



Proposta de tecelagem artístico-reflexiva na preparação de equipes de Residência Pedagógica no Brasil

Proposal of artistic-reflective weaving in the preparation of Pedagogical Residency teams in Brazil

Propuesta de tejido artístico-reflexivo en la preparación de equipos de Residencia Pedagógica en Brasil

Raphael Alves Feitosa¹

Professor Adjunto da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza/CE, Brasil

Teresa Sarmiento²

Professora da Universidade do Minho, Braga, Portugal

Recebido em: 11/04/2021

Aceito em: 30/08/2021

Resumo

Este manuscrito é um ensaio que apresenta proposta de atuação para núcleos do Programa de Residência Pedagógica brasileiro. Toma como base as horas endereçadas à preparação de equipes, com uma propositura que une formação e pesquisa, com vistas a colaborar com o direcionamento do planejamento de atividades e das ações desses núcleos, evocando a relevância da articulação entre a formação inicial de professores na universidade e as escolas em que atuarão os futuros educadores. O ensaio se enlaça pelas linhas e cores da literatura em torno de investigações narrativas, como máquina de tecelagem capaz de unir as linhas de formação de professores com inspiração na proposta de Vincent van Gogh para uma residência de artistas.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas públicas. Vincent van Gogh.

Abstract

This manuscript is an essay that presents a proposal for action for teams of the Brazilian Pedagogical Residency Program. It takes as a base the hours addressed to the preparation of teams, with a proposal that unites training and research, with a view to collaborate with the direction of the planning of activities and actions of these centers, evoking the relevance of the articulation between the initial training of teachers at the university and the schools where future educators will work. The essay is linked by the lines and colors of literature around narrative investigations, as a weaving machine capable of uniting the lines of teacher training inspired by Vincent van Gogh's proposal for a residence of artists.

Keywords: Teacher training. Public policy. Vincent van Gogh.

¹ E-mail: raphael.feitosa@ufc.br

² E-mail: tsarmiento@ie.uminho.pt

Resumen

Este manuscrito es un ensayo que presenta una propuesta de acción para los núcleos del Programa Brasileño de Residencia Pedagógica. Toma como base las horas destinadas a la preparación de equipos, con una propuesta que une formación e investigación, con miras a colaborar con la dirección de la planificación de actividades y acciones de estos centros, evocando la relevancia de la articulación entre la formación inicial del profesorado en la universidad y las escuelas donde trabajarán los futuros educadores. El ensayo está vinculado por las líneas y colores de la literatura en torno a las investigaciones narrativas, como una máquina de tejer capaz de unir las líneas de la formación del profesorado inspiradas en la propuesta de Vincent van Gogh para la residencia de artistas.

Palabras clave: Formación de profesores. Políticas públicas. Vincent Van Gogh.

Introdução

O presente manuscrito apresenta um ensaio com uma proposta que une formação e pesquisa, com vistas a colaborar com o direcionamento do planejamento de atividades e das ações de núcleos do programa de Residência Pedagógica (RP) no Brasil. A pesquisa evoca a relevância da articulação entre a formação inicial de professores na universidade e as escolas em que atuarão os futuros educadores. O ensaio se enlaça pelas linhas e cores da literatura em torno de investigações narrativas (ALCOFORADO, 2014; CAPORALE; SARMENTO, 2015; LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015; MAKNAMARA, 2015; PRADO *et al.*, 2017) e da formação artístico-reflexiva de professores (ARCE, 2001; EISNER, 2004; FEITOSA, 2021).

O tema da residência de professores ou residência docente vem sendo discutido em vários países. Nos Estados Unidos da América, existem relatos de formação continuada de professores dentro de residências nas cidades de Boston (Massachusetts) (PAPAY *et al.*, 2012), Chicago (Illinois) (GUHA *et al.*, 2017), Montclair (New Jersey) (KLEIN *et al.*, 2013) e San Francisco (Califórnia) (WILLIAMSON; HODDER, 2015). As residências docentes estadunidenses funcionam à maneira das Residências Médicas, com foco no desenvolvimento continuado formativo de profissionais novatos que já concluíram o curso de graduação. Nas residências, além da realização das regências regulares em suas turmas, seus integrantes passam por um processo de mentoria e desenvolvimento profissional, colaborando para a ampliação de seu repertório de saberes e fazeres.

Por outro lado, na América do Sul, o público-alvo de algumas residências de professores são estudantes de cursos de graduação em formação inicial, ou seja, aqueles que ainda estão desenvolvendo seus estudos universitários. As pesquisas sul-americanas indicam que os alunos de graduação se beneficiam com as experiências obtidas no programa de residência como estágio curricular, somando a sua formação dentro dos currículos de sua graduação, como apontado por Viscaino (2008), na Argentina, como também por Santos *et al.* (2020) e Feitosa (2021), no Brasil.

No território brasileiro, em 2018, o governo federal propôs um programa de RP em âmbito nacional, com financiamento para ajuda de custo para seus integrantes (chamada de “bolsa”) (BRASIL, 2018a). Desta feita, antes de tricotar as linhas cujos pontos formam a tecelagem do tecido da presente proposta formativa, é oportuno analisar, brevemente, o conteúdo dos editais que explicitam a proposta governamental brasileira para o programa de RP. Com isso, será possível ter uma visão geral sobre como essas linhas se originam e se cruzam, permitindo, assim, que elas se imbriquem adiante.

