, extrema atenção e parceria entre família e escola. Nele, o acolhimento às individualidades, às famílias, é fundamental para que o processo ocorra de forma significativa.

“A escola possui uma estrutura bem conservada. “As salas de aula, os quadros, a sala dos professores, os banheiros, a quadra de esportes, a biblioteca... todos estes espaços possuem características de serem muito bem cuidados. A escola proporciona uma sensação de cuidado e zelo. Também existe uma grande preocupação por parte da escola em questões sociais, em fazer com que os estudantes tenham um engajamento, um posicionamento, uma consciência social, e isso vem a partir dos projetos que fazem parte da escola desde a sua formação. ”

Narrativa, Elis, 2019.

Essas observações são notáveis, dado que, o espaço ultrapassa os limites das coisas concretas e avança para a subjetividade, para Ribeiro (2004, p. 103) “O espaço não é neutro e está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso tem significações afetivas e culturais. ”

Através de projetos é possível construir vários conhecimentos tanto práticos quanto subjetivos, os projetos proporcionam muito conhecimento para todos os envolvidos (EIDELWEIN, 2005).

Para Freire (2002), “na sua obra *“Pedagogia da Autonomia”* o professor não deve ter receio de demonstrar afeto aos estudantes, o querer bem é requisito indispensável do educador. Ele ainda fala da falsa separação entre afetividade e seriedade. Do ponto de vista democrático um professor rígido não estimula a aprendizagem. O professor pode ser afetivo, ético e competente simultaneamente.

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o que de preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e a própria prática educativa de que participo. Essa abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os estudantes de maneira igual. Significa de fato que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. (FREIRE, 1987, p. 52)

Sobre a ambientação em termos de Espaço Físico é importante conhecê-lo pois o mesmo tem relação com o fazer pedagógico.

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condi-

ções são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática Pedagógica. (FREIRE, 2002, p 34)

O autor ainda se questiona como cobrar uma preservação e conservação desse espaço, sendo que, muitas vezes, é desrespeitado pelo poder público. Além disso,

É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (FREIRE, 2002, p 24)

Elis também destaca a importância do Projeto Residência Pedagógica em sua formação.

“Fazer parte da equipe do Residência Pedagógica me ajudou a crescer e amadurecer minha experiência frente a uma sala de aula. Ter contato direto com os estudantes contribuiu para que eu aprendesse a lidar com eles, em todos os sentidos. Por outro, conviver com o corpo docente da escola me ajudou a aprender mais sobre como se portar no ambiente escolar. ”

Narrativa, Elis, 2019.

Esse convívio com o corpo docente é importante, porém não se pode deixar de analisar a prática Pedagógica dos mesmos e suas posturas. Além disso, ela coloca a importância da experiência prática para lidar com os estudantes em sala de aula. (FREIRE, 2010)

Em relação a regência em sala de aula e as dificuldades de lidar com adolescentes, Elis destaca que:

“Durante o período de regência, senti dificuldades quanto à inexperiência em sala de aula; pude perceber que lidar com estudantes adolescentes pode ser muito mais difícil do que se parece. Porém, acima de tudo, foi uma experiência marcante”.

Narrativa, Elis, 2019.

É possível perceber nessa fala a dificuldade para lidar com adolescentes, dificuldade essa que nem sempre é falada no curso de formação inicial, sendo espaço somente para o ensino de conteúdo. Portanto, “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do

gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (FREIRE, 2002, p. 24).

Léo

Através da entrevista, que foi realizada com os alunos através dos residentes, Léo percebeu que

“os estudantes tinham uma visão comum, é a de que os professores acreditam em seu potencial e os ajudam nas diversas dificuldades escolares; relatamos também alguns comentários de estudantes que se solidarizavam com o professor, entendendo sobre sua jornada de trabalho exaustiva e o tempo limitado para atender às demandas de todos. Quando não é possível sanar as dúvidas de todos os estudantes, os docentes estimulam a pesquisa paralela, as tarefas de casa, as plataformas online como o YouTube (www.youtube.com.br) para acesso à vídeo aulas comentadas, e buscam também indicar o livro didático para que assim todos os estudantes sejam contemplados pelo ensino. Isto de fato cria uma relação muito próxima entre os professores e os estudantes, mesmo que não pessoal, mas de um bom clima e relacionamento dentro da escola. ”

Narrativa, Léo, 2019.

Em relação as dúvidas, Freire (2002) propõe um exercício de registro de dúvidas e curiosidades, emergentes de situações cotidianas, brincadeiras ou jogos. Também aponta que a condução a resolução dessas dúvidas e curiosidades é importante que se tenha pesquisas e consultas a livros, dicionários e se gerou outras perguntas. “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (FREIRE, 2002, p. 45). Além disso, contribui para um clima pedagógico-democrático, em que o educando aprende com sua própria prática.

[...] a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência”. (FREIRE, 1996, p. 31)

“A visão mais proativa do ensino interfere para com as responsabilidades dos professores também; muitos citam que as avaliações externas da escola causam certa pressão e tensão por parte dos docentes, mas que dentro de todas as regras, procuram cada vez mais espaço para exercer a sua autonomia em sala de aula. Contando também com a confiança da coordenação, buscam lidar com as dificuldades dentro de sala de aula sempre com o respeito em primeiro lugar, a humildade e os objetivos de seu ensino em mente para que os estudantes possam desfrutar do conhecimento que lhes é dedicado. ”

Narrativa, Léo, 2019.

As avaliações e os sistemas de avaliação Pedagógica são criticados por Freire (2002) em que “[...] vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos” (FREIRE, 2002, p. 59). Ainda afirma que uma das formas de resistência não é ficar contra as avaliações, mas sim

[...] resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. (FREIRE, 2002, p. 59)

Ensinar exige autoridade e não autoritarismo, autoridade é ter domínio técnico científico e usar todas as exigências propostas por Freire (1996), o professor dá responsabilidades para o estudante assumir e se tornar autônomo em suas atitudes. Para que o estudante não viva apenas de ideologias, pois elas anestesiam a mente e o torna passivo a acontecimentos e transformações (FREIRE, 1996).

Na fala de Léo percebe-se a transcendência do Projeto Residência Pedagógica na percepção do residente na formação inicial do licenciando, pois através do projeto, ele conseguiu perceber a distância entre a prática do professor e sua formação.

Após esta experiência com a escola e depois da reflexão a partir das atividades extra sala, ambientação, reuniões feitas dentro da universidade, é possível entender a distância que há entre a formação teórica e prática dos professores.

O estágio supervisionado é um momento importantíssimo na formação inicial do professor e é lá que vamos entender o que viemos estudando a cerca de 4 anos. Contudo, dar

algumas aulas pontuais não prepara o docente para sua carreira profissional, e muitas vezes servem como um choque de realidade.

Narrativa, Léo, 2019

Essa distância entre a formação inicial teórica e a prática para Freire (2002) pode ser compreendida pelo próprio processo de formação e a relação com o conhecimento.

[...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma -se ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2002, p. 59)

Léo ainda cita que o estágio supervisionado apesar de fundamental na formação ele não é satisfatório por conta da ausência de sequência de aulas, sendo assim, projeto da Residência Pedagógica mostrou a importância de estudante de licenciatura participar ativamente ministrando e preparando aulas nas regências.

Heitor

A percepção de Heitor sobre o período de ambientação:

“Existe dentro da proposta da escola, a formação de cidadãos com senso crítico, dando espaço aos estudantes para exposições de artes, debates políticos, tendo assim uma participação ativa dentro da história desse local. Com isso, junto aos professores, perceber um entendimento disso, e a maioria estão fazendo o máximo para que essas metas sejam alcançadas, fazendo com que a escola tenha uma dinâmica muito boa entre estudantes e docentes, além de apesar de forças externas, como salários atrasados dentre outros fatores a profissão, os professores estão sempre motivados a continuar. ”

Narrativa, Heitor, 2019.

Freire (2002) afirma que é necessário que os educandos saibam que a luta pelo respeito a educação e aos educadores inclui a briga por salários melhores e menos imorais. Contudo,

mesmo com a desvalorização e salários atrasados, não se pode é exercer mal a prática Pedagógica.

Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática Pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos. (FREIRE, 2002, p. 35)

De acordo com Freire (1996), *O Rigor Metodológico* representa a fidelidade do professor com princípios de ensino, usar a pesquisa na metodologia, buscando os estímulos e desafios ao estudante, retira-lo da zona de conforto, para que ele repense tudo aquilo que está ao seu redor e chegue a sua capacidade crítica. Para Freire (1996, p. 26) “[...] a importância do papel do educador, o mérito da paz com que vive a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. A fim de encontrar o novo, novos conceitos e pensamentos. Quebrando paradigmas e ideologias dominantes na sociedade buscando através do diálogo a problematização, para que se rompa com o costume da memorização.

O Ensinar vai exigir o diálogo com os educandos, abrir canais de comunicação entre as partes. O diálogo permite a consideração e compreensão dos saberes construídos pelos estudantes em suas comunidades, valorização da história do estudante. O Ensinar também exige criticidade, tanto do professor quanto do estudante, para Freire (1996)

[...] curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência. (Freire, 1996, p. 31)

A curiosidade epistemológica, busca por todos os fundamentos científicos amparar os objetos de ensino aprendizagem, ou seja, não aceitar o conteúdo passivamente sem o criticá-lo. Uma fórmula de física não deve ser só memorizada, deve ser compreendida, discutida e analisada. O conhecimento do estudante está baseado em experiências e no conhecimento obtido através de processos formais, processos metodológicos, ambos se complementam e a partir de então o estudante deixa de ter uma visão ingênua da realidade, o senso comum, e passa a ter uma visão epistemológica, visão crítica.

