EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA NA REGIÃO METROPOLITANA DE FORTALEZA(CE): RUMO À EQUAÇÃO DA DOCÊNCIA QUALIFICADA

EXPERIENCE OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM OF GEOGRAPH IN METROPOLITAN REGION OF FORTALEZA (BRAZIL): TOWARDS THE EQUATION OF QUALIFIED TEACHING

EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFÍA EN LA REGIÓN METROPOLITANA DE FORTALEZA (BRASIL): HACIA A LA ECUACIÓN DE LA ENSEÑANZA CALIFICADA

Christian Dennys Monteiro de Oliveira
Pós-doutor pela Universidade de Sevilha. Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado IV do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: cdennys@gmail.com

Alexandra Maria de Oliveira
Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora do Departamento de Geografia da UFC. E-mail: alexandra.oliveira@ufc.br

Resumo

Uma reflexão sobre a prática educativa do Programa Residência Pedagógica (PRP), embora preliminar e incompleta, ajuda na compreensão dos avanços da relação universidade e escola básica. Este estudo relembra o contexto desse programa diante do Plano Nacional de Educação (2014). Algo tão desafiador perante suas lacunas e fragilidades atuais. Entre as metas deste plano previstas para os próximos cinco anos, está o investimento maciço na formação docente (inicial e continuada). Por essa razão, este artigo utiliza a metáfora matemática da equação para sugerir que a busca da qualidade, no equilíbrio academia/escola, é indispensável. O relato da experiência desenvolvida em escolas da educação básica, nas cidades de Fortaleza e Caucaia (Região Metropolitana de Fortaleza, Ceará), com equilíbrio de atividades e dinamismo na sistematização de dispositivos formativos – conforme o CPC de Lee Shulman (2014[1987]) –, indica caminhos para a superação de altos riscos desse programa. Espera-se, como resultado da demonstração, o estabelecimento de uma referência consistente no trabalho de reorientação das estratégias de formação docente em geografia.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica, equação, geografia escolar, Região Metropolitana de Fortaleza/CE.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Abstract

A reflection on the educational practice of the Pedagogical Residence Program, although preliminary and incomplete, helps to understand the advances in the relation between university and basic school. This study recalls the context of this program in view the National Education Plan (2014). Fact so challenging because of its current gaps and weaknesses. Among the goals planned for the next five years is the massive investment in teacher training (initial and continuing). For this reason, this article uses the mathematical metaphor of the equation to suggest that the quest for quality in the academy/school balance is indispensable. The report of developed experience in basic education schools, in the cities of Fortaleza and Caucaia (Metropolitan Region of Fortaleza, Ceará state, Brazil), with a balance of activities and dynamism in the systematization of formative devices – according to the CPC of Lee Shulman (2014 [1987]) – indicates ways to overcome the high risks of the program. As a result of the demonstration, it is expected to establish a consistent reference in the work of reorientation of the teacher training strategies in geography.

Keywords: Pedagogical Residence Program, equation, school geography, Metropolitan Region of Fortaleza (CE/Brazil).

Resumen

Una reflexión sobre la práctica educativa del Programa Residencia Pedagógica, aunque preliminar e incompleta, ayuda a comprender los avances en la relación entre la universidad y la escuela básica. Este estudio recuerda el contexto de este programa en vista del Plan Nacional de Educación (2014). Hecho tan desafiante debido a sus brechas y debilidades actuales. Entre los objetivos planeados para los próximos cinco años está la inversión masiva en la capacitación de maestros (inicial y continua). Por esta razón, este artículo utiliza la metáfora matemática de la ecuación para sugerir que la búsqueda de la calidad en el equilibrio academia/escuela es indispensable. El informe de la experiencia desarrollada en escuelas de educación básica en las ciudades de Fortaleza y Caucaia (Región Metropolitana de Fortaleza, provincia de Ceará, Brasil), con un balance de actividades y dinamismo en la sistematización de dispositivos formativos – según el CPC de Lee Shulman (2014 [1987]) –, indica formas de superar los altos riesgos del programa. Como resultado de la demostración, se espera establecer una referencia consistente en el trabajo de reorientación de las estrategias de capacitación de maestros en geografía.

Palabras clave: Programa Residencia Pedagógica, ecuación, geografía escolar, Región Metropolitana de Fortaleza (CE/Brasil).

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Introdução

A escola projetada pelas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014) representa o ponto de demarcação mais representativo das lacunas deixadas pelos sistemas educacionais advindos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Trata-se de uma escola básica representativa do êxito nos dez anos de investimentos sistemáticos previstos pelo PNE, o que nos permitiria ver, em 2024, um conjunto de avanços formativos e sociais modelares da lógica de "universalização" da qualidade de ensino. Seja pelo viés dos investimentos financeiros que previa passar, em 20 anos, o percentual anual da educação de 4,5% para 10% do PIB, seja pela efetiva valorização do setor, o sistema educacional e a instituição escolar entraram, no ano de 2019 (metade do período do PNE), em rota de colisão com todas as vinte metas da referida lei; isto em um momento delicado de reavaliação dos rumos traçados para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil.

Passou a existir um quadro de turbulências políticas e de crises econômicas, especialmente a partir do mesmo ano de aprovação do PNE (2014), que abalou o primeiro quinquênio de sua implantação. Em cinco anos, os investimentos declinaram, juntamente com a estruturação de políticas elementares de acompanhamento sistemático da educação superior no apoio à capacitação docente, tanto nos mecanismos interinstitucionais de formação inicial e continuada, quanto na estratégia de composição de projetos vanguardistas. Experimentos como a criação de mestrados profissionais voltados aos professores das redes públicas e privadas, bem como de bolsas de iniciação à docência (*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* – PIBID), foram, de certa maneira, paralisados e recriados, entre 2016 e 2018, já sob as limitações orçamentárias de um país em "recessão" ou em "estagnação". Os termos técnicos do mundo econômico divergem, mas não se afastam da expressiva negação de prioridade para o setor educacional.

No bojo de alternativas que conseguiram avançar na implantação experimental, mas que não sinalizam qualquer ultrapassagem sobre essa tendência ao "desinvestimento", está a implantação do Programa Residência Pedagógica (PRP), gestado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação (CAPES/MEC). No primeiro semestre de 2018, durante o governo Michel Temer (2016-2018), após o sistemático contingenciamento de recursos às bolsas do PIBID, o Ministério da Educação autorizou a instalação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Tal programa foi criado pelo Edital 06/2018, da CAPES, e o resultado preliminar das propostas aprovadas foi publicado no *Diário Oficial da União* (DOU) de 16 de maio de 2018, contendo um número significativo e diversificado de instituições proponentes.