Seguindo o exposto, as linhas que partem do documento que dá início à mais nova empreitada do programa RP brasileiro indicam que cada núcleo é composto por um docente orientador, três preceptores e vinte e quatro residentes remunerados, sendo facultada a participação adicional de outros seis residentes voluntários (não-remunerados) (BRASIL, 2020). Outrossim, as atividades seguem as mesmas cores da organização proposta no edital inicial do programa (BRASIL, 2018b), na qual as ações são divididas em três formas: Ambientação, Observação semiestruturada e Regência. A primeira diz respeito ao conhecimento da rotina escolar, do funcionamento da escola, de sua cultura organizacional e das características de seus atores sociais. A segunda se relaciona à observação em sala de aula a partir de um roteiro definido pelo residente juntamente com os docentes orientador e supervisor. Por fim, a terceira agrupa as ações de planejamento pedagógico de aula e regência supervisionada nas escolas, quando os residentes ministram os conteúdos em sala de aula ou oficinas temáticas na escola-campo, com acompanhamento do preceptor.

Ainda a respeito de tal organização, é relevante destacar que ambos os documentos em questão explicitam que os projetos de RP têm vigência de 18 meses. Contudo, existem algumas diferenças entre os dois documentos. Por exemplo, o Edital nº 6/2018 indicava a carga horária total de 440 horas (BRASIL, 2018b). Já o hodierno, o nº 1/2020 (BRASIL, 2020), traz como carga horária total a ser cumprida por cada projeto do programa de RP uma carga horária de 414 horas de atividades, organizadas em três módulos de seis meses, cada um com 138 horas dedicadas.

No tocante aos módulos, cada um com carga integral de 138 horas, deverão contemplar as seguintes atividades:

- a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada^(sic) em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;
- b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e
- c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor. (BRASIL, 2020, p. 3, item 4.2.).

Isso exposto, nota-se que tal distribuição temporal porta consigo uma carga dedicada ao planejamento do trabalho docente, de execução deste último por meio de regências, além de uma parte voltada à preparação da equipe, sendo essa derradeira onde se concentra a maior parte da carga horária de cada módulo. E é exatamente a respeito da preparação da equipe que o presente manuscrito se concentra.

Em adição, é relevante destacar que cada edital foi publicado em um contexto histórico e político diferente, uma vez que o primeiro foi orquestrado no governo popular e de coalisão do Partido dos Trabalhadores, com histórico de notória ampliação do investimento em educação superior, apesar de ter sido divulgado após o Golpe Jurídico-Parlamentar de 2015, que culminou com o impedimento da então presidenta eleita Dilma Rousseff de concluir o seu mandato (GENTILI *et al.*, 2016). Já o segundo, segue as ideias básicas do anterior, porém traz uma conotação deveras hierárquica/excludente, trazendo determinadas áreas do conhecimento como prioritárias em relação a outras, como explícito no item 3.2.8 (BRASIL, 2018b, p. 2): “Áreas prioritárias de residência pedagógica: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química”. Outrossim, a partir do Golpe de 2015, houve uma redução drástica dos aportes financeiros governamentais para a educação superior e uma conexão com a ótica neoliberal dos presidentes que se seguiram, incluindo as novas modificações curriculares na educação básica e superior (GENTILI *et al.*, 2016). Tal modificação pode ser analisada no edital de 2020, que destaca que um dos objetivos do programa brasileiro de RP é “[...] promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2018b, p. 1, item 3.1.2). Ambas as indicações do atual edital – inclusão de áreas prioritárias e adequação ao currículo da BNCC – podem ser vistas como limitadoras e/ou reducionistas, deixando a formação docente à mercê de políticas passageiras de governo, em detrimento da autonomia das instituições formadoras.

Notadamente, a literatura aponta que cada projeto institucional e também cada núcleo de RP desenvolvem de uma maneira muito própria e autônoma a distribuição das ações desta carga horária de 86 horas (SANTOS *et al.*, 2020), não havendo padronização. É certo que, além das tradicionais horas dedicadas à ambientação na escola-campo, feita por meio de observação semiestruturada do ambiente e da rotina da instituição, da documentação da escola, das aulas dos componentes curriculares ligados ao núcleo no chão das salas de aula e da elaboração de relatórios sobre essas atividades, existe uma parte direcionada à formação dos seus residentes. Esta última inclui o estudo e a pesquisa sobre o campo de saber específico do núcleo e das ações-reflexões pedagógicas ligadas à profissão docente. No

caso específico do projeto institucional do programa de RP da Universidade Federal do Ceará (UFC), essa parte formativa é feita por meio de eventos institucionais, bem como de ações dentro de cada um dos núcleos de RP.

