

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

CLEICIANE DO ROSÁRIO MORAES SOUZA

Universidade Federal do Pará (UFPA), Cametá, Pará, Brasil

HELLEN DO SOCORRO DE ARAÚJO SILVA

Universidade Federal do Pará (UFPA), Cametá, Pará, Brasil

TIAGO CORRÊA SABOIA

Universidade Federal do Pará (UFPA), Cametá, Pará, Brasil

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir sobre as contradições do Programa Residência Pedagógica (RP) em meio à epistemologia da prática imposta pelo Edital CAPES Nº 06/2018, bem como analisar a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará, Campus do Tocantins/Cametá, como uma política de formação na perspectiva contra-hegemônica. A metodologia se ancorou em estudos bibliográficos, documentais e pesquisa de campo. Os resultados apontaram que a vivência efetiva dos estudantes em processo de formação, do curso em análise, procurou formá-los a fim de atuar nas escolas do campo, implementando um currículo de perspectiva interdisciplinar, centrado na vida e no trabalho, em que os conhecimentos socioculturais e científicos estejam em permanente diálogo.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional. Formação Docente. Escola do Campo. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

As contradições nas políticas de formação de professores, ao longo da história brasileira, vêm recebendo influências de uma nova política de intervenção e controle mediada pelo capital, cujo processo de implementação se recontextualiza pelas concepções da racionalidade técnica e da epistemologia da prática. Contrariam a perspectiva de formação crítico-emancipadora, visto que esta se pauta por projetos sociais que visam articular políticas públicas sob a âncora da criação, inovação e criticidade com perspectiva de transformação na educação, no ensino e no trabalho pedagógico (FREITAS, 2004).

A configuração das políticas de formação de professores, no período histórico, parte do entendimento de que há uma posição de classe dialógica e dialética em que se articulam a participação da sociedade civil organizada, as universidades e a presença do Estado. Este Estado de correlações de forças permanente traça táticas e estratégias para garantir que os povos do campo tenham acesso ou não às políticas públicas, por meio da concepção de educação vinculada às políticas de reserva de vagas e de inclusão social elaboradas, e em alguns casos implementadas, a exemplo da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), do Programa Nacional de Educação do Campo

(PRONERA), do Programa Escola da Terra, do Projovem Campo-Saberes da Terra, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Residência Pedagógica (RP), entre outras ações que surgem nesse processo como um direito à educação vinculado às especificidades dos diferentes territórios camponeses, dos diferentes sujeitos e dos coletivos históricos e sociais (ARROYO, 2007).

Isso implica considerar outras pedagogias para a formação inicial de professores que, em consideração às especificidades da vida dos educandos, devem permear a organização dos processos educativos para que possam despertar um olhar crítico em relação à escola do campo, bem como as contradições sociais as quais os sujeitos estão inseridos.

Neste texto, temos como objetivo refletir sobre as contradições do Programa Residência Pedagógica em meio à epistemologia da prática imposta pelo Edital Nº 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2018a), bem como analisar a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus do Tocantins/Cametá, como uma política de formação na perspectiva contra-hegemônica.

Silva *et al.* (2020) destacam que atualmente as LEDOC enfrentam um grave cenário de desmonte por meio da implementação de ações que vão de encontro aos princípios políticos e pedagógicos que têm se constituído como base para a viabilização do direito à educação das populações do campo. A exemplo dessas ações está a destituição da Resolução Nº 02, de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a formação continuada) (BRASIL, 2015), com a aprovação pelo CNE da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as 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), Lei Nº 13. 415, de fevereiro 2017, que institui o “novo” e ou “reforma” do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Do mesmo modo, cumpre mencionar a Resolução Nº 01, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação Continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

As políticas de formação de professores têm apresentado uma concepção que incorpora tanto a visão tecnicista (racionalidade técnica) como a da epistemologia da prática (professor reflexivo). Elas têm repercutido nas legislações que contribuem para a formação de professores pelo fato de serem incorporadas:

ao perverso ponto de vista do capital, manifestada na redução da formação ao caráter técnico profissionalizante, ao conceito de competitividade e avaliação, visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo. (FREITAS, 2004, p. 100).