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

O propósito deste artigo é refletir preliminarmente sobre os marcos (ou as bases referenciais) de demanda e experimentação do Programa Residência Pedagógica, na realidade educacional do Nordeste – especificamente, do estado do Ceará –, e, por extensão, debater o contexto político-educacional que tornou este programa, no bojo da educação geográfica, um consistente instrumento de aproximação escola/universidade, o que reconstrói nossos parâmetros de qualificação do profissional nos limites da formação inicial.

Em meados dos anos 2000, um programa centrado na perspectiva de aperfeiçoamento da formação docente, com ampliação dos vínculos de compromisso do futuro professor diante da realidade escolar, foi pensado como modelo de inserção plena do novo estagiário. Para tanto, a residência médica, habitualmente exercida na área da saúde, estabeleceu um padrão de organização da atual versão do projeto na educação, embora tenha sofrido mudanças em relação a versões propostas, desde a década passada, como lembram Silva e Cruz:

> A questão da residência na área da Educação não é uma discussão nova no Brasil, e tem surgido também sob diferentes nomenclaturas. A primeira discussão surgiu em 2007, com uma proposta do senador Marco Maciel (DEM/PE), em que admitiu ter-se inspirado na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria. Pelo PLS 227/07, a *residência educacional* teria carga horária mínima de 800 horas, e, dois anos após haver sido implementada, passará a se exigir certificado de aprovação para professores dos dois anos iniciais do ensino fundamental. [...] Em 2012, um projeto do senador Blairo Maggi (PR-MT) adapta o PLS 227 proposto por Marco Maciel (DEM-PE), em 2007. A reformulação de Maggi, Projeto de Lei (PLS) nº 284/12, trouxe a denominação de *Residência Pedagógica*, que seria "uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na forma da "residência", remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas. [...] Mais adiante, em 2014, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado aprovou o projeto de lei 6/2014, PLS 6/2014, do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), que propunha a alteração da LDB, propondo a *Residência Docente* (SILVA, CRUZ, 2018, p. 230-231).

As autoras acima citadas compreendem como "frágeis" as bases conceituais do processo de construção de um "Sistema Nacional de Formação de Professores", que a lógica emergente desse edital da CAPES, de março de 2018, não foi capaz de superar. Ao contrário, sua implantação desenhou um arranjo muito distante das concepções filosófico-pedagógicas que possibilitariam a elaboração de qualquer formação continuada. De fato, o que se estabeleceu foi um arranjo experimental para uma possível tentativa de se revisar o funcionamento geral dos estágios supervisionados na licenciatura.

A composição dessa primeira versão do PRP – fazendo a *ideia pedagógica* predominar sobre a residência docente – estabeleceu uma cota para a composição de três equipes por

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

projeto aprovado, conforme os cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Tais equipes foram acolhidas, em cada uma das escolas-campo selecionadas, visando ao atendimento de até 30 alunos, sendo 24 bolsistas e seis voluntários.

A publicação dos resultados preliminares da distribuição de vagas, que correspondeu à máxima demanda em condições de implantação, apontava a seguinte distribuição regional, conforme as instituições públicas e privadas demandantes.

Figura 1 – Brasil: distribuição de bolsas do Programa Institucional Residência Pedagógica por região.

C-O	N	NE	Ceará	S	SE	BRASIL
3.552	5.424	15.764	5.276	5.544	11.920	42.204
8,4%	12,8%	37,3%	12,5%	13,1%	28,2%	Aprox. 100%

Fonte: *https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/29052018-RESULTADO-FINAL-Edital-6-2018-Residencia.pdf*

Ainda que, nos ajustes da efetivação dos projetos (publicados após os recursos), tenha havido uma redução de cerca de 2% na totalização das bolsas, a representatividade do atendimento à Região Nordeste continuou destacada, alcançando mais de 1/3 dos atendimentos do PRP. E qual fator poderia explicar tamanha relevância regional?

Neste breve artigo, tal questionamento acaba se tornando um parâmetro para a leitura de marcos reorganizadores desse programa e dos meios de contextualização de sua implantação na realidade do ensino público, no estado do Ceará. A configuração deste estudo aponta, portanto, para um exercício de critérios a serem considerados na avaliação vivenciada desse programa, indicando – ao contrário de perspectivas mais críticas preconcebidas – um meio de formulação da autocrítica (imaginativa e intuitiva) na condução de um processo educativo ainda em curso.

Por essa razão, adotamos metodologicamente os referenciais apresentados pela socióloga Helena Martins (2004) na caracterização de uma "autoleitura" do PRP em andamento na Universidade Federal do Ceará (UFC), em especial, sob a perspectiva vivenciada da equipe do Projeto de Geografia. Afirma essa pesquisadora:

> É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador (MARTINS, 2004, p. 292).

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

Em suma, pretende-se, inicialmente, recuperar os vínculos entre a implantação do Programa Residência Pedagógica e a fragilidade dos resultados aferidos pelas tentativas e erros da formação docente, isto nos parâmetros ou marcos de um processo experimental em andamento, com os mais adversos contextos de desinvestimento (queda efetiva de investimento) no sistema público de educação. Nomeamos a primeira parte deste artigo de "Equações de alto risco na busca da docência qualificada", tendo em vista a elevada probabilidade de o PRP permanecer (ou ser extinto) sem a devida avaliação aprofundada como política pública de qualificação das licenciaturas.

Na sequência, construímos um relato minimamente caracterizado em função do caso em que vivenciamos a implantação desse programa, relendo os contextos internos (universitário e escolares) e externos (relativos a outros exemplos vivenciados por profissionais da área de geografia). A caracterização do percurso desse projeto, em um ano de sua trajetória – em andamento, e, portanto, ainda inconcluso –, fomenta a possibilidade de se caracterizar boa parte da autocrítica interpretativa em função das percepções coletadas nas escolas públicas (chamadas de escolas-campo), onde o trabalho se realiza. Das etapas de indicação e de escolha dessas escolas até a conclusão dos trabalhos de uma parcela de alunos, já em final de curso, a Geografia da UFC tem conseguido demonstrar a capacidade de respostas às tais "adversidades" na escala local.

E não se trata de trabalhar, neste artigo, uma exceção para se confirmar ou acusar a regra dominante dos desarranjos da política. Queremos nos aproximar das considerações finais firmando uma resposta plausível para a pergunta que destacamos anteriormente sobre o peso da promoção do PRP, no Nordeste e no Ceará: é preciso ler a proporção elevada de investimentos como caminho de profissionalização do processo de estágio supervisionado – o que só pode ser efetivado com a implementação massiva desse programa (máxima universalização), mesmo que subsistam as lacunas conceituais e avaliativas de uma política distante do ideal sistema de formação docente.

A residência pedagógica pode ser um experimento ao salto qualitativo nos entraves dos estágios da licenciatura. Mostraremos, adiante, como otimizamos, em condições específicas, tal experimentação.