No tocante às atividades institucionais na UFC, parte da formação se dá por intermédio de ações voltadas a todos os seus integrantes (orientadores, preceptores e residentes) por meio de painéis formativos. Tais painéis são momentos de discussão organizados por professores mediadores, com a participação de convidados que ministram palestras sobre temas integradores de caráter não-disciplinar (inter, trans ou multidisciplinar) e discutem de maneira interativa sobre aspectos educativos desses temas com seu público. Como estratégia logística, para atingir os mais de 120 integrantes, distribuídos em oito núcleos que integram a RP da UFC, os painéis foram organizados de maneira virtual e transmitidos por meio da rede mundial de computadores.

Em adição, o projeto de RP da supraindicada universidade sugere que cada núcleo deve realizar atividades formativas próprias, permitindo assim que sejam desenvolvidas ações de preparação, estudo e planejamento profissional, respeitando a particularidade de cada área de seus núcleos. Isso exposto, a presente proposta formativa discutida a seguir, envereda por entre a malha dessa trama tecidual do trabalho de preparação da equipe nos grupos de residentes, aconselhando algumas ações-reflexões que permitam ajuntar as experiências práticas aprendidas na escola-campo com a reflexão sobre tal prática, por meio de laços colaborativos no núcleo.

Para tanto, este ensaio foi dividido em dois tecidos que se entrançam, sendo o primeiro coligado à inspiração teórica e historiográfica para a proposta de formação, nos moldes de uma proposta vangoghiana de residência de artistas. O segundo, por sua vez, enlaça as linhas de uma proposta de ação-reflexão formativa, com uso de narrativas de experiências do vivido.

Traços e cores de uma pintura de van Gogh: de uma residência de artistas, para uma residência de (futuros) professores

O pintor holandês Vincent van Gogh (1853-1890) é globalmente lembrado por pinturas com grande expressividade e originalidade artística, com telas repletas de cores vivas e intensas, de traço forte no pincel e emprego de impasto (KULTERMANN, 1993). Do ponto de vista historiográfico³, a

³ É importante destacar que o presente artigo não busca analisar a integralidade da rica biografia vangoghiana, mas cabe denotar que se reconhece a existência de uma narrativa mitificada que se formou em torno do artista e está a cada ano

biografia deste artista é dramática. Após uma incursão pela vida religiosa em sua preparação para a vida e pastor espiritual, aos vinte anos de idade, van Gogh resolveu seguir carreira de pintor. Posteriormente a essa decisão, ele viajou para Bruxelas para iniciar seus aprofundamentos teórico-práticos sobre a pintura. Em 1886, Vincent mudou-se para Paris e, em fevereiro de 1888, viajou para a cidade de Arles, no Sul da França, para escapar do frenesi da capital francesa (van GOGH, 1888a).

Foi durante sua estadia neste local que o pintor propôs a criação de uma residência de artistas, denominada postumamente por Bailey (2016) como *Studio of the South*. Na proposição vangoghiana, a formação e o trabalho artístico deveriam ter como caráter fundamental o trabalho coletivo, com uma formação artística em parceria, na qual a pintura de um integrante poderia influir na obra de outro, abrindo espaço para o aprendizado mútuo (van GOGH, 2015). Vincent também defendia a leitura e o estudo da literatura sobre as artes como partes integrantes da rotina do ateliê. Entre 31 de dezembro de 1882 e 2 e janeiro de 1883, numa carta endereçada ao seu irmão Theo, Vincent destacou:

Eu imaginava que os pintores formassem uma espécie de círculo ou de associação onde reinassem o calor e a cordialidade e uma certa unanimidade. Isto me parecia natural e eu não imaginava que *pudesse* ser diferente.

Não gostaria de perder as ilusões que alimentava a este respeito quando vim para cá, mesmo que tenha de modificá-la e distinguir entre o que é e o que poderia ser.

[...] Pois nos antigos estúdios enegrecidos, manchados de fumaça, havia uma intimidade e algo real que eram infinitamente melhores do que o que está ameaçando tomar seu lugar (van GOGH, 2015, p. 256, grifo no original).

Na propositura da residência de artistas de van Gogh, o estúdio em Arles seria um local que hospedaria os pintores interessados no compartilhamento da profissão, vivendo dentro de uma estalagem coabitada. O sustento dos seus integrantes teria uma conotação comunal, sendo a venda das obras o alicerce financeiro do trabalho dos artistas. Uma vez dentro da residência, os artistas partícipes poderiam doar seus quadros à associação, repartindo entre si o valor das vendas, de forma que o coletivo de artistas garantisse ao menos a possibilidade de subsistência e de trabalho a seus membros (van GOGH, 2015).

A ideia do *Studio of the South* ia além de uma proposta econômica e organizacional do funcionamento da residência de pintores, pois van Gogh (2015, p. 451) vislumbrava o desenvolvimento mútuo e formativo de seus companheiros de ofício, como explícito na redação de uma de suas cartas: “[...] o que reconforta é não ter que correr sempre só com nossos pensamentos e nossas ideias, mas colaborar e trabalhar com um grupo”.

sendo revista a partir de novas investigações. Para mais detalhes, os biógrafos do artista e historiadores da arte devem ser consultados (BAILEY, 2016; BARRESI, 2018; KULTERMANN, 1993).