Em contraposição às legislações e às políticas educacionais impostas pelo Ministério da Educação (MEC) é que destacamos a LEDOC, que vem atuando junto aos povos do campo, das águas e das florestas a partir de concepções e de princípios

formativos que reconhecem uma realidade multidimensional ancorada na realidade concreta dos sujeitos (MOLINA; SÁ, 2011), visto que seu processo de resistência para garantir o direito à educação aos camponeses materializa suas manifestações públicas em cartas de repúdio, reorganização das centrais sindicais e dos sindicatos em geral, realização de seminário, a intensificação de uma militância coletiva nos Fóruns de Educação e de Educação do Campo, ou seja, a resistência e a luta pelo Estado de Direito tem sido a pauta de resistência da sociedade civil organizada.

A metodologia deste estudo ancora-se em um referencial teórico-crítico para entender e interpretar as contradições presentes na hegemonia estabelecida na perspectiva de posicionar este estudo “no movimento da realidade que estabelece uma lei de interpenetração dos contrários, por meio do qual é possível compreender inclusive o elemento comum e sua validade como fator explicativo” (MARX, 2008, p. 24).

Foram realizadas, no período de novembro de 2018 a dezembro de 2019, ações de ensino, pesquisa e extensão por meio do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pará, subprojeto Educação do Campo do Campus do Tocantins-Cametá, na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Orvácio Gomes de Carvalho”, localizada na vila de Juaba, pertencente ao município de Cametá e distante aproximadamente 28 km de sua sede.

A vivência na escola possibilitou o acesso aos dados a partir das observações e dos registros das atividades desenvolvidas em todo o período de vigência do Programa, bem como as rodas de conversa ocorridas nas reuniões e socializações do próprio RP.

A fim de aprofundar a análise, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis residentes do subprojeto, dos quais três homens e três mulheres, com idade entre 22 a 55 anos.

As questões éticas da pesquisa foram consideradas antes da coleta de dados, levando aos sujeitos os temas e os objetivos da investigação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), subscrito por todos. Como forma de respeito à privacidade dos participantes, os nomes presentes nos relatos são todos fictícios.

Este artigo estrutura-se em três partes: a presente introdução, seguida de uma seção dedicada às contradições e às tensões do Programa Residência Pedagógica quando confrontado com as matrizes formativas da Educação do Campo. Buscamos também, em uma terceira parte, apresentar a materialidade do diálogo crítico entre o RP e a Educação do Campo, no contexto das experiências formativas construídas e vivenciadas na Escola “Orvácio Gomes de Carvalho”.

CONTRADIÇÕES E TENSÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A RESISTÊNCIA DO SUBPROJETO EDUCAÇÃO DO CAMPO

O programa Residência Pedagógica faz parte das ações da Política Nacional de Formação de Professores e foi instituído pela Portaria de Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018b). Seu objetivo é induzir, fomentar e acompanhar a formação nos cursos de licenciatura através da imersão dos licenciandos na realidade escolar a partir da metade do curso.

A concepção de formação divulgada pelo Ministério da Educação, a nosso ver, representa uma sintonia direta com a epistemologia da prática e com a lógica das competências, pois tende a enfatizar:

a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequências de suas organizações. (FREITAS, 2004, p. 101).

A inserção na escola se daria a partir da implementação de projetos elaborados com as Instituições de Ensino Superior (IES), com o objetivo de “fortalecer o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (BRASIL, 2018a, n. p.). Além disso, o programa visa aproximar as IES e as escolas a partir da reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, proporcionando vivências mais prolongadas no contexto escolar e buscando um alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O RP possui quatro objetivos reguladores principais, a saber:

- 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 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). [...] (BRASIL, 2018a, n. p.).

Há dois formatos do Programa Residência Pedagógica. Um no âmbito da Pós-Graduação, semelhante a uma especialização, como a residência médica, como aponta o projeto de lei do Senado Federal Nº 227 de 2007, que decreta a oferta do programa Residência Pedagógica aos professores da Educação Básica, justificada pelos altos índices de analfabetismo e de reprovação escolar, vinculado à falta de experiência e formação qualificada (BRASIL, 2007). No entanto, o programa do qual tratamos nesta pesquisa é o ofertado pelo MEC e segue suas intencionalidades dentro da formação inicial nas licenciaturas.

A proposta formativa do RP CAPES de 2018 esteve estruturada em fases: i) o contato da IES com escolas públicas parceiras que, firmando o interesse, se tornam escola núcleo do programa; ii) o processo de ambientação ao contexto escolar pelos residentes; iii) a imersão, onde os residentes passam a vivenciar mais efetivamente o cotidiano escolar, principalmente a partir das reuniões de planejamento e da regência; iv) a fase de avaliação, em que os residentes entregaram o relatório final, e juntamente à

coordenação e aos preceptores fazem as avaliações a respeito de tudo que ocorreu ao longo do projeto.