Heitor ressalta que:

“A rotina escolar, desde os momentos em sala, como a vivência na sala dos professores, trouxe diversos ensinamentos, desde a postura e diálogos com os colegas de profissão, e também reuniões para definições de paralizações, provas, conselhos dentre outras coisas pertinentes a rotina diária do local. Estar em contato por vezes pode ser desanimador, afinal, alguns professores perderam o brilho e a vontade de ensinar, e por vezes, podem ter uma postura perante os estudantes de forma prejudicial, além de fazer com que nossa visão também se torne mais turva, porém, esses professores não representam o todo. ”

Narrativa, Heitor, 2019

Por meio dessa fala, percebesse mais uma vez a importância da experiência prática na formação inicial do licenciando. Ele ainda nota a importância da postura do professor diante dos estudantes, pois o desânimo de alguns profissionais com a docência é visível. Para Freire (1996), o estudante também precisa receber educação moral, pois dentro da ética e da moral tem-se valores, modos de pensar e agir que refletem em suas atitudes. Além disso, o professor precisa ser o exemplo, para ensinar a ler, o professor deve ser um bom leitor, a escrever um bom escritor. Ter um pensamento crítico da realidade, fazer auto avaliação da prática docente, cobrar do estudante aquilo que o professor realmente faz e domina. (FREIRE, 1996).

8.2. Os caminhos percorridos pela Professora-preceptora

O período de regência se tornou palco de grandes discussões e aprendizado para todos os envolvidos, inclusive para mim, como os residentes imergiram na escola por 18 meses, a convivência com toda a escola trouxe a autonomia e segurança para tomar decisões pertinentes de um professor, como escolher a metodologia utilizada nas aulas e a forma de conduzir conflitos que surgiam no decorrer das regências. Além de planejar aulas, os residentes puderam elaborar avaliações de várias maneiras, como provas abertas, atividades práticas e atividades em grupo, ou seja, foram dadas várias oportunidades para o estudante aprender.

Uma das práticas mais interessantes, a partir do meu olhar, proposta pelos residentes, foi a divisão da sala em grupos em que os estudantes foram escolhidos de acordo com suas habilidades, sempre colocando um estudante com mais facilidade como líder de cada grupo. Segundo Gómez, (1998, p.2) “Esta aprendizagem os induz a uma forma de ser, pensar e agir

em suas relações sociais no mundo do trabalho e na vida pública”. Além disso, acredita-se que os mecanismos de socialização da escola estão ligados tanto à estrutura das tarefas acadêmicas, quanto à estrutura das relações sociais estabelecidas na escola e na sala de aula. Esta estratégia fez com que o desempenho dos estudantes melhorasse significativamente. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio de relações sociais, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. É na escola onde tudo isso será vivenciado e onde o estudante irá associar suas ações à concepção de mundo em que ela está inserida. Para isso, o estudante necessita de atividades específicas que proporcionem o aprendizado, pois seu desenvolvimento é dependente dessa aprendizagem por intermédio das experiências e interações em que foi submetida. O professor é o mediador desse processo, por ser o mais experiente e planejar suas intervenções, por isso é figura essencial do saber por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente. (OLIVEIRA, 1997).

Além da proposição dos trabalhos em grupo, os residentes trabalharam em quatro vertentes em relação às estratégias metodológicas adotadas na sala de aula. Inicialmente, foram aulas dialogadas seguidas por aulas expositivas, aulas experimentais, e em alguns momentos o uso da sala de aula invertida, uso de jogos educacionais e tecnológicos.

As aulas expositivas dialogadas objetivavam discutir os temas que seriam abordados nas aulas. Os estudantes foram dispostos em roda, para que todos participassem das discussões. Essa forma de interação resultou em um aumento significativo em suas notas, em relação ao bimestre anterior. De acordo com Nunes, (p. 1, 2012) “Essa estratégia caracteriza-se pela exposição de conteúdos com a participação ativa dos estudantes, considerando o conhecimento prévio dos mesmos, sendo o professor o mediador para que os alunos questionem, interpretem e discutam o objeto de estudo”. Neste modelo o professor precisa contextualizar o tema de modo que mobilize as estruturas mentais do estudante para que este articule informações que já traz consigo com as que serão apresentadas. O ponto forte desta estratégia é o diálogo entre alunos e professor, onde há espaço para questionamentos, críticas, discussões e reflexões, onde o conhecimento possa ser sintetizado por todos. (NUNES, 2012).

Sobre as aulas expositivas os residentes procuraram demonstrar os conceitos por meio da oralidade, porém neste modelo os resultados obtidos não foram satisfatórios, pois os estudantes dispersavam muito, perdendo o interesse rapidamente pela aula. Esse ocorrido pode-se justificar porque, segundo Nunes (2012, p. 2), “a aula expositiva, não leva em conta conheci-

mento prévio dos estudantes, e espaço para questionamentos. Nesta estratégia o foco é o professor, e o aluno é agente passivo, que recebe as informações transmitidas pelo professor”. Freire (ando) também apresenta sua definição para as aulas expositivas em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, o termo “Concepção bancária”, onde o professor obriga o aprendiz a memorizar um conteúdo pronto, sem dar espaço para o aluno questionar, há a transmissão de conhecimento, treinando a criança a ser obediente e um ser passivo de questionamentos. Evitando a mobilização da sociedade contra as ideias dominantes. Portanto, a concepção bancária seria um instrumento de opressão, sendo assim a escola também pode ser vista como uma instituição opressora. Entretanto, o objetivo do trabalho desenvolvido ao longo da Residência foi propiciar reflexões de modo que os residentes ponham fim no ‘reprodutivismo’, reprodução das ideias dominantes dentro da escola, buscando o instrutor por excelência, aquele que vai cultivar as ideias de sociedade humanizada, dando sentido no que é ensinado ao aluno, oportunizando o aluno de se tornar um ser crítico e reflexivo. O professor por excelência doa o conhecimento, a fim de mudar e transformar a vida do aprendiz. (FREIRE, 1987)

As aulas experimentais também foram uma estratégia utilizadas pelos residentes e na minha concepção foram fantásticas, porque os estudantes mostraram-se muito ativos e motivados durante as aulas. De acordo com Silva et al (2010), historicamente, desde o século XVIII, a experimentação é reconhecida por diversos estudiosos da área da educação, mas só a partir do final do século XIX que essas atividades foram inseridas nos currículos de Ciências de outros países, Inglaterra e Estados Unidos, e difundidas de maneira relevante nas escolas. No Brasil, também no século XIX, os laboratórios e a experimentação no ensino de Ciências começaram a ser difundidos em passos lentos e sob uma abordagem mais utilitarista, mas somente a partir dos meados do século XX que as tentativas de melhoria do ensino de Ciências passaram a ser mais vigorosas, com a criação de instituições, programas e fundações para esse fim, como o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (Ibccc), a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (Funbec) e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino de Ciência (Premen). Com isso, a utilização de experimentos nas aulas, fez com que o aluno tivesse um pensamento diferente a respeito dos conceitos de Física, uma vez que ele teve a oportunidade de observar e, inclusive, aplicar o fenômeno que estava estudado e, com isso, passou a ter um papel mais ativo na produção do seu próprio conhecimento, podendo questionar os fatos que estavam sendo observados por ele. (SOARES, 2013). Sobre o uso de experimentos no ensino de Física, Brasil (2002, p. 84) destaca que:

É indispensável que a experimentação esteja sempre presente ao longo de todo o processo de desenvolvimento das competências em Física, privilegiando-se o fazer, manusear, operar, agir, em diferentes formas e níveis. É dessa forma que se pode garantir a construção do conhecimento pelo próprio aluno, desenvolvendo sua curiosidade e o hábito de sempre indagar, evitando a aquisição do conhecimento científico como uma verdade estabelecida e inquestionável. (BRASIL, 2002, p. 84).

A sala de aula invertida, também foi outra estratégia utilizada pelos residentes nas regências. Sobre a aplicação da sala de aula invertida, os resultados não foram tão satisfatórios quando comparado com as aulas experimentais, pois esse método exige muito estudo dos estudantes em casa e eles não se preparavam, não faziam as leituras, chegavam na sala, na maioria das vezes, despreparados para a aula, prejudicando todo o desenvolvimento da aula que o residente havia preparado.

Bishop e Verleger (2013) definem Sala de Aula Invertida como uma técnica educacional que consiste em duas partes: atividades de aprendizagem interativas em grupo em sala de aula e orientação individual baseada em computador fora da sala de aula. Tal definição serve como base para destacar uma característica marcante da Sala de Aula Invertida para Bishop e Verleger (2013), não usar o tempo em sala para ministrar aulas expositivas. Os autores expõem ainda a importância das teorias de aprendizagem centradas no aluno para entendermos o conceito da Sala de Aula Invertida, destacando que sem elas, tal conceito não existe. A Sala de Aula Invertida é constituída, basicamente, por duas componentes: uma que requer interação humana (atividades em sala de aula), ou seja, a ação; e outra que é desenvolvida por meio do uso das tecnologias digitais, como vídeo aulas (atividades fora da sala de aula). Desse modo, as teorias de aprendizagem centradas no aluno fornecem a base filosófica para o desenvolvimento dessas atividades. Ignorar este fato e conceituar a Sala de Aula Invertida com base apenas na presença (ou ausência) de computador ou tecnologias, constitui-se em um grande erro. Para Valente (2013) a sala de aula invertida é uma modalidade de e-learning na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, por isso os resultados dessa modalidade não foram satisfatórios, pois os estudantes não fizeram suas obrigações, que era ler as matérias antes das aulas. Acredito que essa estratégia possa ser significativa, mas exigirá do professor uma mudança cultural dos estudantes com relação ao trabalho a ser desenvolvido em casa. Essas aulas me fizeram refletir sobre a forma que venho trabalhando e se as aulas que ministro fazem sentido para os alunos.