Vincent decidiu levar sua ideia a cabo nos idos de 1888, quando convidou, por meio de cartas, vários artistas que habitavam na França naquele período (BAILEY, 2016). Entretanto, apenas seu amigo e pintor Paul Gauguin foi convencido a participar desta empreita de estúdio coletivo nos moldes de uma residência de artistas. Um fragmento literário escrito por Gauguin e direcionado a um periódico francês, consta uma explícita referência à ideia do *Studio of the South* proposto pelo pintor holandês: “Os leitores do *Mercure* puderam ver, numa carta de Vincent, publicada há alguns anos, sua insistência em me fazer ir até Arles, para fundar, segundo suas ideias, um ateliê do qual eu seria o diretor” (GAUGUIN, 1997, p. 16).

Nessa época, bem como em toda sua vida, Vincent recebia financiamento para suas pinturas por meio de seu irmão Theo van Gogh, pois vendeu em vida apenas um único quadro com sua assinatura (BAILEY, 2016; van GOGH, 2015). Apesar dessa melancólica situação financeira, Vincent demonstrava preocupação com os aspectos físicos da estalagem do futuro estúdio artístico (van GOGH, 1888b). Em carta dirigida a Paul Gauguin, ele adverte a seu amigo que a modesta hospedagem não é tão confortável no momento. Em setembro daquele ano, van Gogh comprou duas camas, uma para ele e outra destinada a Gauguin. Esse momento é também registrado no quadro intitulado “O quarto em Arles”. Além dessa famosa pintura, Vincent trabalhou de maneira frenética uma série de quadros de natureza morta com tema de flores para enfeitar e recepcionar seu amigo, sendo os mais notáveis a série “Os Girassóis” (KULTERMANN, 1993).

Gauguin desembarcou em Arles no dia 23 de outubro de 1888, permanecendo com seu confrade entre outubro e dezembro de 1888. No fatídico dia de 23 de dezembro de 1888, van Gogh teve uma discussão com ele, seguida de um surto psicótico, episódio em que ameaçou o pintor francês com uma faca. Logo após, em um momento de forte devaneio, o pintor holandês mutilou um pedaço da própria orelha, enrolou-o em um pano e o entregou a uma prostituta nas proximidades de um bordel de Arles (BARRESI, 2018). Posteriormente, Vincent foi internado em um hospital psiquiátrico francês. Ele veio a falecer algum tempo depois de receber alta do hospital, quando, em outro ataque de languidez, cometeu suicídio em 1890.

Apesar do drama, a ideia central da proposta vangoghiana ainda merece atenção. Seus ideais de aprendizado artístico colaborativo não caducaram e hoje podem ser revisitados como inspiração para a formação de outra área profissional: a formação de professores. Feitosa (2021) instigou uma relação entre o *Studio of the South* e o programa RP brasileiro. Segundo o autor, ambos comungam a ideia central de desenvolver atividades teóricas e práticas em grupo. No caso da RP, os núcleos de estudantes

de graduação são o lócus temporal para os residentes terem suas primeiras experiências com o trabalho docente nas escolas-campo. Desta feita, a proposta vangoghiana fornece insights para a elaboração de uma práxis que norteie a formação de professores: tanto a formação inicial dos graduandos, como na continuada dos partícipes mais experientes (professores preceptores e orientadores).

O estágio supervisionado na docência, processo central do programa brasileiro de RP, é um momento decisivo para a formação dos futuros docentes, pois nesse espaço-tempo os graduandos estão no final de sua formação inicial na universidade e no início da vida profissional como educadores nas escolas. Usando como base a metáfora do professor como um artista, buscar-se-á inspiração teórico-epistemológica no campo da formação dos artistas, como no estúdio de arte proposto por van Gogh.

Seguindo a conotação de artistagem, o resultado esperado para atuação do núcleo de RP deseja a preparação de artistas. De maneira mais analítica, a palavra “artista” não deve ser restrita ao seu significado denotativo, como pintores, músicos, dançarinos, atores, poetas ou escritores dramáticos (EISNER, 2004). Este termo deve se referir a sujeitos que desenvolveram ideias, sensações, habilidades e o pensamento imagético para criar um trabalho (obra artística) habilmente executado e imaginativo que é, independente do domínio em que um indivíduo trabalha. Advoga-se que o maior louvor que se pode dar a alguma pessoa é proferir que ele/ela é um/uma artista, seja como médico, chefe de cozinha, engenheiro ou professor. Artistas são aqueles que podem pensar artisticamente sobre o que fazem, que podem usar sua imaginação, que podem se envolver e experimentar seu labor à medida que este se desenrola, que podem explorar o inesperado e que podem fazer ponderações sobre sua direção com base no sentimento e na razão (FEITOSA, 2021).

Essa inspiração advinda do mundo das artes se soma à ideia de formação profissional reflexiva (SCHÖN, 2000) e da visão do professor como um artista (EISNER, 2004). A reflexão sobre a prática docente é um exercício fundamental para os professores e deve ser desenvolvida desde os primórdios da formação do profissional (FEITOSA, 2021; SCHÖN, 2000). Trazendo para o presente ensaio os pontos da crítica feita por Arce (2001), o exercício reflexivo se faz junto do estudo da teoria, buscando por uma articulação praxiológica que supere as barreiras do individualismo e avance em prol do engajamento de questões socioculturais.