Quatro faculdades do Campus do Tocantins - Cametá da UFPA desenvolveram seus respectivos subprojetos de acordo com a perspectiva das atribuições de cada área de formação no Edital de 2018 do RP: Educação do Campo, Letras, Educação e Matemática.

Na edição de 2018, a discussão acerca da BNCC foi central na elaboração dos subprojetos. O edital previa o desenvolvimento de ações voltadas à adequação dos currículos das escolas, bem como a construção de propostas pedagógicas que fomentassem a formação inicial de professores com alteração direta nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura, o que veio a ser uma exigência de alinhamento à BNCC, por meio da Resolução Nº 02 de 2019 (BRASIL, 2020).

No entanto, houve, e ainda há, inúmeras discussões e críticas que envolvem desde as concepções, no debate inicial do programa, até mesmo as implicações do modo como as ações são efetivamente implementadas nas escolas. Curado Silva e Cruz (2018) destacam as fragilidades teórico-metodológicas e o pouco aprofundamento do próprio conceito central da proposta, citado em diferentes projetos de lei de maneira diversa: “residência educacional”, “residência pedagógica” e “residência docente”. Destacam, também, que não há clareza sobre um projeto de formação de professores e, por isso, não direciona ações que realmente atendam à totalidade do trabalho docente.

Acreditamos que a vinculação das atividades desenvolvidas, no âmbito do projeto à BNCC, limita e esvazia as possibilidades de ações na escola. A referida base distancia-se das realidades brasileiras, uma vez que suas propostas curriculares não condizem com as especificidades de muitas regiões, principalmente dos territórios rurais. Há que se considerar também a conjuntura de precariedade de infraestrutura e da formação docente na interface com as escolas do campo.

Além disso, os elementos de orientação presentes nos documentos oficiais indicam que o programa apresenta, como formação inicial (licenciandos/residentes) e continuada (professores/preceptores), uma aprendizagem demasiadamente centrada no conteúdo e em sua respectiva aplicação no contexto escolar. Nesse sentido, concordamos com Cruz e Vaz (2018) ao considerarem que essa perspectiva traz consigo o perigo de fomentar concepções utilitaristas e de fragmentação da relação teoria e prática na formação inicial. Não se trata de mera abstração teórica, e sim de uma preocupação do modo como repercute na realidade das escolas.

Os projetos e programas, instituídos como políticas públicas, deveriam ser elaborados a partir de concepções de educação, de escola e de professor que afirmem a construção de uma visão crítica acerca dos processos educativos e escolares. Caso contrário, a formação inicial perde a sua identidade e passa a ser entendida como a formação de um profissional genérico, para trabalhar um currículo prescrito em uma escola deslocada da realidade dos sujeitos. Sobre isso, Curado Silva e Cruz (2018) reforçam:

Entendemos ser a proposta de RP uma política de regulação que, entretanto, há dúvidas se realmente desenvolverão processos de elevação da qualidade da Educação Básica. A questão é ficar atento as contradições, seja possível para estabelecer uma contrarregulação que possibilite o desenvolvimento de uma

formação de caráter emancipador. (CURADO SILVA; CRUZ 2018, p. 16).

Diante das tensões e dos questionamentos que a análise crítica suscita, o subprojeto da Educação do Campo, que hora discutimos, foi elaborado e desenvolvido para além das intencionalidades e dos objetivos presentes na proposta oficial. Buscamos atrelar as demandas educacionais, percebidas no contexto da escola, às demandas de formação dos estudantes da licenciatura de modo a provocar que esses estudantes ressignificassem os modos de ser, de fazer e de estar na profissão.

A experiência da Faculdade de Educação do Campo com o RP resultou em um subprojeto a partir do currículo e dos princípios do curso, que teve como título: “Os saberes da Etnociência e as práticas pedagógicas no ensino de Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e na modalidade EJA: Contribuições para a formação permanente dos professores do campo”. O subprojeto da Educação do Campo foi construído levando em consideração não apenas o saber acumulado nas universidades ou voltado para discussões sobre o currículo, buscou-se o diálogo com os conhecimentos populares dos sujeitos que ocupam as comunidades. No caso, a vila de Juaba para, a partir disso, construir uma compreensão acerca de um ensino das Ciências da Natureza que fosse voltado à formação de sujeitos capazes de aprender e também refletir sobre as ciências que os cercam, podendo criticá-las e nelas intervir.