Já as aulas que houveram aplicação de jogos educacionais ou tecnológicos, foram um sucesso, os estudantes participaram muito das atividades propostas, pois, a combinação de atividades lúdicas com o ensino é um instrumento motivador que atrai e estimula o processo de construção do conhecimento do aluno. De acordo com Soares (2004), é definida como uma ação divertida, independente do contexto. Se existe algum tipo de regra que a direciona, essa atividade lúdica pode ser considerada um jogo. Essas práticas visam o desenvolvimento pessoal do indivíduo e a sua atuação e inserção na sociedade. (SOARES, 2004).

Vale a pena destacar dois momentos, o primeiro foi as aulas que usaram como tema gerador o jogo de sinuca (Figura-3), afim de demonstrar conceitos de Impulso e Quantidade de movimento. Já no segundo momento, aplicou-se como equipamento gerador um aplicativo de celular com o propósito de estudar a soma de vetores (figuras 4 e 5).



Figura 3 – Heitor ministrando aula prática sobre Quantidade de Movimento e Colisões para estudantes do 1º ano. Fonte: Própria (2019)

Os equipamentos geradores são aparatos tecnológicos usados nas aulas de Física ou de Ciências, voltados para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A diferença entre um aparelho gerador e um tema gerador é que o tema gerador é um tema da vivência do aluno, não necessitando de um equipamento ou objeto, já o equipamento gerador é um objeto ou aparato tecnológico que será usado pelo aluno em sala de aula, com o qual esse aluno irá codificar, decodificar e recodificar novamente possibilitando uma aprendizagem significativa. (AUTH, 1995; DELIZOICOV, ANGOTTI, 2001). Os equipamentos geradores são ótimas opções para o professor que tem que cumprir um planejamento com temas propostos no currículo do aluno.

Com o uso de equipamentos geradores, o risco de desvinculação com a realidade pode tomar-se menor. O manuseio reflexivo caracteriza a prática educacional dialógica com equipamento gerador como objetos reais, não só do ponto de vista físico, mas também, da realidade concreta em que está inserido, tendo como função Pedagógica, propiciar a compreensão conceitual das teorias físicas. (AUTH, 1995, p. 42)



Figura 4 – Estudantes do 1º ano, utilizando um aplicativo⁵ na aula de vetores, ministrada pela residente Elis Torres. Fonte: Própria (2019)

Com relação das atividades extraclasse, como a festa junina e o projeto da consciência negra (figura 7), os residentes participaram e se envolveram bastante, como reconhecimento, a direção os convidaram para participar da festa de confraternização anual dos servidores da escola.

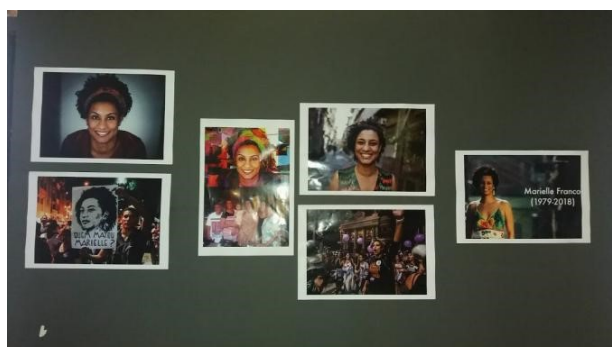


Figura 5 - Painel em homenagem a Marielle Franco no dia da Consciência Negra em 2018 na EEPJIS. Fonte: Própria (2019)

Portanto, o projeto de Residência Pedagógica impactou positivamente na escola e na vida de seus participantes, algumas atividades previstas não foram executadas por não ter sido

⁵ Aplicativo com Realidade Aumentada para auxiliar no Processo de Ensino e Aprendizagem de Fundamentos de Mecânica Clássica, desenvolvido pela equipe GUIMARÃES, G. ; DANTAS, A.; XAVIER, M.; TORRES, H.; LIMA, K.; MELO, S.; NASCIMENTO, M.; KAGIMURA, R. Este trabalho foi apresentado no VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2019, Brasília. Anais dos Workshops do VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2019), 2019. p. 1204. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/337511075_Aplicativo_com_Realidade_Aumentada_para_auxiliar_no_Processo_de_Ensino_e_Aprendizagem_de_Fundamentos_de_Mecanica_Classica. Acesso 18 out.2020.

possível conciliar com as atividades previstas na escola, porém isso não afetou o desempenho do projeto. Professora-preceptora

Durante o período da Residência houve conflitos entre os residentes, e sobre o gerenciamento, talvez o mais difícil, foi perceber meu papel tanto no surgimento quanto nas soluções dos conflitos. No primeiro semestre do projeto, todos os conflitos que surgiram eram facilmente solucionados, tais como: tarefas não realizadas por alguns dos residentes e distribuição das tarefas de forma justa. Creio que no início todos estavam mais maleáveis em relação às suas opiniões, ou seja, dispostos a abrir mão de seus ideais, a fim de evitarem conflitos em territórios desconhecidos. A partir do momento que os residentes foram se familiarizando com o ambiente, as personalidades foram se revelando e após o primeiro semestre começaram a surgir os primeiros conflitos. O mais impactante foi a divisão de tarefas.

Quatro dos cinco residentes me procuraram para relatar o pouco compromisso de um colega com as realizações de tarefas. O primeiro conflito que tive que atuar como mediadora, como eu faria isso sem ser opressora, mas mantendo a autonomia? No momento do relato, eu disse que resolveria, mas no fundo eu não fazia ideia do que fazer. Bom, passaram-se duas semanas e os quatro residentes me procuraram novamente. Então, comentei que o colega estava muito atarefado com as coisas da graduação e por isso não estava podendo comparecer na escola. Claro que a resposta que dei não foi animadora para aquele grupo que estava na escola todos os dias, observando, participando, dando sugestões, trabalhando efetivamente. Podia ver nos olhos deles que não era a resposta que esperavam.

Aquilo me incomodou bastante, comecei a refletir o que poderia ser feito sem desmotivar aquele grupo de futuros professores e ao mesmo tempo não poderia oprimir o residente, pois precisava ouvir suas justificativas. Com o tempo fui aprimorando minhas práticas de me colocar no lugar do outro antes de tomar qualquer decisão, eu já havia passado por uma graduação e por ter enfrentado vários obstáculos, inclusive desistir do curso por duas vezes, eu não queria que essa história se repetisse. Mas, ao mesmo tempo não queria que aqueles acontecidos e a não solução do problema fosse um fator desanimador para aquele grupo.

Passei um final de semana pensando na melhor estratégia, e por fim, eis que me deparei com minha primeira frustração como Professora-preceptora do Residência Pedagógica, simples-

mente não sabia o que fazer, pois não queria decepcionar nenhuma das partes. Em meus pensamentos o residente precisava mais de mim do que o restante do grupo, pois os outros já tinham a consciência da importância de correr atrás ao invés de esperar as tarefas. Diante dos acontecimentos, resolvi por um ato de covardia pedir ajuda a minha coordenadora. Me senti covarde, pois tinha medo da desaprovação tanto do grupo dos quatro Residentes quanto do residente. Não era a primeira vez que eu deixava de solucionar um conflito por medo de perder prestígio ou admiração de alguém, mas foi a primeira vez que tive a consciência que atitudes como aquelas precisariam mudar, o meu desejo de manter um bom relacionamento com todos a minha volta não podia sobrepor as necessidades que uma equipe precisaria para ser orientada. Felizmente, a orientadora da Residência soube dissolver o problema, ela conversou com o residente, e propôs caminhos para resolver aquela adversidade. O residente queixou que a Professora-preceptora não estava sendo clara na distribuição de tarefas. A partir de então comecei a refletir e passei a ser mais clara e direta nestas distribuições e realmente era algo falho de minha parte.

O olhar do fundo da sala de aula, de trocar de lugar com os residentes, foi um dos momentos mais difíceis do projeto. Seria a hora de entregar para eles uma das coisas mais valiosas para mim, as minhas salas de aula. Meu encantamento pela profissão me faz querer ser melhor a cada ano, toda vez que entrava na sala de aula me sentia em um palco para apresentar um grande espetáculo, cada aula era um show diferente do outro, onde me sentia a protagonista, a estrela. E naquele momento eu descia do meu palco para me sentar discretamente no meio da plateia, onde eu ocuparia duas posições, a primeira com o olhar nos estudantes e a segunda com o olhar nos residentes.

Na primeira posição fui descobrindo que o meu estrelismo poderia contribuir negativamente no desenvolvimento das aulas. Pude observar não apenas os residentes, mas também os estudantes, como cada um se comportava. Uma menina do primeiro ano que sentava na quarta cadeira da fileira ao lado das janelas, ela passava grande parte da aula olhando para o lado de fora, era tímida, não conversava com os colegas, apenas copiava as coisas do quadro, as vezes olhava para o professor, mas logo em seguida voltava seus olhos para o lado de fora e comecei a observar o lado de fora também,

Me lembrei de quando eu era aluna e também me pegava várias vezes olhando pela janela, sempre gostei de sentar ao lado de janelas. Tentei lembrar o que se passava na minha cabeça quando eu estava na mesma posição daquela menina. Me lembrei que algumas vezes eu ficava imaginando da onde vinha os ventos que hora soprava as folhas das árvores hora

ficava quieto, tudo parado, gostava de acompanhar as pequenas rotinas dos bichos, pássaros, borboletas, formigas, joaninhas, lesmas, eu sempre pensava se seria o mesmo pássaro ou a mesma borboleta do dia anterior, as vezes eu até vazia analogias, ou estabelecia certos padrões, como poderia em todas as aulas de matemática aquelas borboletas aparecerem? Ou seria o fato que toda aula de matemática eu olhava para janela? Me lembro que na época em questão, minha professora de matemática era muito hostil e uma vez até me chamou de “bicho preguiça” por ficar com a cabeça baixa, com o queixo sobre os braços quando ela estava explicando matéria, na verdade eu morria de medo dela fazer uma pergunta e eu não saber responder, então eu sempre usava esta tática afim de não chamar atenção. Então eu tinha duas posturas na aula dessa professora, enquanto ela escrevia o livro no quadro eu alternava o olhar na janela e no quadro, sempre copieei a matéria muito rápido, então não tinha problema em ficar para trás.