Seguindo tal ideia, poder-se-á pensar no trabalho docente por meio de uma associação de companheiros de ofício, uma corporação de artistas/artesãos feita por uma aprendizagem colaborativa, onde em tais associações o aprender ocorre na teoria-prática, pois não há uma separação entre essas

dimensões. Dito isso, supõe-se a existência de diferentes níveis desses saberes entre os companheiros da associação, existindo os preceptores e orientadores, aqueles mais experientes na docência e que possuem uma série de saberes que são construídos na prática (os chamados saberes experienciais), enquanto temos os noviços na profissão (residentes), que estão em busca do desenvolvimento desses saberes.

Em consonância com as afirmações acima, resgatamos a proposta de ateliê formativo vangoghiana em articulação com a prática da reflexividade proposta por Schön (2000), no qual o exercício reflexivo é propulsor da autonomia profissional. Nesta perspectiva, não basta uma reflexão esporádica, é preciso que a postura reflexiva seja constante e embasada na prática cotidiana do trabalho docente dentro do ateliê formativo. Esse exercício reflexivo permanente pode ser o fator que proporcionará a mudança nas atitudes, valores, afetividade e cognição dos docentes partícipes desta associação de companheiros de ofício. Diante disso, uma indagação deve guiar tal proposta formativa: como seria possível efetivar concretamente o exercício reflexivo crítico na formação de professores?

Como uma resposta para o questionamento acima, entre a diversidade de possibilidades formativas, advogamos que uma educação *para a e na* arte, inspirada nas tradições dos estúdios artísticos, pode ser materializada por meio da reflexão com uso de narrativas sobre a prática de si mesmo enquanto profissional e das práxis do grupo formativo como um coletivo (ALCOFORADO, 2014; CAPORALE; SARMENTO, 2015; LIMA, GERALDI; GERALDI, 2015; MAKNAMARA, 2015). A criação de narrativas gera uma reflexão sobre a ação, permitindo a incorporação crítica dos saberes produzidos na prática profissional em articulação com as teorias pedagógicas aprendidas na formação inicial e/ou continuada (em serviço). Em adição, dentro do ateliê, ao compartilharem coletivamente suas obras narrativas feitas na artistagem da docência, os partícipes ampliam suas reflexões colaborativamente e adquirem novas ferramentas para seu repertório profissional.

Levando em consideração essas linhas coloridas com inspiração artístico-reflexiva, a seguir, o presente manuscrito tenta mostrar uma forma de costurar os fios da preparação das equipes de RP, por meio de atividades que envolvem o uso de narrativas dentro dos núcleos como mote gerar reflexões sobre as ações feitas pelos residentes.

Incorporando a formação artístico-reflexiva por meio de narrativas

Antes de realizar uma incursão pelas searas das narrativas, é relevante compreender um pouco

sobre as características peculiares do programa de RP. As recentes investigações que emergiram nos últimos anos sobre o programa nacional de RP brasileiro deram foco ao relato de experiências de núcleos de residentes e sobre aspectos pedagógicos e/ou do contexto estrutural das políticas públicas do Brasil que se coligam ao tema da residência docente (FEITOSA, 2021; SANTOS *et al.*, 2020). Essa literatura destaca a autonomia das instituições de ensino superior e de seus núcleos para o desenvolvimento da carga horária de atividades estipulada nos editais de financiamento do programa.

Sendo assim, é relevante conhecer um caminho possível, em meio a tantas trilhas possíveis. Seguindo a conotação artístico-reflexiva exposta nos parágrafos anteriores, adentra-se, daqui em diante, nas 86 horas de preparação da equipe de RP. No caso da UFC, mais precisamente do núcleo do subprojeto Biologia, lócus de intencionalidade da execução da hodierna propositura, parte desta carga horária, cerca de vinte horas, é dedicada aos painéis temáticos⁴, sob a responsabilidade da coordenação institucional em parceria com os núcleos de subprojetos desta universidade. Outra parte temporal é a ambientação, que ocorre nas escolas-campo, girando em torno de trinta horas-aula. A elaboração de relatórios do projeto por parte dos residentes cumpre um tempo de seis horas. Já a parte formativa de preparação da equipe dentro do núcleo leva as restantes trinta horas de atividades, incluindo o estudo e formação dos residentes.

A proposta formativa intranuclear é organizar uma série de encontros periódicos semanais com os residentes, em parceria com os preceptores, organizados em quatro tipos temáticos que se alternam periodicamente, a saber: 1) Encontros formativos para estudo de propostas ou teorias artístico-reflexivas, ligadas a temas curriculares temáticos do núcleo; 2) Reuniões para compartilhamento de experiências dos residentes nas escolas-campo, nas quais serão socializadas as atividades exitosas, bem como as dificuldades e frustrações dos partícipes; 3) Planejamento administrativo das ações pedagógicas nas escolas-campo e das atividades internas ao núcleo; 4) Por fim, a produção de narrativas de experiências do vivido e sua socialização em pequenos grupos formativos de residentes. Será a respeito desta última que os parágrafos seguintes deste ensaio se focarão.