Nesse sentido, destacamos os esforços na construção e desenvolvimento de ações do RP na escola do campo, tendo como pauta uma concepção contra-hegemônica de formação de professores que considere a diversidade sociocultural dos territórios para o fortalecimento de identidades docentes vinculadas às demandas sociais e históricas das populações camponesas.

FORMAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA DO PROFESSOR DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS, CURRÍCULOS E IDENTIDADES

O curso de Licenciatura em Educação do Campo tem se comprometido em formar sujeitos críticos que contribuam para a construção de práticas educativas, disseminadas por atos políticos, na formação do intelectual orgânico para intervir nos territórios educativos escolares, comunitários e sociais.

Conseqüentemente, podemos afirmar que o Programa Residência Pedagógica é compreendido como uma das possibilidades para ocupar de forma efetiva a escola do campo, por meio de um projeto que detém recursos públicos. Para isso, enfrentamos a visão prescrita, conteudista e de currículo nacional, sob a âncora da BNCC, intencionando provocar a desconstrução de tais imposições. De forma que, a partir da elaboração de um subprojeto, possibilite a formação do professor na perspectiva crítica e possa desenvolver o protagonismo de um intelectual orgânico nos territórios e nas escolas do campo. Sobre isso, Curado Silva (2020) reitera:

Embora a maioria das atividades esteja vinculada a um edital do governo e tenha orientações para a sua execução aliadas a um projeto de formação em disputa, entendo ser o papel da formação,

portanto dos formadores e formandos, traçar projetos formativos na perspectiva do caráter emancipador. (CURADO SILVA, 2020, p. 113).

Foi na perspectiva contra-hegemônica que a experiência do RP desenvolvida na escola pública "Orvácio Gomes de Carvalho", por meio de uma rede de conhecimento articulada com a UFPA, buscou considerar o currículo, as práticas educativas, o trabalho docente, as condições de funcionamento, entre outras questões, para propor outras formas de organização escolar na perspectiva da formação em alternância, da interdisciplinaridade, das áreas de conhecimentos e do trabalho coletivo.

Entendemos que o viés contra-hegemônico retrata a valorização e o reconhecimento da identidade dos sujeitos, sobretudo expressa a afirmação da territorialidade vivida no cotidiano, sob as influências dos aspectos culturais, políticos, econômicos e ambientais (CANDIOTTO; SANTOS, 2009).

A partir do debate crítico acerca da formação de professores, das características do programa RP e das especificidades da matriz formativa da Licenciatura em Educação do Campo, iniciamos o processo de aproximação com a escola do campo onde executamos o programa, por meio de reuniões e planejamento com a equipe gestora e os professores para apresentar a proposta inicial do subprojeto e, a partir das demandas da escola, ampliar e/ou redefinir objetivos e os caminhos possíveis para implementá-lo, sempre ancorados na pluridiversidade dos povos do campo, das águas e das florestas.

Nesse sentido, apostamos na formação contra-hegemônica por reconhecer que o professor se constitui como sujeito histórico com a possibilidade de exercer uma função de intelectual orgânico e, com isso, poder engajar-se na luta política conforme "as frentes de interesses de classes, [...] apropriando-se do conhecimento e detendo os instrumentais para produzi-lo e transmiti-lo, contribui para explicar, conservar ou transformar a sociedade na qual estão inseridos" (ALMEIDA; SILVA, 2013, p. 41).

As reivindicações dos sujeitos do campo pela garantia de seus direitos sociais refletem-se no seu posicionamento diante da expropriação das terras e do trabalho exercido pela classe trabalhadora, impostos pelo sistema capitalista. Por isso a exigência pela Educação Básica e pela formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas do campo é uma das estratégias de promover a formação do intelectual orgânico e a emancipação humana e política diante dessa lógica racionalista e produtivista que visa difundir a nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2013). Não raro, é imposta aos sujeitos sociais do campo e da cidade a constituição de um currículo prescrito e padronizado, que insiste pela organização do conhecimento disciplinar, hierárquico e cada vez mais distante dos tempos-espacos formativos próprios dos modos de vida, da cultura e da memória coletiva dos sujeitos sociais.

Os residentes, após o contato inicial, vivenciaram a ambientação na escola, não de forma sistemática, conforme previa o Edital CAPES 06/2018 (BRASIL, 2018a), com carga horária específica de 60 horas, mas foram muito além, tendo sido possível pautar a escola localizada nas comunidades rurais na agenda das políticas públicas, para assim, repensá-la em movimento e em resistência para ajudar a construir a escola do campo para "garantia do acesso e permanência das crianças, jovens e adultos do campo; além de ser um marco para o acesso à educação superior pública aos povos do campo, os quais estiveram historicamente ausentes deste direito" (SILVA; BORGES; PINHEIRO, 2020, p. 153).