Narrativa, autora, 2019

A partir desta reflexão comecei a pensar no meu comportamento em sala de aula, talvez aquele fosse o momento de deixar o protagonismo para os verdadeiros atores do espetáculo, os estudantes, mais uma lição aprendida com os meus residentes, o estudante é o mais importante na sala de aula e não o professor.

Na segunda posição, pude observar a maneira como os residentes assumiram minhas turmas, de uma maneira nada tradicional, dividiam os estudantes em grupos e davam voz a eles estabelecendo um diálogo entre estudantes e professor. Nas primeiras aulas achei que não fosse funcionar, mas me mantive em silêncio, os estudantes pareciam pouco à vontade com aquele modelo de aula, contudo ao passar dos dias os estudantes foram se soltando, interagindo e participando cada vez mais das aulas. Com isso, percebi a importância da reflexão de minha prática e a necessidade de sair de minha zona de conforto para que novas metodologias sejam aplicadas em sala de aula, afim de formar estudantes autônomos e reflexivos.

Além de todos os aprendizados com todo o processo, através da Residência Pedagógica foi possível desenvolver um relato de experiência que foi apresentado no Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio curricular Supervisionado, intitulado de “A reflexão do professor de Ensino Médio de Física ao receber residentes do curso de Licenciatura em Física”. O trabalho trouxe os resultados preliminares discutidos nesta dissertação. Ademais,

pude participar como mediadora de uma mesa redonda neste evento sobre a importância do estágio supervisionado na formação inicial. Por fim, a Residência Pedagógica mudou minha forma de pensar, agir e refletir, abrindo caminhos para meu ingresso no mestrado na área de ensino.

8.3 - Cartões postais enviados pelos residentes

Voltamos agora a atenção para os relatos dos residentes sobre o papel da Professora-preceptora no processo de imersão na escola.

As experiências vividas em todo o programa, sobretudo às relacionadas a professora Professora-preceptora, que conhece profundamente a realidade escolar, contribuíram bastante para minha formação. Durante a ambientação pude perceber que a professora Professora-preceptora apresentava entusiasmo com o programa da RP, isso me motivou bastante para que eu pudesse interagir melhor com a escola. Sempre compartilhando com boa fé sua bagagem teórica e profissional com os estudantes preceptores, através do seu exemplo, proporcionou uma vivência concreta da realidade profissional do professor de ensino básico, atendendo muito bem aos objetivos gerais e específicos do programa de RP, dando autonomia aos residentes para a realização das atividades programadas. Assim como devemos estar preocupados com a base teórica e metodológica do processo educacional, uma lição que levo a partir do convívio com a professora Professora-preceptora é a necessidade de estarmos atentos ao envolvimento com o outro. Isso significa que o professor precisará ter condições de dar atenção às necessidades dos estudantes não somente ao conteúdo da disciplina que está ensinando, mas também considerar aspectos emocionais, corporais, intelectuais, morais, respeitando as diferenças individuais de cada um, objetivando o desenvolvimento pessoal e o bom convívio de todos. ”

Narrativa, Gustavo, 2019

“Observar a Professora-preceptora Daiana durante as aulas contribuiu para que eu pudesse aprender como um professor deve se portar durante suas aulas. Nem sempre é possível executar todo o planejamento de aula proposto, porém, ela presava pela qualidade, ou seja, executava o que era possível com qualidade. Ela sempre buscava estar perto dos estudantes, através de uma interação que nem todos os professores se preocupam em ter. Apesar de as

vezes se perder nas brincadeiras dos estudantes, creio que essa sintonia entre ela e os estudantes seja de extrema importância. Sempre está atenta ao que os estudantes fazem, prestando atenção no interesse deles em irem bem na disciplina, bem como na falta de vontade em fazer as atividades. ”

Narrativa, Elis, 2019

“Acompanhar as aulas da professora Professora-preceptora Daiana fez com que eu pudesse ver e entender como funciona a dinâmica de um professor dentro de sala e fora dela, me deu uma percepção sobre o que fazer e não fazer, como manter o controle da turma, como ser respeitoso e amigável, mas ainda sim conseguir manter o foco das aulas. Eu acredito que sem esta etapa de ambientação onde eu e os demais residentes assistimos as aulas, não seria possível que a fase das regências fosse ministrada de forma correta, pois este tempo de observação nos foi bastante útil para aprendermos a lidar com a classe, mas também para conhecermos os estudantes e entendermos suas necessidades. Eu acredito que não poderia haver escolha melhor de Professora-preceptora, tanto para mim, quanto para os meus colegas. Uma profissional totalmente dedicada e apaixonada pelo que faz, a professora Daiana nos mostrou que lecionar é muito mais que despejar matéria em sala de aula, que é necessário realmente ver cada um dos estudantes e entender suas necessidades, que é necessário se dedicar totalmente ao trabalho e que a recompensa não vem apenas em forma de salário, mas também em satisfação pessoal. ”

Narrativa, Pedro, 2019.

“Como residentes, dentro da escola ainda tínhamos pouco convívio e experiência para compreender assuntos burocráticos e outros procedimentos escolares. A professora Professora-preceptora Daiana não poderia ter sido melhor ao nos apresentar para o corpo docente e nos ensinar sobre a escola. Sua vivência e experiência na instituição nos ajudou e muito a nos ambientar e compreender o ambiente. Sempre nos deu liberdade e autonomia para produzirmos as atividades que desejássemos e se tornou uma grande amiga do grupo, que permaneceu muito unido até o fim do projeto. ”

Narrativa, Léo, 2019.

“As atividades realizadas foram de grande importância para o conhecimento da escola como profissional e a desmistificação de algumas ideias pré-concebidas, eu levarei os ensinamentos que me foram passados tanto para a minha vida profissional como para a minha vida pessoal. Este programa me mostrou como olhar para o estudante de uma forma mais humana,

como é necessário estar disposto a aprender e se reinventar como profissional a todo momento e o impacto que um professor tem na vida dos estudantes. Neste sentido, eu acredito que não poderia ter sido melhor a escolha da professora Professora-preceptor, que mostrou não só a mim, mas também aos demais residentes a importância de se ser um profissional competente e dedicado e como isso pode impactar de diversas formas na vida dos estudantes. ”

Narrativa, Heitor, 2019.

8.4. Os souvenirs trazidos da viagem

Ao longo dessa viagem foram muitos aprendizados que suscitaram em muitas lembranças e reflexões. Apresento nesta seção pistas voltadas para professores da educação básica que irão receber licenciandos em projetos de iniciação à docência. As pistas foram criadas a partir dos caminhos percorridos e das caixas de memórias da autora. Nos relatos dos residentes destacaram alguns temas que foram norteadoras das pistas. Para esses licenciandos o professor preceptor da escola básica dever ter:

- *Disposição a aprender e se reinventar como profissional;*
- *Reconhecer o impacto que o professor tem na vida dos estudantes;*
- *Conhecer a realidade escolar;*
- *Lecionar com entusiasmo;*
- *Compartilhar com boa fé o conhecimento teórico e profissional*
- *Dar autonomia para os residentes;*
- *Dar atenção às necessidades dos estudantes, não apenas ao conteúdo, mas também aos aspectos emocionais, respeitando as diferenças individuais de cada um;*
- *Executar o planejamento com qualidade;*
- *Apresentar os estudantes a toda equipe da escola, para que eles se sintam acolhidos.*

Iniciaremos essas pistas discorrendo sobre o *acolhimento*, pois esse é um dos fatores mais importantes no processo de receber um estagiário, residente ou qualquer licenciando, por meio de projetos entre a escola básica e a universidade. Em seguida discutiremos sobre a pista

da *autonomia*, visto que essa proporciona segurança para que o licenciando tome decisões pertinentes de um professor, como escolher a metodologia utilizada nas aulas e a forma de conduzir conflitos que surgem no decorrer do estágio. Em sequência falaremos sobre a pista do *respeito* e o valor de se respeitar a individualidade de cada licenciando. E por último discutiremos a pista da *reflexão da prática*, pois é considerada uma estratégia importante para a docência, visto que permite encontrar caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir acertos e erros do trabalho educacional para construir novos rumos de atuação.

Acolhimento

A partir dos relatos dos residentes percebe-se a importância do acolhimento em apresentar os estudantes a toda equipe da escola, para que eles se sintam acolhidos. Isso favorece a concepção de uma ligação de confiança e compromisso entre professor preceptor e residente.

O acolhimento converge para a ideia de socialização profissional, oportunidade oferecida aos estagiários de “experimentar o contato com a diversidade que caracteriza a docência” (SARTI, 2009, p.137).

Espera-se que, no âmbito desse trabalho formativo articulado com a universidade, os professores compartilhem com os estudantes impressões, pensamentos, saberes, dúvidas e práticas ligadas à docência cotidiana e os recebam como colegas de ofício (SARTI, 2009, p.136).

Quando o professor se dispõe a participar da formação do futuro docente é preciso separar um tempo específico com ele, esse tempo caracteriza-se o acolhimento. Pois parece compreender que não basta o estagiário estar simplesmente em sala de aula como se fosse mais um aluno; sua ação sugere que este outro sujeito tenha outros objetivos, em outro “nível” e, portanto, requer outras formas de interação. (ARAÚJO, 2014).