Seguindo a perspectiva formativa artístico-reflexiva, compreendemos que o foco de tal proposta educativa é que os saberes-fazeres possam ser compartilhados entre os docentes orientadores/preceptores e os residentes, nos moldes artesanais das corporações de ofício de artistas,

⁴ Eventos virtuais realizados por meio do canal do Youtube “PIBID RP PROGRAD UFC” (<https://www.youtube.com/channel/UCjHSOIeacOrUsNhyJBEmBYQ>) com temas transdisciplinares que permeiam todas as áreas dos subprojetos da instituição. Foram abordados temas como, por exemplo: políticas públicas, educação e antirracismo, ética no ensino remoto, competências socioemocionais, cultura de paz e estratégias e recursos digitais na sala de aula online.

atualizadas para o século XXI, numa relação colaborativa de mestres-aprendizes e aprendizes-aprendizes, imbuída pela ajuda mútua. Com isso, a associação de professores-artistas seria o ponto de partida para a (re)construção dos saberes experienciais da prática, e onde os integrantes construiriam e aprenderiam em conjunto a sua própria profissão. Esse pensamento traz uma importante sugestão aos cursos de formação de professores, bem como serve de ponto de partida para pensar uma práxis para a ação dentro do Residência Pedagógica.

Dito isso, para fomentar um espaço-tempo dialógico, pretende-se criar momentos de discussão periódica e coletiva, envolvendo todos os atores sociais do subprojeto, mas com foco nas percepções dos residentes. Esses momentos ocorreriam no formato de círculos de conversa e partilha de experiências sobre as ações desenvolvidas nas escolas campo da residência, em relação aos aspectos teóricos relacionados com conteúdos do campo específico do núcleo (Ciências da Natureza, em especial a Biologia), com os saberes-fazer pedagógicos e com a prática vivida na escola-campo.

Como ferramenta metodológica para aglutinar os fios experienciais e formar o tecido coletivo a partir das linhas, cores e dos retalhos de cada partícipe, a presente proposta é de se trabalhar com a produção de narrativas de experiências do vivido, também chamadas de narrativas de experiências educativas. Esse modo de investigação decorre de uma situação não experimental, mas vivencial. As narrativas constituem material importante na investigação das práticas docentes (CAPORALE; SARMENTO, 2015; LIMA, GERALDI; GERALDI, 2015; MAKNAMARA, 2015). Uma história contada, ao ser extraída pelo ouvinte do contexto narrado, “[...] pode ser recontextualizada em outras situações ou experiências, produzindo novas compreensões entre os contadores e os ouvintes” (LIMA, GERALDI; GERALDI, 2015, p. 22).

As narrativas emergem a partir da experiência singular dos sujeitos, no que é sempre contextual e particular (ALCOFORADO, 2014; MAKNAMARA, 2015). Como seu objeto empírico é a experiência vivida, há uma correlação com as autobiografias, todavia diferentemente destas últimas, nas narrativas de experiência do vivido a partir da biografia do sujeito, emerge a percepção que se extrai da experiência. Em oposição à narrativa autobiográfica, não é o todo do passado que aqui interessa, mas somente os acontecimentos significativos que se configuraram, sob a ótica de seus narradores, como fatos relevantes. Dito de outro modo, as narrativas de experiência do vivido possuem como elemento diferenciador sua especificidade.

A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a

experiência narrada (LIMA; GERALDI, 2015, p. 26-27).

Nesta proposta formativa, cada residente deverá produzir (ao menos) uma narrativa mensal, sendo que elas serão produzidas mensalmente pelos residentes do núcleo do RP envolvido, com uso de sistemas virtuais. Portanto, configuram-se como narrativas do tipo digitais. Tais produções textuais servem como mote gerador da reflexão sobre a prática (ARCE, 2001), além de poderem ser usadas como recurso investigativo para pesquisas sobre as implicações do programa de RP para seus integrantes. Esse recurso tecnológico vem sendo muito utilizado nos últimos anos e pode ser definido da seguinte maneira:

Então, a concepção das narrativas digitais passa a ocorrer através de um processo de produção textual, que se apropria do carácter recente dos processos audiovisuais e tecnológicos aptos a inovar o ato de contar histórias, configurando-se em um instrumento pedagógico eficaz e motivador, ao passo que agrega, à prática docente, a proximidade entre a realidade vivida também fora das salas de aula. (PRADO *et al.*, 2017, p. 1161).

As narrativas digitais produzidas pelos residentes serão lidas e compartilhadas mensalmente, durante os encontros periódicos destinados a tal fim e que fazem parte da carga horária destinada às 86 horas de preparação da equipe contidas no Edital nº 01/2020 (BRASIL, 2020). O núcleo de residentes será dividido em três grupos formativos, heterogêneos em sexo, idade e escola-campo, cujos integrantes se alternam também mensalmente. Nos grupos, a leitura das narrativas será seguida por uma discussão sobre os sentidos que o grupo imprime ao narrado, gerando novas interpretações sobre as experiências do vivido de si e do outro, nos moldes da artefaria reflexiva.