A compreensão da escola nesse movimento deu-se no sentido de percebê-la em suas dificuldades físico/estruturais, tais como: a falta de quadra poliesportiva, a falta de uma biblioteca mais estruturada e as condições de ventilação nas salas de aula. Além disso, possibilitou-nos identificar os desafios quanto à falta de transporte, de alimentação escolar e de recursos pedagógicos de forma a garantir o processo de ensino e aprendizagem como quesito essencial básico aos educandos.

Para aprofundar o conhecimento sobre a escola, houve a realização de um Diagnóstico Social Participativo da instituição e da comunidade. Tal diagnóstico foi construído a partir da necessidade de diálogo com a realidade concreta dos educandos da escola. Cabe destacar que, embora os residentes fossem moradores de territórios rurais e até mesmo da própria vila de Juaba e, portanto, conhecedores das dinâmicas do território, o levantamento produzido a partir da vida, da cultura, da memória, da produção e dos modos de vida constituiu-se como ferramenta valiosa na perspectiva da pesquisa, enquanto princípio educativo (DEMO, 2011). Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa possibilitou a construção de outros/novos olhares para as problemáticas sociais, econômicas, ambientais e políticas presentes no território, constituindo-se como parte indispensável do processo de emancipação.

Em suas falas, os residentes reconheciam a importância das experiências e das vivências por dentro da escola do campo, principalmente pela vinculação da observação do cotidiano de forma integrada ao estudo da realidade social a qual a escola faz parte. Em relação a isso, uma das residentes afirmou que:

O programa nos proporcionou um contato com uma escola rural, onde primeiro tivemos que conhecer a comunidade, a realidade dos estudantes, as culturas agrícolas, as culturas religiosas. Toda essa compreensão tanto da escola quanto da comunidade possibilitou relacionar os conteúdos com os saberes locais (Lara Moura, 25 anos, turma de Limoeiro do Ajurú, 2015).

Após a realização do Diagnóstico Social Participativo da escola e da comunidade, marcado pela observação participante e pela aplicação e análise dos questionários para levantar os dados da pesquisa, iniciou-se a fase da inserção efetiva dos residentes na escola do campo. Esse momento é marcado por problematizações acerca da concepção de escola, de práticas educativas e de currículo, por historicamente serem disputados, pelas diversas formas de exclusão do capital e pelos trabalhadores, professores, sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Contrariando a fragmentação imposta pelo sistema capitalista, apostou-se na formação humana como um dos caminhos da conscientização e libertação dos sujeitos, em que as dimensões técnicas, humanas, sociais e éticas constituem-se como princípios basilares na formação do intelectual orgânico, crítico, centrado numa matriz contra-hegemônica.

Nesse sentido, a perspectiva de trabalho coletivo experienciado pela equipe do projeto revelou-se desafiadora, na medida em que provocou professores e residentes a construir sua autonomia didático-pedagógica baseada na responsabilização educativa

para o “repensar” de outras práticas e do currículo e, principalmente, para entender o trabalho como princípio educativo e formativo no exercício da práxis.

Formados na perspectiva interdisciplinar, que interagem com o tempo/espaço/território/trabalho, os residentes se deparam com uma estrutura escolar disciplinar marcada por um currículo urbanocêntrico e totalmente dissociado de sua realidade, daí sentiam-se desafiados a planejar e a ministrar determinadas temáticas e/ou conteúdos, além de estar à frente do processo de ensino.

A residente Lara Moura (25 anos, turma de Limoeiro do Ajurú, 2015) menciona que “o primeiro desafio era para chegar na escola por causa da distância”. Para os residentes que não moravam na vila de Juaba, o deslocamento da cidade de Cametá até a escola, cerca de 30 km, era feito diariamente em um ônibus que atende à população. As dificuldades de transporte e a precariedade das “estradas de chão”, denominadas de ramal, marcam a realidade de muitos professores que trabalham nos territórios rurais e conferem ao trabalho pedagógico dificuldades que extrapolam a sala de aula.

Além disso, o contraste entre um ensino dialógico e interdisciplinar com o ensino aos moldes tradicionais, centrado na figura do professor, da lousa e do livro didático, foi uma das maiores preocupações entre os residentes. Sobre isso os entrevistados comentam que:

O desafio é trabalhar uma metodologia diferente das quais os professores já trabalham, fico com receio dos alunos não darem atenção. [...] (Caio Braga, 37 anos, residente da turma de Cametá, 2016).