Aliás, o sucesso do acolhimento do estagiário na escola é responsabilidade do professor que o recebe na escola. Um fator importante é mediar a socialização deste licenciando no âmbito escolar por meio da socialização profissional, pois esta supera os limites das aprendizagens que os setores responsáveis pela formação inicial de professores são capazes de oferecer aos estudantes (ARAÚJO, 2014). A socialização profissional implica em trazer os futuros professores para a cultura docente, o que impõe ao professor da Educação Básica assumir um novo papel na relação com o futuro docente. Freire (2001) afirma que atualmente o estágio é visto como

esse espaço de socialização, pois integrar-se a uma nova cultura não é um movimento automático, mas um processo que requer acompanhamento e orientação que possibilitem uma vivência profissional, de modo que se oportunize a construção da identidade docente que vai pouco a pouco sendo construída e experimentada.

Apresentar os instrumentos próprios do trabalho docente e direcionar alguns olhares do estagiário para questões importantes do cotidiano da classe durante o percurso do estágio faz parte da construção da via de comunicação. O professor regente, que recebe o licenciando, precisa investir tempo e “energia” para realizar esse outro trabalho, o de orientador. Direcionar alguns olhares dos estagiários quando discorre sobre a socialização, mais especificamente sobre a “socialização primária”, escolar. Tardiff (2012, p. 68) afirma que “essa imersão” na escola por longo período acarreta uma “bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente”. Voltar para a escola, agora como futuro docente, se torna um desafio para o estagiário, pois ele tende a prestar atenção nos fenômenos da sala de aula em relação aos quais eles possuem expectativas ou representações fortes” (TARDIFF, 2012, p.70). Isso pressupõe que a docência se constitui de saberes complexos, que impõem a necessidade de uma formação complexa (NÓVOA, 2007).

Nesse período de formação de professores, que é o estágio supervisionado, o professor da Educação Básica tem sido considerado importante por alguns outros pesquisadores, como Pimenta, Lima (2010, p. 115), que “destacam a importância da participação dos professores das escolas que recebem os estagiários nesse processo formativo no qual também assumem a função de orientadores”. França (2009, p.3165), por sua vez, “evidencia a importância da contribuição dos professores na condução do processo de aprendizagem do ofício de ensinar e que exercem a função de tutor”. Para Galindo (2012, p. 216), o estágio revela-se como espaço de formação de todos os envolvidos, incluindo o professor da educação básica, considerado em seu estudo como o profissional que introduz o novato num “mundo pré-existente”; com forte potencial para se tornar parceiro na relação com o estagiário.

Autonomia

Ainda nos relatos dos residentes, percebe-se a valorização da autonomia, pois os licenciandos se sentiam apreciados ao perceber que o professor preceptor os dava autonomia para

tomarem decisões sobre metodologias adotadas nas aulas de regência e também para solucionar conflitos entre alunos, como por exemplo, discussões fervorosas no decorrer de alguma atividade prática ou jogos.

Para Freire (1996) a educação é uma ferramenta educativa de igualdade social, que visa tornar os seres humanos mais autônomos, assim dizendo, conscientes de si e do mundo em que estão inseridos. Autonomia e liberdade são bases da pedagogia de Paulo Freire, em razão de que a educação deve estar ligada diretamente à história da vida de cada um. Ter consciência de si deve partir de um processo dialógico, isto é, partir do diálogo para pensar a realidade que vivemos. Além disso, Freire também adverte para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Anuncia ainda a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres como uma das formas de luta capazes de promover a “ética universal do ser humano”. Observando-se os conceitos freireanos, percebe-se que a educação, em sua própria dimensão mais profunda, tem por missão a humanização a partir de uma ética fundamental, a vida humana em seus vários sentidos. Deste modo, a humanização está na raiz das buscas pela paz. Porém, uma paz de ações e não de discursos, uma paz que necessita entender as violências e valorizar o diálogo como espaço de mediar os conflitos, que esteja atenta aos valores humanos da sociedade e dos diferentes grupos que a compõe e que faça valer a perspectiva dos direitos humanos como possibilidade de todos e não de alguns grupos. Por fim, uma paz cidadã, democrática e autônoma. (FREIRE, 1996).

Respeito

Os estagiários, por sua vez, também possuem sua própria história. Como afirma Marcelo (2009, p. 116), “os aspirantes a professores não são 'vasos vazios' quando chegam a uma instituição de formação inicial”. O processo de formação do professor diz respeito às próprias experiências pessoais, e às experiências enquanto aluno, por ter vivenciado a cultura escolar durante um longo período a partir desse papel. Tal movimento de formação da identidade docente, marcado também por experiências enquanto estagiário e iniciante do magistério em uma transição de lugar de aluno ao lugar docente e acrescido pelas experiências no exercício docente, possibilita reflexões, mudanças de crenças e também de posturas relativas ao ensino.

O ensinar exige rejeição a qualquer forma de discriminação. Portanto, deve-se valorizar e defender as diversidades para que o estudante se sinta bem e não queira deixar a escola. Além do mais, a realidade desigual pode ser transformada para uma realidade de igualdade através da

consciência da realidade, em que o aluno reconhece sua posição na sociedade, com o propósito de assumir a sua identidade cultural. Para isso, o professor precisa dar experiências aos educandos para que eles reconheçam e assumam as realidades coletivas e individuais. (FREIRE, 1996).

Reflexão da Prática

Esperava-se do residente que acompanhasse o processo educacional de forma ativa, na observação de aulas de Física. A imersão dos futuros professores em ambiente escolar ocorre de forma planejada e sistemática visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar. Esta experiência escolar não é restrita à sala de aula, mas ampliada para os espaços de orientação Pedagógica, coordenação, biblioteca, laboratório, sala de informática, entre outros, além de possibilitar a discussão e a reflexão de uma relação entre teoria e prática.

A reflexão nos parece um elemento que pode se constituir a partir do diálogo entre professor e estagiários. Evidentemente que não de maneira espontânea. Podemos pontuar a necessidade não apenas de tempo, mas a disponibilidade e a intenção do professor em exercício que acolhe o estagiário em voltar os olhares para a prática e repensar sobre ela. Nesse caso, o professor reflete não somente sobre a prática, mas sobre outras questões relevantes do cotidiano da escola, como salientados pelas docentes nesta pesquisa. O professor se esforça por levar o estagiário a pensar no contexto educacional em que ele mesmo está inserido, e com isso, pode, o próprio professor, vivenciar processos reflexivos.

Para Freire (1987) homem deve ser compreendido por suas relações com o mundo, pois é um “ser-em-situação”, é também um ser do trabalho da transformação do mundo. O homem é um ser da práxis: ação e reflexão. A práxis da pedagogia freireana entende que as relações sociais são causadoras de sociabilidade humana e, posto isto, a humanização destas práticas integra condição fundamental para a educação. É a compreensão de que há uma necessidade de o homem sempre estar pensando sobre seus atos, implica, assim, o exame de suas práticas e ideias.

Um ponto importante a ser ressaltado sobre a reflexão é que receber um estagiário pode impulsionar o professor a pensar sobre sua própria prática, de modo a interferir em seu próprio processo de formação a ponto de modificar sua identidade (BUENO e SOUZA, 2012). Isso porque [...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói

sua identidade sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e auto definições. Assim, a identidade é produto de sucessivas socializações. A reflexão mostra-se assim como um exercício a ser realizado pelo professor que acolhe estagiários em meio a possibilidades de auto formação. (DUBAR, 1997)

9. VOLTA PARA CASA

Nessa dissertação apresento minha tentativa de buscar em relatos, textos, documentos e em minha própria vivência pontos de convergência e de divergência, o recorrente e o singular, para tecer uma narrativa que deve ser entendida como a alma dessa investigação.

A formação de professores é um processo complexo, pois envolve a construção da identidade profissional e de saberes docentes. O desenvolvimento profissional ocorre desde a experiência estudantil da Educação Básica e destas concepções sobre o que é ser professor, os valores das relações humanas, as experiências familiares, as crenças, a prática do trabalho, o conhecimento gerado nas universidades, na experiência e na prática.

Neste contexto, o Programa de Residência Pedagógica surgiu como forma de desenvolvimento dos saberes da experiência e da reflexão sobre a prática para futuros profissionais da Educação Básica. Esta formação, pode possibilitar ao residente, futuramente, atuar com mais segurança, pois proporcionou um conjunto de vivências no ambiente escolar.

Seguindo as frases norteadoras dos residentes percebe-se a importância do acolhimento em apresentar os estudantes a toda equipe da escola, para que eles se sintam acolhidos. Isso favorece a concepção de uma ligação de confiança e compromisso entre professor preceptor e residente.

Percebe-se a valorização da autonomia, na seguinte frase: dar autonomia para os residentes; os licenciandos se sentiam valorizados ao perceber que o professor preceptor os dava autonomia, visto que o desenvolvimento da autonomia permite a construção de uma personalidade saudável, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de resolver conflitos, além de ajudar no processo de aprendizagem. (SILVA, 2011)

O respeito foi algo que se destacou bastante nas seguintes falas dos residentes: reconhecer o impacto que o professor tem na vida dos estudantes; conhecer a realidade escolar; dar

atenção às necessidades dos estudantes, não apenas ao conteúdo, mas também a aspectos emocionais, respeitando as diferenças individuais de cada um. O respeito permite que a sociedade viva em paz, numa convivência saudável, assentada em consideração, solicitude e civilidade. Implica reconhecer em si e nos demais os direitos e as obrigações. Em contrapartida, a falta de respeito gera violência, conflitos, desconforto e confrontos. (BORGES, 2008)

E, por fim, os licenciandos ressaltam a reflexão da prática em: disposição a aprender e se reinventar como profissional; lecionar com entusiasmo; compartilhar com boa fé o conhecimento teórico e profissional; executar o planejamento com qualidade. Em nosso entender, a reflexão propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz. (FREIRE, 1992; AZANHA, 2000)

Com base no que foi apresentado, pode-se perceber a importância da reflexão do professor sobre sua prática, a necessidade de trocar de lentes a fim de se colocar no lugar do outro. Além disso, percebi a transcendência do Projeto Residência Pedagógica tanto na formação dos licenciandos quanto na reflexão das práticas docentes do professor de Ensino Básico.