Equações de alto risco na busca da docência qualificada

Compreendemos a formação docente como um processo extensivo de organização da identidade profissional, cuja fundação efetiva e sustentável se estabelece na formação inicial (acadêmica), ainda que seu desenvolvimento só possa ser observado pela vivência da formação continuada.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

A equação ***Docência Plena = Formação Inicial + Formação Continuada + "Condicionantes"*** sugere uma expressão desafiadora para o trabalho do sistema educacional como um todo, especialmente no que concerne à busca de uma "razão de equilíbrio" entre as partes diretas e indiretas deste mesmo sistema, enfrentando, assim, uma racionalidade natural pela expectativa de melhoria de algumas partes. Como se projetos-pilotos existissem para sempre serem seguidos. Eis a diferença entre a metáfora da equação e a hipérbole da "bola de neve". Ainda que diante dos altos riscos que quaisquer metáforas conduzem, gostaríamos de afastar o debate sobre a Residência Pedagógica da sedução de metonímias. Por isso mesmo, iniciamos este embasamento reflexivo, apresentando a formulação que move nossos apelos às equações.

Quando Bitencourt (2013) explora os princípios da formação docente relembrando as proposições do professor Lee S. Shulman (2014 [1987]) frente aos conhecimentos acadêmicos, curriculares e pedagógicos do conteúdo (denominado PCK, em inglês, ou CPC, em português) – tripé de qualificação do professor diante da contemporaneidade –, ele tende a reconhecer que nenhuma teoria formativa é suficientemente segura para o peso da complexidade educacional que nos move. E isto pode ser reinterpretado, mais de três décadas depois da pioneira investigação sobre a tessitura dos avanços profissionais do docente em exercício (TARDIF, 2002). O que torna notável o alerta do próprio Shulman a respeito das armadilhas que nos fazem optar pela metáfora da equação, notadamente em prol da busca de equilíbrios entre as instituições de formação dos atores pedagógicos.

> Temos o dever de elevar os padrões no interesse do aperfeiçoamento, mas também devemos evitar a criação de ortodoxias rígidas. Precisamos elaborar padrões sem padronização. Precisamos tomar cuidado para que a abordagem baseada em conhecimento não produza uma imagem excessivamente técnica do ensino, um empreendimento científico que perdeu sua alma (SHULMAN, 2014 [1987], p. 223).

Não se trata de rejeitar padrões e modelos gerais, na escala nacional, tendo por base as enormes desigualdades sociais, regionais e econômicas e, intrínsecas a todo este contexto, as disparidades pedagógicas que permanecem ampliando o fosso entre as vanguardas científico-tecnológicas e o campo dominante da escolarização b**ásica.**

Um processo de padronização da melhoria das condições de formação, na licenciatura, associado **à** figura hiperbólica da "bola de neve", pode ter impulsionado o governo federal, nas gestões anteriores (Dilma Roussef, 2014-2016, e Michel Temer, 2016-2016), a compor a implantação do PRP como força-motriz de qualificação formativa do futuro professor. Contudo, existem, de um lado, as realidades curriculares acadêmicas moldadas em estágios

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

fragmentados, e, de outro, as rotinas escolares das redes municipais e estaduais, com seus quadros operacionais parcialmente abertos para a ação pontual dos estagiários.

E tais realidades e rotinas formam justamente os "condicionantes" impeditivos da tão esperada força gravitacional, que proporcionaria **à** "bola de neve" da política pública transformar-se em avalanche de qualificação efetiva na melhoria das condições de formação. Como será visto pelo detalhamento da exemplificação do Subprojeto de Geografia, no caso cearense descrito a seguir, a padronização exagerada do modelo implantado – requerendo equipes de oito alunos para cada uma das três escolas selecionadas – exigiu dois requisitos capazes de contornar os limites das realidades acadêmicas e rotinas escolares: como primeiro requisito, foi exigido que o trabalho se desenvolvesse em escolas de tempo integral, justamente para a superação dos problemas de alocação dos alunos de 5º a 7º semestres do curso, ao longo de três semestres letivos, conforme o tempo de vigência do projeto. E, como segundo requisito, uma alta capacidade dos preceptores das escolas de readequar seus encargos funcionais por um largo período de tempo, investindo, inclusive, na requalificação de suas atividades docentes para acompanhar, passo a passo, as demandas acadêmicas de implantação (fases diagnóstica, documental, letiva e relatorial).

Daí termos optado em repensar o experimento do PRP como uma metáfora de equação, que assume os altos riscos de convivência com estruturas educativas relativamente "pesadas" e "limitadas" em sua possibilidade de reconfiguração. Em que medida podemos considerar a qualificação docente, no Programa de Residência Pedagógica, um investimento consistente e capaz de enfrentar os desafios da formação inicial? Diante da cegueira das políticas governamentais, reformas educativas atuais são incapazes de ler reformas de gestões anteriores. Observam-se currículos refeitos e com lacunas, transferências e mobilidades discentes, experiências de estágios informais não computadas e descontinuidades, entre tantos outros aspectos que simplesmente não permitem interpretar a "formação inicial" como um período de inexperiências e práticas padronizáveis. As equipes, ainda que locadas em uma mesma escola, **são muito diversificadas**, e acabam traduzindo uma vantagem específica do PRP: a continuidade do processo de estágio à docência, no mesmo contexto escolar, no decorrer de três semestres. Mas isto também causa transtornos, pois uma parte dos alunos acaba desistindo do projeto – e de seu incentivo econômico via bolsas recebidas –, alegando que gostaria de vivências e contatos escolares mais curtos, ainda que fragmentados.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Por outro lado, a rotina escolar provoca abalos significativos na segunda dimensão da equação, que chamamos de "formação continuada". A chegada do PRP na educação básica, de certa maneira, auxilia na identificação das melhores potencialidades para o acolhimento do processo interativo universidade-escola. O corpo diretivo, a equipe operacional, o corpo docente envolvendo profissionais de outras disciplinas e, ainda que mais indiretamente, a comunidade escolar de discentes e pais, enfim, todos testemunham uma constância do trabalho acadêmico dos estagiários que proporciona um movimento de incentivo à formação continuada de professores locais. Contudo, esse movimento é: a) restrito a um único setor de conhecimento, por concentrar muitos futuros profissionais de uma só área; b) absorvido quase exclusivamente pela figura do preceptor, cuja atividade regular não demanda formação de equipe de outros docentes; e c) descontínuo, pela ausência de um mecanismo de certificação que, na Secretaria da Educação (municipal ou estadual), poderia se traduzir em promoção na carreira funcional.

As evidências desses limites compõem o que chamamos, acima, de enfrentamento das rotinas escolares. De fato, duas décadas depois de se operar nos cursos de licenciatura a exigência de uma carga horária de, no mínimo, 400 horas de prática como estágio para cada licenciando (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002), desconhecemos qualquer rede de ensino, no Nordeste brasileiro, que sistematicamente inclua as atividades de Estágio à Docência no funcionamento regular das escolas públicas. É possível que colégios da rede privada, em parceria com instituições/grupos de ensino que ofertem licenciaturas, tragam esse estímulo para os seus colégios.