Os desafios são muitos, como o ajuste de metodologias de ensino, os professores da escola tem uma metodologia totalmente diferente. (Renan Garcia, 27 anos, residente da turma de Cametá, 2016).

As narrativas colocadas fazem referência a uma “metodologia diferenciada” nas escolas do Campo. Pelas observações e vivências dos residentes, faz-se urgente a construção de metodologias respaldadas num projeto político-pedagógico de formação humana em que a docência na Educação do Campo propõe-se a romper com as dicotomias estabelecidas pelo sistema capitalista e pelos ajustes da formação disciplinar que era, e ainda é, instrumentalizada pela concepção de uma pedagogia da hegemonia, fragmentando cada vez mais a relação do ensino com o trabalho e da teoria com a prática (CALDART, 2011).

Identificamos que as aulas contextualizadas e dialogadas a partir de problematizações da realidade não só despertava interesse dos educandos como também desafiava os próprios professores que, diante do novo/diferente, provocavam-se pela proposição de atividades mais distantes do modelo tradicional. Para Gehrke (2010), as relações sociais têm o potencial de indicar os conhecimentos escolares a serem trabalhados, bem como os procedimentos, tempos e espaços adequados no sentido de tornar mais rica a formação humana. Ao mencionar as relações sociais como fundamentais nesse processo, o autor considera que “a internalização de conhecimento e produção de novas relações na vida dos sujeitos, que nessa prática atribuem novo sentido à escola” (GEHRKE, 2010, p. 171).

Acreditamos que o tensionamento inevitavelmente provocado pelo subprojeto de Educação do Campo entre as diferentes concepções de ensino, de práticas pedagógicas e, principalmente, de escola do Campo, seja o ponto de partida para transformações nesse âmbito. Ciente dessa importância, a residente Janaina relata:

O RP possibilita a esta escola a busca por uma identidade de escola do Campo, fazendo com que os professores refletissem sobre essa nova perspectiva de formação humanizadora e, portanto, refletissem a suas práticas pedagógicas. (Janaina Lopes, 26 anos, residente da turma de Cametá, 2016).

As intervenções eram planejadas a partir das diversas possibilidades que surgiam no decorrer das aulas, considerando, em primeiro lugar, as informações levantadas no diagnóstico da comunidade. As atividades que mais chamavam a atenção dos estudantes foram aquelas relacionadas às plantas, às plantações dos diferentes tipos de culturas e os solos adequados para cada uma. É provável que este interesse tenha sido despertado em função de algo que lhes pertencia e do qual eles tinham conhecimento, mas que estava, até então, fora do currículo escolar.

A exemplo disso, podemos citar as atividades relacionadas ao tema “alimentação saudável”. A partir das informações coletadas, foi possível perceber que os alimentos locais estão sendo trocados pelos industrializados, e que isso tem afetado a saúde da comunidade. Na escola, é comum ver os educandos consumindo, no intervalo entre as aulas, alimentos como refrigerantes, salgados e pipocas. Na comunidade, os adultos têm adoecido mais cedo pela troca dos alimentos orgânicos por enlatados e embutidos. O tema suscitou o debate dos conteúdos da área das Ciências da Natureza, ancorado na realidade da cultura alimentar da vila de Juaba.

O que buscamos desenvolver junto aos residentes e preceptores, no âmbito do Residência Pedagógica, foi muito mais do que práticas ou metodologias de ensino. Visamos articular os conhecimentos escolares e a realidade do território, no qual a escola está imersa, bem como construir e desenvolver olhares outros em relação à formação do professor do Campo, dos sentidos e dos significados da escola para as populações camponesas e para o próprio território. A residente Maria Clara explicita com exatidão a essência e a importância do vivido no âmbito do RP à sua formação quando nos diz:

Possibilitou a vivência na escola, contribuiu nas práticas vivenciadas em sala, permitiu acesso à escola, permitiu trabalhar a prática na sala de aula como docente, permitiu um novo olhar acerca das especificidades dos sujeitos do campo, vivenciado as ações escolares e da comunidade, pois ambas se contemplam, permitiu pesquisar a escola do campo e diagnosticar suas especificidades, e principalmente contribuiu bastante na formação quanto licenciando em educação do campo, pois aprendi a ver que existe muita dificuldade nas escolas do campo e que a mesma precisa de professores qualificados que trabalhe de acordo com a realidade local, sempre respeitando elementos que contemplem os sujeitos,

respeitando suas especificidades enquanto sujeitos do campo.
(Maria Clara, 28 anos, turma de Cametá, 2016).