Pode-se dizer que este trabalho foi apenas o início de uma longa viagem, com várias escalas que permitiu a abertura de uma cortina de um imenso palco que apresentará grandes espetáculos de interação entre professor residente, professor preceptor, professor coordenador e comunidade escolar. Permitindo as pessoas envolvidas que reflitam, aprendam e cresçam nos cenários que cada uma vivem.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, José A. MION, R. Equipamentos geradores e a formação de professores de física.

ARAÚJO, S. R. P. M. **ACOLHIMENTO NO ESTÁGIO: ENTRE MODELOS E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE**. Dissertação de mestrado. Rio Claro. 203p. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/dapra/Documents/Mestrado/Referencial%20teorico/Produto%20Educativo/acolhimento%20do%20estagi%C3%A1rio.pdf>. Acesso: 26 ago 2021.

AGUIAR, L.M. **As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual**. São Leopoldo, 2010. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4047519/mod_resource/content/0/Deleuze%20e%20o%20me%CC%81todo%202.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2019.

ASSAI, Natany Dayani de Souza; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; ARRUDA, Sergio de Mello. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

AUTH, Milton et al. Prática educacional dialógica em física via equipamentos Geradores. CCEF, v.12, 1995.

AZANHA, J. M. P. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica**. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2000. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/y47PZxkGrJrbDvx5hQkHVvF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 30 ago 2021.

BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. 306 f. Tese (Doutorado) - Curso de (Pedagogia da Motricidade Humana, Unesp, Rio Claro, 2012.

BISHOP, J. L.; VERLEGER, M. A. The Flipped Classroom: A Survey of the Research. In: ASEE ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 120., 2013, Atlanta. Anais... local: Washington DC, American Society for Engineering Education, 2013. p. 1-18. Disponível em:. Acesso em: 05 abr. 2015.

BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: XIV ENDIPE. Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, v.2, p. 147-174, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação Pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução** CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**. Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 09, de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Ministério da Educação**. Brasília, Diário Oficial da União, 18 jan 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação Pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Ministério da Educação**. Brasília, Diário Oficial da União, 02 de jul 2015.

BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço**: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In: BITTAR, M. Formação de professores. São Paulo: Edufscar, 2012.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ªed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CINTRA, A. M. S. et al . Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro , v. 29, n. 1, p. 45-53, Apr. 2017 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922017000100045&lng=en&nrm=iso>. acesso em 03 Out. 2020. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i1/1453>.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (2011). **Mil platôs**. v. 1. Ed. 34. Rio de Janeiro: Letras.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P. Equipamentos Geradores e a Formação de Professores de Física. In: ANGOTTI, J. A. P.; REZENDE JUNIOR, M. F. (Orgs.). Prática de Ensino de Física. Florianópolis, Laboratório de Ensino de Física à Distância, pp.91-116, 2001.

DELIZOICOV, D. ANGOTTI, J.P. Metodologia do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 1992. 2ª. ed. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor) pp.52-85

EIDELWEIN, K. A psicologia na educação social e projetos de trabalho. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, pág. 62-66, dezembro de 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000300009&lng=en&nrm=iso>. acesso em 03 de outubro de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822005000300009>.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

FRANÇA, D. S. Formação do pedagogo: a orientação dos estágios de ensino pelo professor da escola básica. In: IX Congresso Nacional de Educação–EDICERE, 4., 2009. **Anais [...]**. p. 3.164-3.174.

FRANÇA, D.S. Formação do Pedagogo:**A orientação dos estágio de ensino pelo professor da escola básica**. In: IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE- III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba: PUCPR, 2009, p. 3164-3174.

FREIRE, A. M. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. In: Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**. Nº 4; Abril-Junho, 1963. Disponível em < http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf> Acesso em 27 jul.2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FUNDAÇÃO CAPES. **Programa Residência Pedagógica, Edital Capes nº 6/2018 - Residência Pedagógica**, 1 de março de 2018, Brasília, DF. Disponível em <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 1 mai. 2019.

GALINDO, M.A. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente**. 2012.295f Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em:< https://1library.org/document/y8g01mrz-o-professor-escola-basica-estagio-supervisionado-sentidos-atribuidos.html?utm_source=related_list>. Acesso: 29 ago 2021

GÓMEZ, A. I. P; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUEDES, S. T. R. A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3582_2162.pdf. Acesso 31 jul 2021.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; NETO, Samuel de Souza. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**: Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 35.509- 35.523, 2015.

KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L.; PASSOS, E. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v 01, n. 01, p.109-131. agosto/dezembro,2009. Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8/6>. Acesso: 15/08/2021.

MAZZA, D. “Decifra-me ou Devoro-te”1 A Violência No Contexto Escolar. **Borela**, Rio Claro- SP, v. 13, n. 14, 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/dapra/Downloads/A%20violencia%20no%20contexto%20escolar.pdf>. Acesso 05/06/2021

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. A Construção de um Processo Didático-Pedagógico Dialógico: aspectos epistemológicos. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 14, n. 3, p. 199-215, set./dez. 2012.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. In. Conferência de desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida . Lisboa PResidência Portuguesa do Conselho da União Europeia,2007.

NUNES, Teresa. **As diferenças entre aulas expositivas e aulas dialogadas**. Disponível em:< <https://posgraduando.com/as-diferencas-entre-aulas-expositivas-e-aulas-dialogadas/> >. Acesso 16 ago 2021.

OLIVEIRA NETO, B.; PEREIRA, A. G.; PINHEIRO, A. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. **Pemo**, v. 2, n. 2, 1 maio 2020.

OLIVEIRA, C. B.; SILVA-FORSBERG, Maria Clara. O uso de narrativas nas pesquisas em formação docente em educação em ciências e matemática. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 22, n. 14867, p. 1-19, 2020.

OLIVEIRA, F.F; VIANNA, D.M; GERBASSI,R.S. Física moderna no ensino médio: o que dizem os professores. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 29, n. 3, p. 447-454, 2007.

OLIVEIRA, L. D. Gomes de Castro. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 13., Curitiba, 2017. **Anais eletrônicos [...]**. Curitiba: 98 revista entreideias, Salvador, v. 10, n. 1, p. 7-99, jan./abr. 2021 PUCPR, 2017.

OLIVEIRA, M. K. O. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008.

PIMENTA, S.; LIMA, M.. **Estágio e docência**. Cortez: São Paulo, 2010

RICARDO, Elio C.; FREIRE, Janaína C.A.. A concepção dos estudantes sobre a física do ensino médio: um estudo exploratório. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 251-266, 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172007000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 Set. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11172007000200010>.

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. In: XI SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - SEPESQ, 6., 2015, Canoas. **Anais eletrônicos [...]**. 2015. p. 1-7.

SANTOS, L. M.; MIARKA, R.; SIPLE, I. Z. O uso de blogs como tecnologia educacional narrativa para a forma / ação inicial docente. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, pág. 926-949, agosto de 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2014000200926&lng=en&nrm=iso>. acesso em 19 de novembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a24>.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista** [online]. 2009, v. 25, n. 2 [Acessado 31 Janeiro 2022], pp. 133-152. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006>>. Epub 28 Set 2009. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006>.

SCHMIDT, Magda. A formação inicial de professores e o estágio curricular supervisionado: analisando narrativas de estagiários do curso de ciências biológicas da UFMS. In: X ANPED SUL, 5., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: 2004. p. 1-17.

SILVA, M. **Habitus professoral e habitus estudantil: uma preposição acerca da formação de professores**. Educ.Revista/Belo Horizonte/MG, vol.27,n.3/dez.2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/ZTCcrQBpmxy7JL5fmhB5gCR/abstract/?lang=pt#>>. Acesso 1 set 2021.

SILVA, R. R.; MACHADO, P. F. L.; TUNES, E. Experimentar sem medo de errar. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Orgs). Ensino de Química em foco. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 231-261.

SOARES, A. B.; MUNCHEN, S.; BOHERER ADAIME, M. Uma Análise da Importância da Experimentação em Química no Primeiro Ano do Ensino Médio. In: 33o ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA. Ijuí/RS. Movimentos Curriculares da Educação Química: o permanente e o transitório, 2807- 11318-1-PB, 2013.

SOARES, M. H. F. B. O lúdico em Química: jogos e atividades aplicados ao ensino de Química. 2004. 219 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Química. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

SOUTA, L. (1997). **Multiculturalidade e educação**. Profedições, distribuição Odil, Setúbal.