Mas a demarcação desse contexto limitador ao intercâmbio, do Estágio Supervisionado para a formação continuada, cria uma barreira sobre a qual a própria lógica de construção de um programa como o Residência Pedagógica poderia, na equação de alto risco, ser traduzida como uma espécie de "hospedagem pedagógica". Afinal, a residência é parcial, temporária e não prevista pelo núcleo central do sistema de formação continuada, que é a própria escola-campo.

Seja como *hóspede* (no limite inferior das dificuldades não devidamente superadas), seja como *residente* e futuro(a) professor(a) de geografia – na superação dos entraves apresentados e na criação de um ambiente escolar que proporciona esse autorreconhecimento docente –, o estagiário do PRP vem ampliando o equilíbrio profissional indicado pela metáfora da equação.

Antes de nos debruçarmos sobre o desenho específico do caso que vivenciamos no Ceará, torna-se indispensável lembrar que um processo em andamento já assegura,

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

para o último semestre da primeira versão do projeto, instrumentos sistematizadores das condições de fortalecimento e difusão do processo. Alguns deles se aproximam do que Jane Bittencourt (2013) denominou de "dispositivos formativos".

> Neste trabalho, destacamos o princípio de reflexão, a respeito do qual podemos explorar diversos dispositivos de formação como: análises de práticas de sala de aula por meio de observações; análise de aulas filmadas; simulações, além dos dispositivos centrados nas narrativas, de caráter temático ou autobiográfico. Destacamos também as análises reflexivas da própria prática, com registro escrito na forma de diários de aula (BITTENCOURT, 2013, p. 11760).

Considerando-se a ampla promoção de dispositivos que encaminham registros de práticas e construção de recursos didáticos/paradidáticos dos laboratórios universitários para as salas de aula dos ensinos fundamental e médio, temos, no PRP, a grande oportunidade de buscar a inversão didática do ensino-pesquisa (OLIVEIRA, 2009). Nesta inversão, a escola básica prove os passos preliminares de dispositivos (filmes, jogos, leituras cênicas e portfólios, entre outros) que, experienciados pelos grupos de ensino fundamental e médio, podem ser reconstituídos e requalificados nas práticas de socialização acadêmica.

Subprojeto PRP Geografia na Universidade Federal do Ceará

O Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Geografia (Subprojeto Geografia PRP), do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará (UFC) –, tem se caracterizado por ser um estágio de vivência mais completo, desenvolvido na articulação teoria e prática. Conforme o Edital CAPES n. 6/2018, esse programa tem por objetivos: 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; e III) fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a Instituição de Ensino Superior (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.

Esse programa se baseia na adesão de escolas por meio de acordos assinados entre a UFC e as secretarias de Educação da Prefeitura de Fortaleza (SME) e do Estado do Ceará (SEDUC). Logo de início, estas instituições indicaram uma lista de escolas aptas a

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

participarem do processo, e a universidade colocou como regra a inclusão, em todos os subprojetos, de pelo menos uma escola fora do município de Fortaleza. De posse do aceite do diretor e/ou do coordenador pedagógico e do professor titular, iniciou-se o processo de abertura de processos seletivos (editais internos), via Pró-Reitoria de Graduação da UFC, para a seleção dos residentes. Logo em seguida, foi feito o cadastramento dos envolvidos, na plataforma da CAPES. Neste processo, cada escola cadastrada passou a formar um núcleo do subprojeto, com um professor preceptor. Para cada subprojeto, três escolas e três preceptores. Assim, as escolas passaram a receber os docentes orientadores e os residentes do curso de Geografia (licenciatura).

O Subprojeto Geografia do PRP, em meio às outras licenciaturas da UFC que aderiram ao programa, optou por trabalhar com dois docentes orientadores. Implementado desde setembro de 2018, o Subprojeto Geografia vem sendo desenvolvido em escolas públicas, nos bairros Presidente Kennedy e Carlito Pamplona, na cidade de Fortaleza, e no bairro Centro, da cidade de Caucaia, alcançando, assim, efetividade na escala da Região Metropolitana de Fortaleza, no Ceará.

Em sua trajetória de dez meses (setembro de 2018 a julho de 2019), vem construindo, num processo dialógico com seus sujeitos, a formação de estudantes do Centro de Ciências e a qualificação de profissionais professores, que, egressos ou não desta instituição acadêmica, estão no programa aperfeiçoando seus estudos em geografia na condição de docentes orientadores e preceptores ou por meio da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), na condição de estagiários à docência.

Nos últimos dez meses, as interações entre a universidade e a escola básica e entre a graduação e a pós-graduação têm sido mediadas por ações concretas dentro do PRP e têm favorecido a reflexão sobre a formação de um espaço de excelência para a troca de saberes e diálogos constantes em diferentes níveis de capacitação e categorias de estudantes. A construção de papéis e a organização teórico-metodológica do trabalho para que as trocas se estabeleçam demandam das partes a tarefa de visualizar, a partir dos objetivos propostos pelo PRP e da pedagogia por ele assumida (a da alternância), ações interligadas que dinamizem aprendizagens mútuas e que superem qualquer visão dicotômica sobre a parceria entre universidade e escola básica ou entre graduação e pós-graduação.

A pedagogia da alternância dá aos estudantes do PRP a possibilidade de uma rotina dividida entre o Tempo Universidade (T.U.) e o Tempo Escola-Campo (T.E.C.) (OLIVEIRA, 2016). Estes tempos pedagógicos, embora distintos, estão integrados e permitem aos professores e estudantes o confronto permanente entre a prática teórica (ou estudos

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

acadêmicos) e a prática aplicada (ou estágio de vivência na escola-campo), mediado por um professor supervisor, promovido à condição de "preceptor". A seguir, apresentaremos considerações gerais sobre os espaços-tempos proporcionados na experiência com o PRP.

Tempo Universidade (T.U.)

O T.U. consiste em dois momentos: o primeiro, acontece mensalmente e se estabelece no diálogo entre a coordenação institucional e os docentes orientadores dos subprojetos. Nesse momento, são socializadas as questões de ordem burocrática, como o cadastro e o desligamento de participantes do projeto, os cumprimentos de prazos editais, a entrega de documentações e as questões de ordem pedagógica, nas quais são discutidas as didáticas e as metodologias inseridas nas escolas-campo e o diálogo com a graduação.