O depoimento destaca que vivenciar o cotidiano da escola do Campo ainda na formação inicial é muito mais do que acompanhar as aulas, dominar ou ministrar os conteúdos, conforme indicava o Edital 06/2018 do RP (BRASIL, 2018a). Para a Licenciatura em Educação do Campo enfrentar as contradições deste programa é uma necessidade que, de forma estratégica, possibilita refletir e materializar a formação do intelectual orgânico crítico capaz de produzir autonomia docente perante as várias formas de exclusão, de segregação e de imposição da padronização curricular cuja intencionalidade é afastar cada vez mais os povos do campo de sua realidade sociocultural.

Baseamo-nos em Gramsci (2000) para afirmar que cada classe produz seu tipo de intelectual, que se movimenta para atuar e defender a classe à qual está vinculado, a fim de construir e afirmar sua hegemonia. Todavia, nas formulações de seus propósitos políticos e ideológicos, o teórico acredita que o intelectual precisa exercer uma função orgânica, ética e coerente, dada a sua função de dirigir as ideias coletivas e protagonizar certas pretensões em favor da classe a que pertence. O pensamento de Gramsci (2000) é oportuno, no contexto da Educação do Campo, por entendermos que é preciso despertar nos professores a necessidade de exercerem a função de intelectuais orgânicos nas escolas, nos territórios e nos movimentos sociais. Assim, terão ferramentas para pautar suas reivindicações nas agendas de luta e reafirmar o espaço das políticas públicas e educacionais como um direito de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os princípios originários da Licenciatura em Educação do Campo, cujo horizonte principal é a emancipação humana, destacamos que a epistemologia da práxis vem apresentar uma posição crítica perante as várias formas de exclusão do professores do campo e da cidade, por meio das políticas focais, generalistas e que historicamente constroem-se atreladas aos modos de produção do sistema capitalista.

Pautar uma formação inicial de professores do campo de perspectiva contra-hegemônica é acreditar nas mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas das realidades, dos sujeitos sociais e de seus coletivos. Sejam estas mudanças no âmbito das circunstâncias, ou sejam partes de uma autotransformação, elas precisam estar inter-relacionadas com uma filosofia que considere a prática, ou seja, uma filosofia da práxis, vinculada à compreensão, à interpretação e, sobretudo, à transformação social consciente.

A experiência da Faculdade de Educação do Campo, vivenciada por meio do Programa Residência Pedagógica – em que pese todas as contradições e desconstruções apontadas nas reflexões deste texto –, possibilitou aos estudantes do curso a vivência efetiva na escola para além dos estágios supervisionados. Além de uma melhor aproximação com o campo de trabalho do professor, também estabeleceu uma parceria importante entre universidades e Educação Básica na oferta de uma formação integral, centrada na práxis educativa.

Por fim, acreditamos que esta iniciativa oferece significativos avanços. Ao destinar formação inicial e continuada aos professores da rede pública, procurou também superar a concepção de racionalidade técnica e de epistemologia da prática, para assim avançar na formação dos educadores como sujeitos críticos e orgânicos. A nosso ver, essa meta só se efetiva se o processo de conscientização e de libertação dos sujeitos puder contribuir para que estes educadores saiam da situação de alienação, subalternos e oprimidos e se tornem sujeitos de práxis.

Artigo recebido em: 23/02/2022

Aprovado para publicação em: 17/05/2022

THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM AND THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS:
REFLECTIONS BASED ON A COUNTER-HEGEMONIC PROPOSAL IN COUNTRYSIDE EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to reflect on the contradictions of the Pedagogical Residency Program (PR) amid the epistemology of practice imposed by CAPES Public Notice of number 06/2018, as well as analyze the Degree in Rural Education at the Federal University of Pará, Tocantins/ Cameté Campus, as a training policy in the counter-hegemonic perspective. Our methodology consisted of bibliographic, documentary, and field research studies. The results showed that the effective experience of students in the process of training the course under analysis sought to introduce them to work in countryside schools, implementing a curriculum with an interdisciplinary perspective centered on life and work, in which sociocultural and scientific knowledge is permanent dialogue.

KEYWORDS: Educational Policy. Teacher Training. School in the Countryside. University Education.