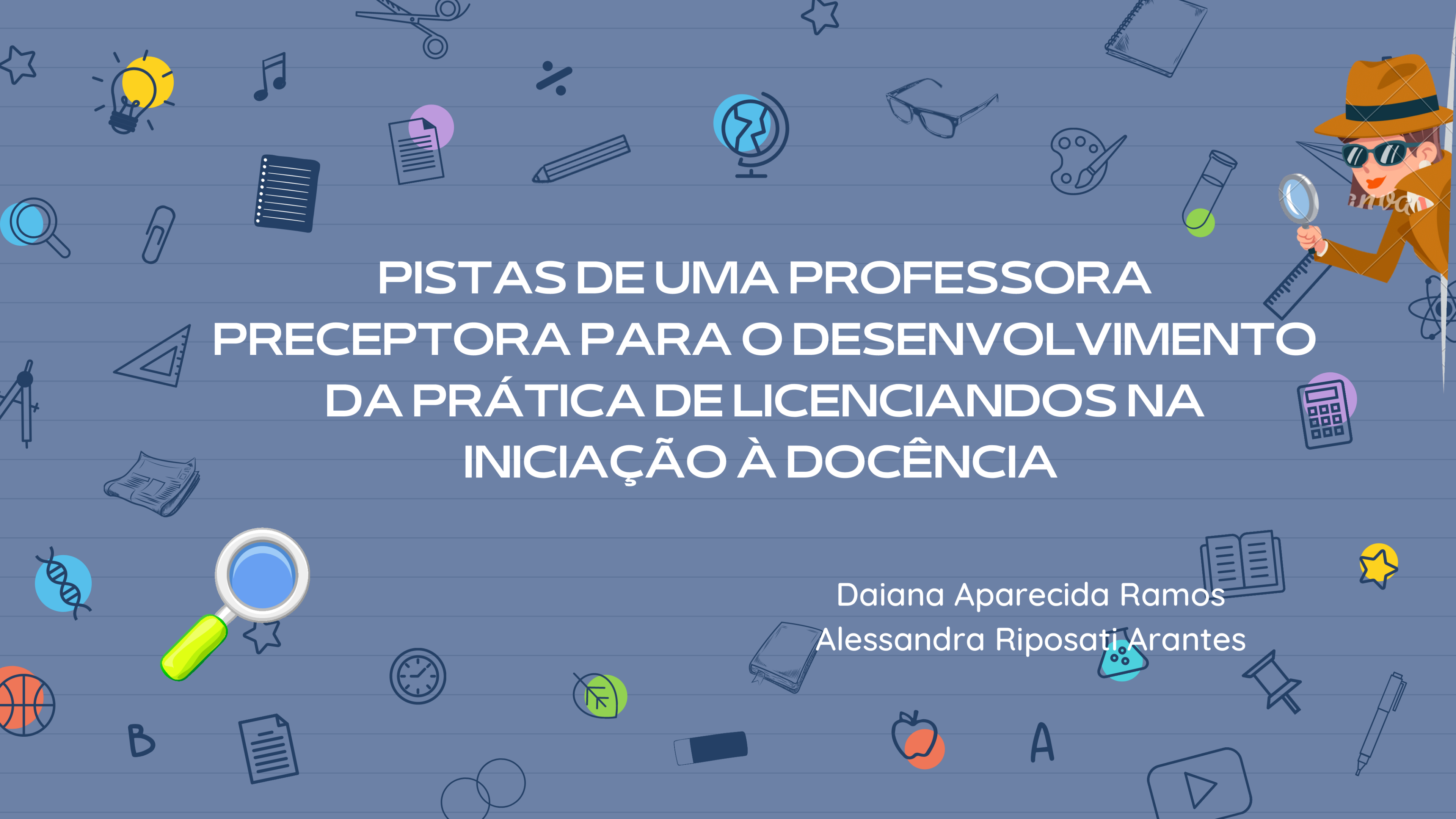
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

VALENTE, J. A. Aprendizagem Ativa no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. Notícias, Brusque, 2013.

Apêndice

Produto Educacional



PISTAS DE UMA PROFESSORA PRECEPTORA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE LICENCIANDOS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Daiana Aparecida Ramos
Alessandra Riposati Arantes

Esse produto educacional é fruto de uma pesquisa de mestrado profissional, intitulada "**Pistas de uma professora preceptora para o desenvolvimento da prática de licenciandos na iniciação à docência**", vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, objetivando o diálogo com o professor da Educação Básica que recebe licenciandos em projetos de iniciação à docência. Esse diálogo será por meio de pistas que surgiram a partir das reflexões sobre a prática docente da minha vivência, como preceptora ao receber os licenciandos residentes do curso de Física Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia participantes do projeto Residência Pedagógica (RP).

A Residência possibilita ações colaborativas entre docentes do ensino superior e da Educação Básica, inserindo o licenciando no campo de trabalho, estimulando a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciaturas. Dessa forma, este trabalho consiste em um texto com pistas voltadas para professores da Educação Básica que irão receber licenciandos em projetos de iniciação à docência.. Por meio dos relatórios finais dos residentes destacam-se algumas frases citadas por eles que foram norteadoras das pistas, são elas:

- Disposição a aprender e se reinventar como profissional;
- Reconhecer o impacto que o professor tem na vida dos estudantes;
- Conhecer a realidade escolar;
- Lecionar com entusiasmo;
- Compartilhar com boa fé o conhecimento teórico e profissional
- Dar autonomia para os residentes;
- Dar atenção às necessidades dos estudantes, não apenas ao conteúdo, mas também aos aspectos emocionais, respeitando as diferenças individuais de cada um;
- Executar o planejamento com qualidade;
- Apresentar os estudantes a toda equipe da escola, para que eles se sintam acolhidos.



Vamos às Pistas

Estas palavras são para você, professor da Educação Básica, que receberá na posição de orientador licenciandos que buscam realizar um sonho: formar-se professores. Você já pensou o quanto é difícil ser um estagiário? Chegar à escola pela primeira vez na condição de um futuro professor? Enfrentar um ambiente extremamente diversificado e repleto de desafios? Posição nada fácil de se enfrentar, e por isso é fundamental que você abra seu coração aos desafios de receber estagiários.

Iniciaremos essas pistas discorrendo sobre o acolhimento, pois esse é um dos fatores mais importantes no processo de receber um estagiário, residente ou qualquer licenciando, por meio de projetos entre a escola básica e a universidade. Em seguida discutiremos sobre a pista da autonomia, visto que essa proporciona segurança para que o licenciando tome decisões pertinentes de um professor, como escolher a metodologia utilizada nas aulas e a forma de conduzir conflitos que surgem no decorrer do estágio. Em sequência falaremos sobre a pista do respeito e o valor de se respeitar a individualidade de cada licenciando. E por último discutiremos a pista da reflexão da prática, pois é considerada uma estratégia importante para a docência, visto que permite encontrar caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir acertos e erros do trabalho educacional para construir novos rumos de atuação.

Acolhimento

O acolhimento converge para a ideia de socialização profissional, oportunidade oferecida aos estagiários de “experimentar o contato com a diversidade que caracteriza a docência” (SARTI, 2009, p.137).

Quando o professor se dispõe a participar da formação do futuro docente e percebe que é preciso separar um tempo específico com ele, caracteriza-se o acolhimento. Pois parece compreender que não basta o estagiário estar simplesmente em sala de aula como se fosse mais um aluno; sua ação sugere que este outro sujeito tenha outros objetivos, em outro “nível” e, portanto, requer outras formas de interação. (ARAÚJO, 2014)

Aliás, o sucesso do acolhimento do estagiário na escola é responsabilidade do professor que o recebe. Um fator importante é mediar a socialização deste licenciando no âmbito escolar por meio da socialização profissional, pois esta supera os limites das aprendizagens que os setores responsáveis pela formação inicial de professores são capazes de oferecer aos estudantes. A socialização profissional implica em trazer os futuros professores para a cultura docente, o que impõe ao professor da Educação Básica assumir um novo papel na relação com o futuro docente. Freire (2001) afirma que atualmente o estágio é visto como esse espaço de socialização, pois integrar-se a uma nova cultura não é um movimento automático, mas um processo que requer acompanhamento e orientação que possibilitem uma vivência profissional, de modo que se oportunize a construção da identidade docente que vai pouco a pouco sendo construída e experimentada.



Acolhimento

Apresentar os instrumentos próprios do trabalho docente e direcionar alguns olhares do estagiário para questões importantes do cotidiano da classe durante o percurso do estágio faz parte da construção da via de comunicação. O professor regente, que recebe o licenciando, precisa investir tempo e “energia” para realizar esse outro trabalho, o de orientador. Tardif (2012) trata desta ação de direcionar alguns olhares dos estagiários quando discorre sobre a socialização, mais especificamente sobre a “socialização primária”, escolar. O autor afirma que “essa imersão” na escola por longo período acarreta uma “bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente” (p.68). Voltar para a escola, agora como futuro docente, se torna um desafio para o estagiário, pois ele tende a “prestar atenção nos fenômenos da sala de aula em relação aos quais eles possuem expectativas ou representações fortes” (TARDIF, 2012, p.70). Isso pressupõe que a docência se constitui de saberes complexos, que impõem a necessidade de uma formação complexa (NÓVOA, 2007).

Portanto, ao nos debruçarmos sobre esse período de formação de professores, que é o estágio supervisionado, objetiva-se destacar o professor nesse contexto: o professor em exercício que recebe estagiários da licenciatura em sua sala de aula. Esse personagem tem sido considerado importante por alguns outros pesquisadores, como Pimenta, Lima (2010), que “destacam a importância da participação dos professores das escolas que recebem os estagiários nesse processo formativo no qual também assumem a função de orientadores” (p.115). França (2009), por sua vez, “evidencia a importância da contribuição dos professores na condução do processo de aprendizagem do ofício de ensinar e que exercem a função de tutor” (p.3165). Para Galindo (2012), o estágio revela-se como espaço de formação de todos os envolvidos, incluindo o professor da Educação Básica, considerado em seu estudo como o profissional que introduz o novato num “mundo pré-existente”; com forte potencial para se tornar parceiro na relação com o estagiário (p.216).