O segundo momento acontece quinzenalmente, e se configura na reunião de docentes orientadores e preceptores, além de estudantes de graduação e pós-graduação, para desenvolverem, juntos, momentos formativos direcionados a colaborarem na elaboração de trabalhos acadêmicos (relacionados ao PRP), de estudos temáticos e de estudos específicos. Ao longo deste processo, ocorreram ciclos de debates, encontros mensais e seminários de avaliação e de planejamento. Estas reuniões são fundamentais no apoio ao trabalho dos docentes orientadores, que coordenam o subprojeto com vinte e quatro residentes e três preceptores; e ao trabalho do preceptor, que acompanha um grupo de oito alunos.

Nesse processo, a orientação coletiva a trabalhos acadêmicos remete, de certa forma, à atividade de iniciação ao PRP, que consistiu em tirar dúvidas dos bolsistas acerca de atividades de fluxo contínuo do programa: a produção do diagnóstico e a imersão na escola-campo, com planejamento, execução e avaliação das atividades e relatórios parciais e finais. Nesse caso, se esclareceu o que significa o diagnóstico e qual a sua importância para uma prática reflexiva e transformadora da realidade. Também outros pontos foram esclarecidos, como a colaboração que os professores poderiam dar quando do envio de trabalhos para encontros científicos ou similares que necessitassem de uma revisão para se verificar a sua consistência teórico-metodológica, as formas de apresentação escrita e/ou oral, as normas de referências bibliográficas ou outras demandas dos graduandos e/ou dos preceptores no ato da produção científica.

A atividade de orientação coletiva aos estudos temáticos tem sido fundamental, pois tem dinamizado a prática com a leitura e o estudo de temáticas que estão no mundo da escola. Esta atividade consiste na reunião de grupos de estudos para a discussão de um texto em comum. Neste caso, os grupos foram previamente formados, e possuíam um horário

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

fixo periódico para se encontrar. Os textos poderiam ser escolhidos por membros do grupo e repassados para todos em postagens no aplicativo *Google Drive*, sempre versando sobre a temática norteadora do semestre ou do ano letivo vigente na escola-campo. Esses estudos deveriam garantir a inserção de todos os residentes do PRP, considerados os horários disponibilizados pelos estudantes para esta atividade. O objetivo foi o de que todos entrassem em contato com leituras sobre eixos temáticos e fossem capacitados à discussão sobre temas que perpassassem o mundo da escola-campo. A missão dos estudantes da pós-graduação foi a de se prepararem para serem mediadores dos estudos. Os grupos de estudo poderiam se reunir na sala do PRP, e os estudantes deveriam ter acesso ao texto antecipadamente para participarem da discussão. A sugestão dada pela coordenação do PRP foi que cada grupo de estudo incluísse a participação de um estudante da pós-graduação.

Outro momento importante desenvolvido no Tempo Universidade foi a orientação individual e/ou coletiva. Esta ação se destina a orientar o estudante de graduação no Trabalho de Conclusão da Licenciatura (TCL). Na elaboração do TCL, todo estudante de graduação da UFC possui um orientador que, por resolução desta instituição, deve ser um professor da própria universidade (ainda que possa ter um coorientador externo). Vale ressaltar que o curso de Licenciatura em Geografia tem suas especificidades com relação à definição do TCL. Na Licenciatura em Geografia da UFC, os estudantes podem optar por apresentar uma monografia, um artigo científico ou um memorial. Esta apresentação também pode se dar em formato individual ou coletivo.

No TCL, é função do professor orientador sugerir temas e procedimentos metodológicos que possam vir a contribuir no trabalho final apresentado pelos estudantes. Cabe ao estudante de pós-graduação do PRP, em parceria com o professor orientador, o acompanhamento dos estudantes nos diferentes tempos pedagógicos (Tempo Universidade e Tempo Escola-Campo). Os estudantes de pós-graduação têm sido grandes parceiros no diálogo e na orientação dos estudantes do PRP, e estão compondo as bancas de avaliação dos trabalhos de conclusão de curso dos residentes.

Entre outras atividades demandadas no programa, vale lembrar que o PRP Subprojeto Geografia, por dinâmica própria, está sempre se renovando e criando formas de ação e de capacitação de seus estudantes. As demandas podem surgir nas reuniões gerais ou mesmo nas escolas-campo. Um exemplo que já se configura como realidade foi a oficina de audiovisual realizada pelos próprios residentes, na qual se discutiram conceitos e tipos de fotografia e a utilização do *smartphone* para a produção audiovisual no ensino de Geografia. Nesse trabalho, a participação de estudantes da pós-graduação, em parceria com os docentes

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

orientadores, se estabeleceu na elaboração de novos projetos para o PRP, como o projeto de produção de vídeos nas escolas-campo. O objetivo do projeto é difundir para os demais alunos da Licenciatura em Geografia, uma seleção de práticas e experiências pedagógicas que vêm sendo realizadas nos três núcleos do subprojeto.

Tempo Escola-Campo (T.E.C.)

O Tempo Escola-Campo é o estágio de vivência propriamente dito. É o momento de conhecimento, estranhamento e do confronto com a realidade. Tempo de sentir/entender os espaços-tempos da vida na escola e de construir os momentos pedagógicos, descritos como "organizadores utilizados para garantir uma prática sistemática do diálogo" (PERNAMBUCO, 1993, p. 33).

O Tempo Escola-Campo acontece nas escolas-campo em que o PRP atua:

- Escola de Ensino Fundamental e Médio José Valdo Ribeiro Ramos (EEFM Valdo Ramos), localizada no bairro Carlito Pamplona – Fortaleza/CE;
- Escola Municipal de Tempo Integral Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho (EMTI Joaquim Francisco), localizada no bairro Presidente Kenedy – Fortaleza/CE;
- Escola de Educação Profissional Professor Antônio Valmir da Silva (EEP Antônio Valmir), localizada no Centro do município de Caucaia, Região Metropolitana de Fortaleza/CE.

Inicialmente, os estudantes de graduação constituíram um estudo da realidade, em que se buscou localizar, mapear e caracterizar a escola no contexto da cidade de Fortaleza e/ou da sua região metropolitana e, ainda, identificar e caracterizar o perfil dos jovens e dos principais sujeitos envolvidos em seu processo de formação.

De maneira geral, os estudos revelaram escolas localizadas em bairros com altos índices de vulnerabilidade social, algo que interfere diretamente no seu funcionamento. O público-alvo dessas escolas são crianças (de 10 a 12 anos) e jovens (de 13 a 25 anos), filhos de mães solteiras e criados por famílias de trabalhadores do comércio local (de pequenas confecções ou vendedores autônomos), geralmente, em situação de emprego informal. São famílias moradoras de bairro periféricos, nas cidades de Fortaleza e de Caucaia, que encontram na escola um caminho para a ascensão social dos seus filhos. Uma das grandes demandas desses jovens está relacionada à mobilidade espacial na cidade, ao tempo de deslocamento entre a casa de moradia e os espaços e/ou espetáculos culturais presentes em Fortaleza, que, muitas vezes, ultrapassa uma hora em trajeto de ônibus, daí a solicitação por mais transportes públicos advinda desses jovens.