Tais momentos, enquanto círculos de conversa e partilha, servirão não apenas como método de pesquisa sobre as experiências do núcleo de RP, mas, sobretudo, servem de estratégia reflexiva de acompanhamento dos residentes, com uma formação flexível, integradora e dialógica. Assim, abre-se espaço para se consubstanciar a criação de uma ferramenta reflexiva propícia a desbloquear caminhos de mudança pessoal, potenciando condições para que os residentes elaborem um processo compreensivo de si mesmos, a partir da ação (ALCOFORADO, 2014; CAPORALE; SARMENTO, 2015). Assim, o uso das narrativas pode ser, de maneira análoga, comparado a uma máquina de tecelagem capaz de unir as linhas da pesquisa e da formação reflexiva. Ademais, pode servir de um lócus de incorporação de ferramentas da prática profissional, como na proposta vangoghiana de uma residência de artistas.

Neste espaço-tempo de compartilhamento de narrativas digitais, pode-se refletir sobre o modo

como os partícipes se relacionam uns com os outros, os contextos das escolas-campo, sobre sua formação universitária. Isso permite ao residente ir (re)construindo o seu repertório artístico-reflexivo da docência. Ademais, este processo reflexivo de produzir a narrativa, compartilhar e discutir com o grupo formativo pode implicar em novas visões sobre o planejamento do grupo, tanto no que diz respeito às ações a serem feitas nas escolas-campo, como os projetos de vida e de futuro dos residentes, do ponto de vista individuais e grupais. Assim, espera-se que o grupo narrador seja capaz de problematizar a sua realidade sócio-histórica, alterando as condições de ação, com maior autonomia e responsabilidade.

Além da potência inata para a reflexão sobre as práticas vividas e das teorias da formação do profissional, durante a produção e o compartilhamento das narrativas digitais, a convivência com os membros do núcleo de RP, será possível a partilha de um ânimo pela nova profissão, com vínculos múltiplos entre os indivíduos que a formam, dando unidade e possibilitando a construção de uma identidade profissional do estúdio de professores. Essa metáfora do professor-artista parece ser de grande valia para a formação de professores, uma vez que ressalta a importância de compartilharem saberes entre os profissionais mais experientes e os iniciantes (FEITOSA, 2021).

A partir disso, busca-se uma tecelagem artesanal unindo os tecidos da metodologia de pesquisa narrativa e de sua prática formativa como fomento à construção de sentidos a partir de fatos temporais passados (CAPORALE; SARMENTO, 2015). Tal interface intranuclear porta consigo a convicção de que é o próprio sujeito que, ao elaborar uma compreensão sobre sua experiência vivida, se forma e, ao ganhar consciência do processo e das condições de construção do seu conhecimento, desenvolve uma completa implicação pessoal nesse mesmo processo (ALCOFORADO, 2014). Narrar é um exercício reflexivo hermenêutico formativo, simultaneamente retrospectivo e prospectivo, capaz de congrega os saberes e fazeres da prática na escola-campo e das teorias aprendidas nos espaços formativos (universidade e escola básica).

Considerações finais

A artistagem contida no presente ensaio foi produzida como uma tecelagem de panos múltiplos, que se unem pelo pensar proposto de uma ação que une pesquisa e formação de professores. Imbricando os retalhos de narrativas, tanto como ferramenta-método de pesquisa sobre as práticas da RP, como artifício gerador de reflexão sobre a ação por parte dos residentes. Perfazendo a proposta, os

interessados na ideação artístico-reflexiva podem utilizar parte da chamada carga horária de preparação de equipes para ousar num processo formativo - inicial para os residentes, e continuada para orientadores/preceptores - de professores artistas-reflexivos.

Espera-se que a proposta lançada ao longo deste ensaio possa sustentar novas ações e reflexões sobre o ensino de futuros núcleos de residências pedagógicas, nos moldes da *artistagem do Studio of the South* vangoghiano. Desta feita, será possível alinhar pesquisa e formação docente com as narrativas de experiências do vivido, complementando a carga horária exigida no programa, não de maneira meramente burocrática, e sim dando ênfase à essência dessa política pública brasileira: a práxis de seus integrantes e a conexão universidade-escola.

Partindo do lócus temporal de surgimento da presente proposta, o núcleo de RP em Biologia da UFC, este ensaio busca colaborar com uma inspiração para o direcionamento de ações de outros núcleos de RP, com uso de teorias-métodos que embasem o planejamento e a tomada de decisão de seus partícipes. Ademais, as ideias que tratam este ensaio endossam o papel formativo da residência e abre espaço para o desenvolvimento de pesquisas sobre a práxis com seus residentes, mas também de orientadores/preceptores. Este último público representa uma lacuna nas atuais investigações publicadas sobre o programa de RP. Certamente, esse tipo de proposta, ao ser colocada em prática, deve enfrentar diversos desafios, desde aspectos estruturais, pouco tempo disponível ou sobrecarga de trabalho de seus integrantes, além das rotineiras dificuldades inerentes à docência.