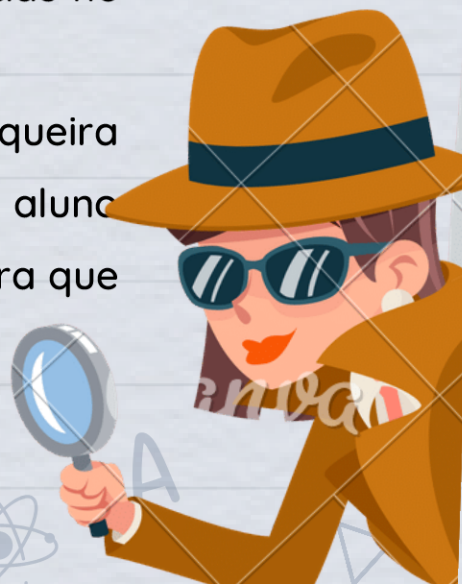
Autonomia

Para Freire (1996) a educação é uma ferramenta educativa de igualdade social, que visa tornar os seres humanos mais autônomos, assim dizendo, conscientes de si e do mundo em que estão inseridos. Autonomia e liberdade são bases da pedagogia de Paulo Freire, em razão de que a educação deve estar ligada diretamente à história da vida de cada um. Ter consciência de si deve partir de um processo dialógico, isto é, partir do diálogo para pensar a realidade que vivemos. Além disso, Freire também adverte para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Anuncia ainda a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres como uma das formas de luta capazes de promover a “ética universal do ser humano”. Observando-se os conceitos freireanos, percebe-se que a educação, em sua própria dimensão mais profunda, tem por missão a humanização a partir de uma ética fundamental, a vida humana em seus vários sentidos. Deste modo, a humanização está na raiz das buscas pela paz. Porém, uma paz de ações e não de discursos, uma paz que necessita entender as violências e valorizar o diálogo como espaço de mediar os conflitos, que esteja atenta aos valores humanos da sociedade e dos diferentes grupos que a compõe e que faça valer a perspectiva dos direitos humanos como possibilidade de todos e não de alguns grupos. Por fim, uma paz cidadã, democrática e autônoma.

Respeito

Os estagiários por sua vez também possuem sua própria história. Como afirma Marcelo (2009), “os aspirantes a professores não são ‘vasos vazios’ quando chegam a uma instituição de formação inicial” (p.116). O processo de formação do professor diz respeito às próprias experiências pessoais, e às experiências enquanto aluno, por ter vivenciado a cultura escolar durante um longo período a partir desse papel. Tal movimento de formação da identidade docente, marcado também por experiências enquanto estagiário e iniciante do magistério (em uma transição de lugar de aluno ao lugar docente) e acrescido pelas experiências no exercício docente, possibilita reflexões, mudanças de crenças e também de posturas relativas ao ensino.

O ensinar exige rejeição a qualquer forma de discriminação. Portanto, deve-se valorizar e defender as diversidades para que o estudante se sinta bem e não queira deixar a escola. Além do mais, a realidade desigual pode ser transformada para uma realidade de igualdade através da consciência da realidade, em que o aluno reconhece sua posição na sociedade, com o propósito de assumir a sua identidade cultural. Para isso, o professor precisa dar experiências aos educandos para que eles reconheçam e assumam as realidades coletivas e individuais (FREIRE, 1996).



Reflexão da Prática

A reflexão nos parece um elemento que pode se constituir a partir do diálogo entre professor e estagiários. Evidentemente que não de maneira espontânea. Podemos pontuar a necessidade não apenas de tempo, mas a disponibilidade e a intenção do professor em exercício que acolhe o estagiário em voltar os olhares para a prática e repensar sobre ela. Nesse caso, o professor reflete não somente sobre a prática, mas sobre outras questões relevantes do cotidiano da escola, como salientados pelas docentes nesta pesquisa. O professor se esforça por levar o estagiário a pensar no contexto educacional em que ele mesmo está inserido. Com isso, pode, o próprio professor, vivenciar processos reflexivos.

Um ponto importante a ser ressaltado sobre a reflexão das professoras focalizadas por esta pesquisa é a percepção que algumas delas tiveram sobre o fato de que receber um estagiário pode impulsionar o professor a pensar sobre sua própria prática. A pensar, por exemplo, se os saberes que ele compartilha com o estagiário são coerentes com o trabalho que ele mesmo realiza e comunica. Ou ainda, a repensar suas práticas diante das propostas do estagiário, a ponto de mudar suas ações. Este movimento de olhar para sua própria prática e se rever ao mesmo tempo enquanto docente e ‘formador’, afina-se com o já citado modelo pedagógico da invisibilidade (BUENO e SOUZA, 2012), de modo a interferir em seu próprio processo de formação a ponto de modificar sua identidade.

Essa percepção de parte das professoras focalizadas se afina com a proposta de estágio que lhes foi feita pela universidade. Reside aí o caráter socializador da proposta. Entende-se que o estabelecimento de uma relação desse tipo entre professores experientes em seu ofício e estagiários da licenciatura possa converter-se em uma fértil oportunidade formativa para as duas partes. (SARTI, 2009). Segundo tal perspectiva, os questionamentos e as interações com o estagiário podem contribuir para a construção da identidade do professor. Isso porque [...] “a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói sua identidade” sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições. Sendo assim, a identidade é produto de sucessivas socializações (DUBAR, 1997). A reflexão mostra-se assim como um exercício a ser realizado pelo professor que acolhe estagiários em meio a possibilidades de autoformação. E nos estágios focalizados foi possível identificar algumas das questões que permearam as reflexões das professoras focalizadas.



A reflexão mostra-se assim como um exercício a ser realizado pelo professor que acolhe estagiários em meio a possibilidades de autoformação. E nos estágios focalizados foi possível identificar algumas das questões que permearam as reflexões das professoras focalizadas. A primeira questão refere-se às dúvidas e inseguranças evidenciadas pelas docentes. Apesar de elegerem modos de acolhimento de estagiários e elaborarem práticas durante o processo de estágio, elas apresentaram dúvidas quanto ao papel que deve ser assumido nessa relação.

Já o outro modo, denominado acolhimento formativo, opera no modelo da invisibilidade, que aponta para um lugar de formador do professor, mas não de guia. Um parceiro que se percebe agente de formação, com possibilidade de contribuir para o desenvolvimento do estagiário, mas não como referência modelar. Tal percepção se insere em um movimento de reflexão, de um olhar que se volta para sua própria formação. Sendo assim, perpassa por uma percepção da docência que se aproxima de uma profissão, que encaminha os professores a assumirem um lugar de poder na formação docente. (BUENO e SOUZA, 2012)

Esperava-se do residente que acompanhasse o processo educacional de forma ativa, na observação de aulas de Física. A imersão dos futuros professores em ambiente escolar ocorre de forma planejada e sistemática visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar. Esta experiência escolar não é restrita à sala de aula, mas ampliada para os espaços de orientação pedagógica, coordenação, biblioteca, laboratório, sala de informática, entre outros, além de possibilitar a discussão e a reflexão de uma relação entre teoria e prática com a Universidade Formadora.

Com base no que foi apresentado, pode-se perceber a importância da reflexão do professor sobre sua prática, a necessidade de trocar de lentes a fim de se colocar no lugar do outro.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo as frases norteadoras dos residentes percebe-se a importância do acolhimento em apresentar os estudantes a toda equipe da escola, para que eles se sintam acolhidos. Isso favorece a concepção de uma ligação de confiança e compromisso entre professor preceptor e residente.

Percebe-se a valorização da autonomia, na seguinte frase: dar autonomia para os residentes; os licenciandos se sentiam valorizados ao perceber que o professor preceptor os dava autonomia, visto que o desenvolvimento da autonomia permite a construção de uma personalidade saudável, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de resolver conflitos, além de ajudar no processo de aprendizagem. (SILVA, 2011).

O respeito foi algo que se destacou bastante nas seguintes falas dos residentes: reconhecer o impacto que o professor tem na vida dos estudantes; conhecer a realidade escolar; dar atenção às necessidades dos estudantes, não apenas ao conteúdo, mas também a aspectos emocionais, respeitando as diferenças individuais de cada um. O respeito permite que a sociedade viva em paz, numa convivência saudável, assentada em consideração, solicitude e civilidade. Implica reconhecer em si e nos demais os direitos e as obrigações. Em contrapartida, a falta de respeito gera violência, conflitos, desconforto e confrontos. (BORGES, 2008).

E, por fim, os licenciando ressaltam a reflexão da prática em: disposição a aprender e se reinventar como profissional; lecionar com entusiasmo; compartilhar com boa fé o conhecimento teórico e profissional; executar o planejamento com qualidade. Em nosso entender, a reflexão propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz. (FREIRE, 1992; AZANHA, 2000).

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S. R. P. M. **ACOLHIMENTO NO ESTÁGIO: ENTRE MODELOS E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE**. Dissertação de mestrado. Rio Claro. 203p. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/dapra/Documents/Mestrado/Referencial%20teorico/Produto%20Educativo/acolhimento%20do%20estagi%C3%A1rio.pdf>. Acesso: 26 ago 2021.
- AZANHA, J. M. P. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica**. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/y47PZxkGrJrbDvx5hQkHVvF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 30 ago 2021.
- BORGES, C. **A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes**. In: XIV ENDIPE. Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, v.2, p. 147-174, 2008.
- BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, D. T. R. **Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão**. In: BITTAR, M. Formação de professores. São Paulo: Edufscar, 2012.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.
- FRANÇA, D.S. **Formação do Pedagogo: A orientação dos estágios de ensino pelo professor da escola básica**. In: IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE- III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba: PUCPR, 2009, p. 3164-3174.
- FREIRE, A. M. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. In: Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GALINDO, M.A. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente**. 2012. 295f Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://l1library.org/document/y8g01mrz-o-professor-escola-basica-estagio-supervisionado-sentidos-atribuidos.html?utm_source=related_list>. Acesso: 29 ago 2021
- MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v 01, n. 01, p.109-131. agosto/dezembro, 2009. Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8/6>. Acesso 15/08/2021.
- NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. In. Conferência de desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida . Lisboa Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007.
- PIMENTA, S.; LIMA, M.. **Estágio e docência**. Cortez: São Paulo, 2010
- SARTI, F. M. **Parceria intergeracional e formação docente**. Educação em Revista, [online]. 2009, v. 25, n. 2, pp. 133-152. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006>>. Epub 28 Set 2009. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006>. Acesso: 25 ago 2021.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- SILVA, M. **Habitus professoral e habitus estudantil: uma preposição acerca da formação de professores**. Educ.Revista/Belo Horizonte/MG, vol.27, n.3/ dez.2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/ZTCcrQBpmxy7JL5fmhB5gCR/abstract/?lang=pt#>>. Acesso 1 set 2021.