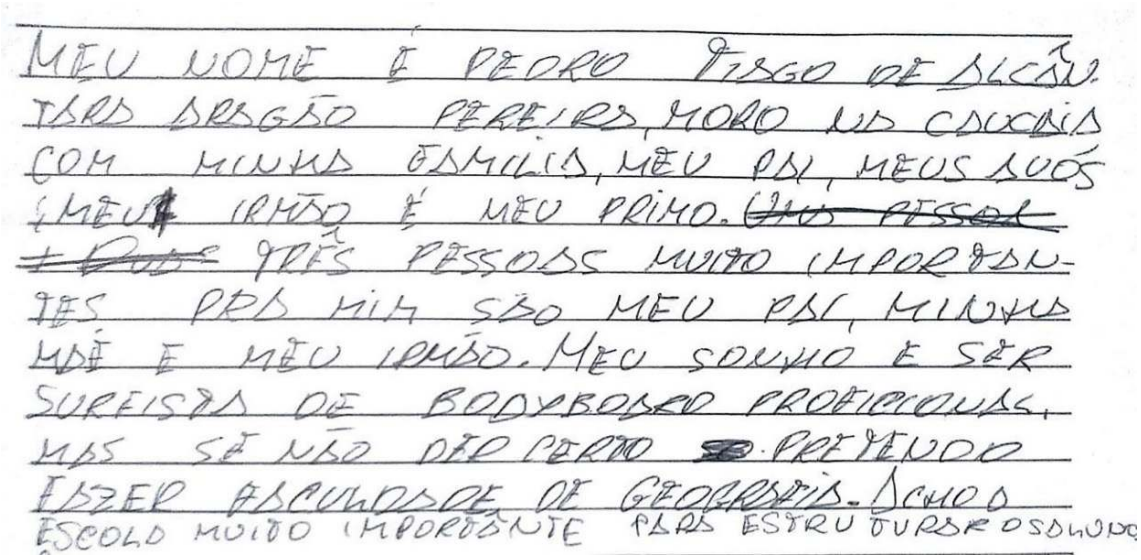
Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Além das informações obtidas via questionários e entrevistas deste estudo, também pudemos adquirir informações por intermédio de um conselho de classe realizado em cada escolas, com a participação dos professores, da gestão e dos líderes de sala. Ali os problemas nas turmas — desempenho nas aulas, comportamento e desenvolvimento didáticos — puderam ser discutidos para a obtenção de mudanças e de soluções posteriores.

Numa atividade sobre as histórias pessoais e os sonhos de vida (Figura 2), os residentes tiveram mais aproximação com os estudantes que puderam expor seus sonhos sobre aquilo que eles querem e sobre a importância da escola para a conquista e a realização de seus planos. Esta etapa constituiu um movimento preliminar de composição de diagnóstico fundamental para identificar a participação dos estudantes na discussão, que servia, simultaneamente, como demonstração do foco de interesses estudantis em prol de mudanças para uma melhoria do ensino e aprendizagem.

Com base nesse levantamento inicial, deu-se início ao trabalho de reorganização do conhecimento já disposto, colocando-se novas questões, de estudo e produção do plano de atividades do residente e do estágio de vivência com regência de classe. A regência, composta do tempo do planejamento, da execução de pelo menos uma intervenção específica por residente e da atividade de avaliação da aprendizagem dos alunos, esteve sob a supervisão do preceptor da disciplina e do docente orientador.

Figura 2 – Escola Valdo Ramos: história de vida de estudante.



Fonte: *Arquivos PRP Geografia UFC, Fortaleza, 2018.*

Nesse momento, foi iniciado o protagonismo dos residentes na escola-campo. A segunda fase do projeto começou com a imersão destes residentes na escola, quando as informações coletadas por eles são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades necessárias para dar conta das questões apresentadas e de proposições que permitam o aprofundamento de uma discussão política e de um debate teórico e metodológico sobre a realidade no diálogo com a geografia escolar. A companhia dos preceptores, dos estudantes de pós-graduação e dos docentes orientadores alimentou a curiosidade, a criatividade e o aprendizado dos residentes, que não pouparam esforços para trabalhar a organização do conhecimento, com ousadia e diálogo. Nesse processo, nossa orientação teve como princípio assumirmos uma postura de entendimento de que os educandos e os preceptores possuíam um saber construído no cotidiano, assim, as atividades foram sendo produzidas no diálogo com a diversidade de linguagens e sujeitos presentes na escola.

De acordo com Candau e Lelis (1999), a teoria deve estar atrelada a uma prática real daqueles a quem se dirige, para que seja tomada a consciência da prática ou, pelo menos, se alcance a consciência de sentimentos que animam a prática transformadora da docência. Para Pernambuco (1993), esse é também o momento de constituição da síntese ou da aplicação do conhecimento, quando as falas se juntam no sentido de explorar as perspectivas criadas com instrumentos e exercícios apreendidos e para a ampliação de horizontes previamente estabelecidos. No trabalho com os educandos, aprendemos que a teoria só faz sentido se tiver ligação com a realidade vivida pelos sujeitos do processo. As Figuras 3 e 4, a seguir, revelam o que têm sido os tempos de imersão nas escolas-campo.

O conteúdo sobre a geopolítica teve por base os livros didáticos adotados pela professora – de Sene e Moreira (2012) e Magnoli (2012) – e um conjunto de notícias jornalísticas da British Broadcasting Corporation (BBC NEWS) sobre acontecimentos que influenciaram a geopolítica mundial, desde o ataque terrorista ao World Trade Center, nos Estados Unidos, em 2001, até a crise política e econômica na Venezuela atual. Após a exposição do conteúdo, os alunos se reuniram em grupo para construir questões sobre os temas abordados. Em seguida, o debate foi ampliado na roda de conversa (Figura 4), com questionamentos e esclarecimentos, e culminou com a socialização e a exposição dos grupos.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Figuras 3 e 4 – EEEP Professor Antônio Valmir da Silva: prática de imersão com aprofundamento da temática.



Fonte: *Arquivos PRP Geografia UFC, Fortaleza, 2019.*

Na escola Joaquim Francisco, a leitura do livro *O Quinze*, de Raquel de Queiroz (1993), trouxe a possibilidade de uma discussão sobre o sertão para além da leitura fragmentada presente nos livros didáticos (Figuras 5 e 6), pois, tradicionalmente, os livros apresentam o sertão cearense como sub-região do Nordeste com características próprias: clima semiárido, rios intermitentes, solos desgastados e vegetação da caatinga. A relação da geografia com a literatura, sempre lembrada por Pontuschka et al. (2007), já estava presente no trabalho interdisciplinar dessa escola. A novidade foi a inserção da leitura da realidade e de suas contradições contemplada sob o olhar da família camponesa como parte de uma comunidade que, como muitas outras, vivem a falta de terra para plantar, a falta de trabalho e de renda ou mesmo a falta de políticas públicas para se manterem no campo, e que, mesmo assim, estão ali na luta por uma vida digna.