Entretanto, apesar de tais sombras desafiadoras que surgem no horizonte, fica aqui o sonho de formar artistas-professores, como estrelas que iluminam a noite escura do desconhecimento, ou, como disse Vincent van Gogh (2015): “Não tenho certeza de nada, mas a visão das estrelas me faz sonhar”.

Referências

ALCOFORADO, Joaquim Luís. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 65-84, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644411343>. Acesso em: 16 fev. 2021.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 fev. 2021.

BAILEY, Martin. **Studio of the South**: Van Gogh in Provence. London: Frances Lincoln Limited, 2016.

BARRESI John. Why did van Gogh cut off his ear? Revisited. **Qualitative Psychology**, Washington, DC, v. 6, n. 3, p. 232–253, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/qup0000120>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL -Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 38 de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Editais CAPES nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica. **Editais nº 1/2020**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

CAPORALE, Silvia Maria Medeiros; SARMENTO, Teresa Jacinto. Cruzar o mar na formação e na ação: narrativas de professores portugueses e brasileiros. **Horizontes**, Itatiba-SP, v. 33, n. 1, p. 9-18, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i1.171>. Acesso em: 16 fev. 2021.

EISNER, Elliot Wayne. What can education learn from the arts about the practice of education? **International Journal of Education & the Arts**, [S.l.], v. 5, n. 4, p. 1-13, 2004. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ808086>. Acesso em: 16 fev. 2021.

FEITOSA, Raphael Alves. New public policy for teacher training in Brazil: Vincent van Gogh as an inspiration for the action of the Pedagogical Residency program? **Policy Futures in Education**, London, v. 19, n. 1, p. 28-43, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1478210320940129>. Acesso em: 16 fev. 2021.

GAUGUIN, Paul. **Antes & Depois**. Traduzido por Carlota Gomes. São Paulo: LP&M, 1997.

GENTILI, Pablo *et al.* **Golpe en Brasil**: genealogía de una farsa. Buenos Aires: CLACSO, 2016. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160624045419/GolpeEnBrasil.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

GUHA, Roneeta; HYLER, Maria; DARLING-HAMMOND, Linda. The power and potential of teacher residencies. **Phi Delta Kappan**, Arlington, VA, v. 98, n. 8, p. 31–37, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0031721717708292>. Acesso em: 16 fev. 2021.

KLEIN, Emily J.; TAYLOR, Monica; ONORE, Cynthia; STORM, Kathryn; ABRAMS, Linda. Finding a third space in teacher education: creating an urban teacher residency. **Teaching Education**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 27–57, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711305>. Acesso em: 16 fev. 2021.

KULTERMANN, Udo. **The history of art history**. New York: Abaris Books, 1993.

MAKNAMARA, Marlécio. Narrativas (auto) biográficas e necessidades formativas de futuros docentes de ciências: reflexões preliminares para um objeto em construção. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão/SE, v. 8, n. 16, p. 99-108, 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3976>. Acesso em: 16 fev. 2021.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 fev. 2021.

PAPAY, John; WEST, Martin; FULLERTON, Jon; KANE, Thomas Joseph. Does an urban teacher residency increase student achievement? Early evidence from Boston. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, Washington, DC, v. 34, n. 4, p. 413–434, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0162373712454328>. Acesso em: 16 fev. 2021.

PRADO, Ana Lúcia; LAUDARES, Ellen Maira de Alcântara; VIEGAS, Patrícia Peixoto Carneiro; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Narrativas digitais: conceitos e contextos de letramento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp.2, p. 1156–1176, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10286. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10286>. Acesso em: 16 fev. 2021.

SANTOS, Dayanna Carvalho Rocha; ARAÚJO, Lesly Natalie Brito; CARVALHO, Juliana Barro; COSTA, Maria Josinete Araújo. Residência Pedagógica: um incentivo para a formação e atuação docente no ensino de biologia. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 8, p. 57586-57593, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-244>. Acesso em: 16 fev. 2021.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

van GOGH, Vincent. **To Paul Gauguin**. Arles, Wednesday, 3 October 1888. 1888a. Disponível em: <http://www.vangoghletters.org/vg/letters/let695/letter.html> . Acesso em: 16 fev. 2021.

van GOGH, Vincent. **To Paul Gauguin**. Arles, Wednesday, 17 October 1888. 1888b. Disponível em: <http://www.vangoghletters.org/vg/letters/let706/letter.html>. Acesso em: 16 fev. 2021.

van GOGH, Vincent. **Cartas a Theo**. Traduzido por Pierre Ruprecht. São Paulo: L&PM Pocket, 2015 (E-Book).

VISCAINO Ana. El Conocimiento práctico En La formacion Docente: Una construccion historica entre actores e instituciones. **Revista Iberoamericana De Educacion**, Madrid (España), v. 46, n. 1, p. 1–11, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2015>. Acesso em: 16 fev. 2021.

WILLIAMSON, Peter; HODDER, Laura. Unpacking practice with clinical instructional rounds in the San Francisco Teacher Residency program. **International Journal of Educational Research**, [S.l.], v. 73, p. 53–

Raphael Alves Feitosa, Teresa Sarmento

64, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.004>. Acesso em: 16 fev. 2021.