EL PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES:
REFLEXIONES A PARTIR DE UNA PROPUESTA CONTRAHEGEMÓNICA EN LA EDUCACIÓN DEL CAMPO

RESUMEN: Este artículo busca reflexionar sobre las contradicciones del Programa Residencia Pedagógica (RP) considerando la epistemología de la práctica impuesta por la Convocatoria CAPES N°06/2018, así como también, analizar el curso de Licenciatura en Educación del Campo de la Universidad Federal del Pará, Campus Tocantins/Cametá, como una política de formación en la perspectiva contrahegemónica. La metodología se fundamentó en estudios bibliográficos, documentales e investigaciones en terreno. Los resultados apuntan que la vivencia efectiva de los estudiantes en proceso de formación del curso en análisis, ha buscado prepararlos para su actuación en las escuelas del campo, implementando un currículum de perspectiva interdisciplinar centrado en la vida y en el trabajo, en donde los conocimientos socioculturales y científicos estén en permanente diálogo.

SOUZA, C. do R. M.; SILVA, H. do S. de A.; SABOIA, T. C.

PALABRAS CLAVE: Política Educacional. Formación Docente. Escuela del Campo. Enseñanza Superior.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ALMEIDA, M. de L. P. de; SILVA, S. R. da. A perspectiva epistemológica em Antônio Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 27–41, 2015. DOI: 10.20396/etd.v17i1.8634816. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634816>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as 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). Brasília, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. - MEC. **Editais Nº 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, 2018a. Disponível em: <<http://www.proeg.ufpa.br/images/Artigos/Editais/Editais%2006%202018%20CAPES%20Residencia%20pedag%C3%B3gica%20Retificado.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Portaria Nº 38/2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF: Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, 2018b. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e Nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei Nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Resolução Nº 02, de 01 de julho de 2015.**

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (Cargos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 227/2007.** Acrescenta dispositivos à Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Disponível em:

<<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em educação do campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Coleção Caminhos da Educação do Campo 5. p. 95-121.

CANDIOTTO, L. Z. P.; SANTOS, R. A. Experiências geográficas em torno de uma abordagem territorial. *In*: SAQUET M. A.; SPOSITO E. S. (Org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 315-340.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 109-122, 22 dez. 2020.

CURADO SILVA, K. A. P. C.; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento**: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago., 2018.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, H. C. L. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. *In*: BARBOSA, R. L. L. (Org.). Trajetória e perspectiva da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 89-116.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel: Notas sobre o Estado e a Política. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sergio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. v. 3. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

SOUZA, C. do R. M.; SILVA, H. do S. de A.; SABOIA, T. C.

GEHRKE, M. Organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo. *In*: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. **Educação do Campo em movimento**: teoria e prática cotidiana. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 35-61.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: Reunião Anual da ANPED, 36, Goiânia, 2013. **Anais** [...]. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

SILVA, H. S. A.; ANJOS, M. P.; MOLINA, M. C.; HAGE, S. A. M. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-22, e4562146, jan./dez. 2020.

SILVA, H. S. A.; BORGES, C. N. F.; PINHEIRO, M. S. D. Política de formação dos professores do campo: prática de resistência na Amazônia. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 37, 2020. p. 139-162.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *In*: Reunião Anual da ANPED, 36, Goiânia, 2013. **Anais** [...]. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

CLEICIANE DO ROSÁRIO MORAES SOUZA: Graduada em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Estudante da Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo na UFPA. Atua desde outubro de 2021 como articuladora local da Cáritas diocesana de Cametá, principalmente no projeto em defesa dos territórios quilombolas. É integrante do Movimento de Atingidos por Barragens (MAB).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0953-7352>

E-mail: cleicianemoraes8@gmail.com

HELLEN DO SOCORRO DE ARAÚJO SILVA: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É professora da Faculdade de Educação do Campo e do Programa de

Pós-Graduação em Educação e Cultura da UFPA, Campus do Tocantins - Cametá. Compõe o PROCAD-AM, é vice-líder do Grupo de Estudos em Educação do Campo, Agroecologia e Economia Solidária (GESOL) e pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5443-2373>

E-mail: hellen.ufpa@gmail.com

TIAGO CORRÊA SABOIA: Professor da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) do Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS/Cametá) da Universidade Federal do Pará. Atualmente é Doutorando do Programa de Pós-graduação em Agriculturas Amazônicas (PPGAA) do Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares (INEAF-UFPA) sob orientação do Prof. Dr. Flávio Barros. Possui Mestrado em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-graduação do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (2012) e graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará (2009).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3093-1872>

E-mail: tsaboia@ufpa.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).