Figuras 5 e 6 – ETI Professor Joaquim Francisco de Sousa Filho: prática de imersão com a geografia e a literatura.



Fonte: *Arquivos PRP Geografia UFC, Fortaleza, 2019.*

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

O conceito de lugar foi desenvolvido, na Escola José Valdo, com base no livro didático de Lucci e Branco (2015) e por meio da produção de mapas simples, nas aulas de geografia (Figuras 7 e 8). O lugar como espaço vivido (TUAN, 1980) foi, inicialmente, identificado como sendo o espaço escolar. Com isso, optamos por inserir, em nossas aulas, o estudo dos elementos básicos da cartografia escolar (título, escala e legenda) para, em seguida, trabalharmos a produção de uma carta-base da escola dialogada com os sentimentos experienciados no cotidiano pelos alunos.

A escola, vista como espaço vivido, foi identificada a partir das sensações boas experienciadas na sala de aula, na quadra de esportes, nas salas de vídeo e de informática, na secretaria, no refeitório e na sala dos professores, além do espaço destinado à horta didática. As sensações ruins apareceram somente na biblioteca, por ser considerada um espaço pequeno para a quantidade de alunos que a visitam, estando, quase sempre, repleta.

A escolha por iniciar com uma planta-base da escola e o mapeamento das sensações presentes nos ambientes que a compõem se deu pelo fato de os educandos passarem a maior parte do dia na escola, e, assim, desenvolverem experiências e sensações próprias neste que se denomina de lugar, na geografia humanística e cultural.

Figuras 7 e 8 – EEMTI José Valdo Ribeiro Ramos: prática de imersão com produção de mapas simples.



Fonte: *Arquivos PRP Geografia UFC, Fortaleza, 2019.*

Como resultado desses momentos pedagógicos, organizamos uma concepção de base de conhecimento para o ensino pautada no diálogo entre estudantes e professores, experientes e inexperientes, no reconhecimento dos conteúdos específicos e pedagógicos e no reconhecimento de que a prática docente não é fixa ou definitiva (SHULMAN, 2014). Nesse processo, estamos redescobrindo educadores e educandos com gosto pelos estudos,

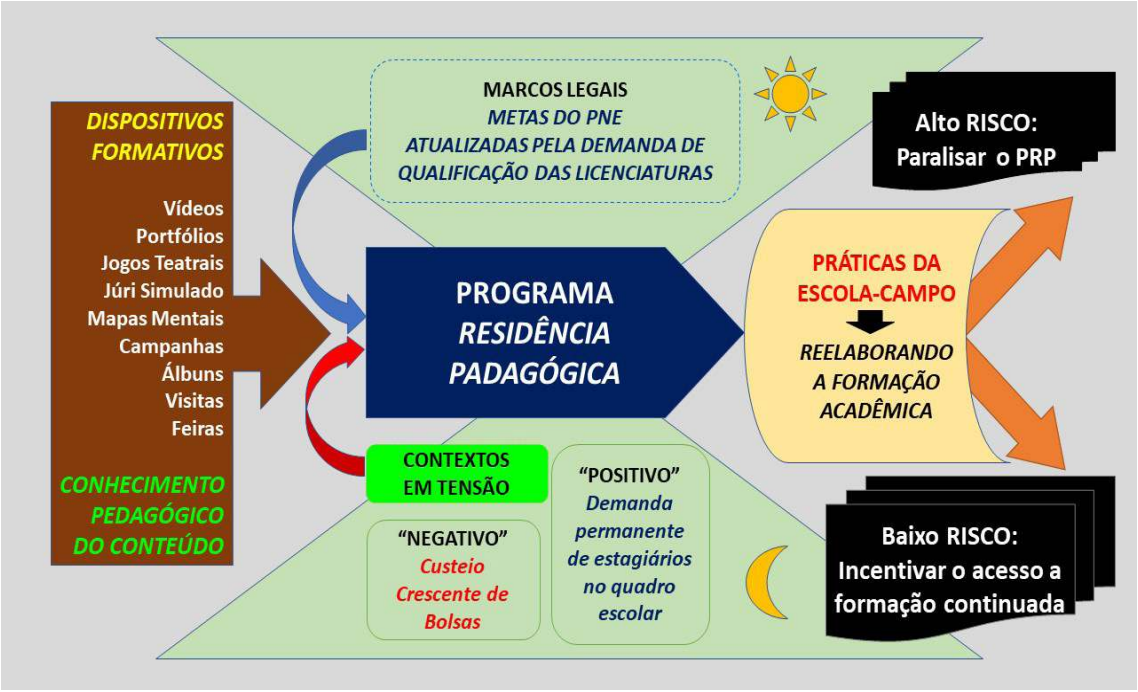
Revista da Anpege ISSN 1679-768X

comprometidos com a produção de conhecimentos fundamentais para a sua prática social no mundo contemporâneo e com a socialização da aprendizagem para além das salas de aula.

Esses têm sido os dispositivos formativos (BITTENCOURT, 2013) com os quais se pretende fazer a transposição de experiências do PRP, especialmente no semestre seguinte, quando um conjunto de atividades de retorno acadêmico, no Tempo Universitário (T.U.), estará disponível para ampliar a ressonância dos trabalhos junto aos estudantes da Licenciatura em Geografia, sejam eles dos estágios supervisionados convencionais, do Programa de Iniciação à Docência (PIBID-Geografia) ou de ingressantes dos primeiros semestres deste curso. A perspectiva de se buscar mitigar os riscos e potencializar outros possíveis caminhos para o PRP é o que essa experiência nos indica, e que tentamos sintetizar, no mapeamento de conceitos apresentado pela Figura 9, a seguir.

De certa forma, ainda que o trajeto não esteja completo – e possa ser submetido a outras contingências relativamente difíceis de ser contornadas –, este trabalho pode servir de referência comparativa com um número significativo de projetos desenvolvidos no Ceará e no Nordeste (especialmente). Até porque, conforme o esquema síntese demonstra, a possibilidade de extinção do PRP permanece alta, até pelas incongruências dos marcos legais que o criaram.

Figura 9 – Esquema síntese do PRP na experiência da Geografia da UFC.



Fonte: *Elaboração dos autores (2019).*

Revista da Anpege ISSN 1679-768X

O esquema (Figura 9) traz uma síntese deste artigo. No centro, o PRP como resultado de políticas públicas de qualificação da formação docente das licenciaturas, mas também como uma política que tem gerado tensões na relação universidade/escola básica. De um lado, estamos diante de um governo que não garante a continuidade do financiamento da qualificação dos licenciandos, e, do outro, vislumbramos a importância do estagiário no quadro da escola básica.

À esquerda, podemos perceber que a base do conhecimento pedagógico do conteúdo tem sido dinamizada pelos conhecimentos específicos e pedagógicos em conjunto com dispositivos formativos e procedimentos metodológicos fundamentais nos processos das aprendizagens propostas. À direita, fica evidente que as práticas vivenciadas no estágio do Programa de Residência Pedagógica, nas escolas-campo, têm reelaborado o nosso currículo e, portanto, as nossas formações acadêmica e profissional. Um processo contínuo com alto risco de extinção devido a não continuidade de financiamento, mas com baixo risco de ineficiência, já que o diálogo de professores da escola básica com a universidade, e vice-versa, está posto, sobretudo, no acesso à formação continuada.

Considerações finais

O PRP não é algo efetivamente novo. Mas podemos afirmar que o experimento desse programa tem trazido inovações sobre o pensar a formação e a qualificação de professores em serviço e de estudantes de graduação e de pós-graduação. Em princípio, porque experimentos são demonstrações ousadas de uma radical busca pelo aperfeiçoamento daquilo que temos compreendido como *licenciaturas significativas*. Mas, particularmente, na Geografia, a inovação recompõe os vínculos empíricos da pesquisa escolar, com a permanente elaboração do conhecimento pedagógico de conteúdo (SHULMAN, 2014).

O trabalho proposto, na relação escola básica e universidade, vai-se ampliando e aperfeiçoando por intermédio da prática cotidiana. Isto vem mostrando uma grande diferença no modo como o residente e o estagiário desenvolvem sua imersão na escola. A relação espaço/tempo dos residentes (dezoito meses) é completamente distinta da dos licenciandos dos estágios curriculares supervisionados, que, muitas vezes, se dão em quatro meses, quando calculado o seu efetivo tempo de vivência escolar. Os tempos do PRP têm favorecido o trabalho de ação-reflexão-ação na prática docente desenvolvida com sujeitos comprometidos com uma escola dinâmica e moderna em linguagens e leituras da realidade.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

Na avaliação parcial, ficou claro que, no início das atividades, os residentes tiveram dificuldades para entender o que seria desenvolvido na escola e medo de possíveis rejeições por parte dos alunos. A própria linguagem utilizada nas aulas foi algo que precisou ser trabalhado para podermos ganhar espaço na escola. Optamos por ir (re)construindo as atividades no cotidiano, respeitando a dinâmica da escola, dos educandos e dos professores. Assim, todas as atividades foram refeitas no grupo, apresentadas e novamente modificadas, se preciso fosse, juntamente com os professores. A insegurança e a confusão inerentes ao início das atividades foram dando lugar à iniciativa, ao conhecimento, à autonomia e à autoconfiança. A opção por essa forma de trabalho tem se estabelecido em virtude da liberdade, do compromisso e do respeito aos educandos, educadores e pesquisadores com o trabalho desenvolvido no programa.

A experiência desenvolvida tem nos desafiado a produzir, juntamente com os educandos, no mundo da escola, artefatos (dispositivos) para melhor qualificar o ensino de geografia. Este encaminhamento permite e exige, simultaneamente, um repensar sobre nossas práticas e linguagens docentes. Somente assim se equaciona a qualificação de um processo que, embora tenha origem nas demandas iniciais da academia, encontra eco e efetividade (especialmente, geoeducativa) quando é fortalecido pelo protagonismo da escola básica, tornando, acima de tudo, uma regra o fato de ser fundamental o trabalho coletivo desenvolvido nessa trajetória.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Programa Residência Pedagógica – Subprojeto de Geografia da Universidade Federal do Ceará. Edital 06 de 01 de março de 2018. Processo nº. 23038.001459/2018-36.

Referências

1. BITENCOURT, J. **Princípios teóricos e metodológicos na formação docente:** algumas contribuições. *Anais do XI Congresso Nacional de Educação* – EDUCERE 2013, p. 11753- 11768. PUC/PR – Curitiba 23-26/09/2013. Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10366_5712.pdf. Acesso em 15 de jul. de 2019.
2. BRASIL/MEC. DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS. **Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024.** Linha de base (2015). Disponível em http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1. Acesso em 2 de jul. de 2019.
3. CANDAU, V. M; LELIS, I. A. **A relação teoria-prática na formação do educador.** In: CANDAU, V. M. (org.). *Rumo a uma Nova Didática*. 10ª ed., Petrópolis: Vozes, 1999, p. 56-72.
4. LUCCI, E. A.; BRANCO, A. L. **Geografia homem & espaço.** São Paulo: Saraiva, 2015.
5. MAGNOLI, D. **Geografia para o ensino médio**: Volume único. 2ª ed., São Paulo: Atual, 2012.
6. MARTINS, H. H. T. de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf Acesso em 14 de jul. de 2019.
7. OLIVEIRA, A. M. **Universidade, escola camponesa e convivência com o semiárido.** In: *Revista Geonordeste*, v. 1, p. 65-75, 2016.
8. OLIVEIRA, C. D. M. de. **Sentidos da geografia escolar.** 1ª ed., Fortaleza: EDUFC/Expressão Gráfica, 2009.
9. PERNAMBUCO, M. M. **Quando a troca se estabelece.** In: PONTUSCHKA, N. N. (org.). *Ousadia no diálogo*. São Paulo: Edições Loyola, 1993, pp. 19-36.
10. PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, I. P.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.
11. QUEIROZ, Raquel. **O quinze.** São Paulo: Siciliano, 1993.
12. SENE, E.; MOREIRA, J. C. **Geografia geral e do Brasil:** espaço geográfico e globalização. Volume 2, São Paulo: Scipione, 2012.

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X

13. SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino:** fundamentos para a nova reforma. In: *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Lee S. Shulman, "Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform", a Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. Disponível em http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297 Acesso em 15 de jul. de 2019.

14. SILVA, J. L. B. da. **Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP e o ensino de geografia na formação inicial de professores para a educação infantil.** In: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. F.; SANTANA FILHO, M. M. de. (orgs.). *Ensino de geografia, produção do espaço e processos formativos.* Rio de Janeiro: Editora Consequência/ FAPERJ, 2018, pp. 83-106.

15. SILVA, K. A. P. C. P.; CRUZ, S. P. **A Residência Pedagógica na formação de professores:** história, hegemonia e resistências. In: *Momento: Diálogos em educação*, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em https://periodicos.furg.br/momento/article/download/8062/5352. Acesso em 14 de jul. 2019

16. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

17. TUAN, Y. **Topofilia.** São Paulo: Difel, 1980.

Submissão: 07/2019
Aceite: 11/2019

Revista da Anpege
ISSN 1679-768X