



Residência pedagógica e os caminhos para docência: das incertezas à busca por inovações em sala de aula

Pedagogical residency and the paths to teaching: from uncertainties to the search for innovations in the classroom

Residencia pedagógica y los caminos de la docencia: de las incertidumbres a la búsqueda de innovaciones en el aula

André Victor da Silva Oliveira¹

Mestrando da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção/CE, Brasil

Fernanda Aparecida Domingos Pinheiro²

Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção/CE, Brasil

Recebido em: 23/07/2021

Aceito em: 18/08/2021

Resumo

O presente escrito trata da experiência de iniciação docente no Programa Residência Pedagógica, do subprojeto de História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab). Analisa-se como tal prática contribuiu para a formação docente em meio às incertezas e anseios do primeiro contato com o ser professor(a). Ambientado em municípios da região do Maciço de Baturité, no interior do Ceará, esta formação foi dividida em três ciclos, sendo cada um deles vivenciado em uma escola diferente, correspondendo aos níveis de ensino fundamental II e médio, incluindo uma escola de tempo integral. Esta experiência fortaleceu conhecimentos significantes sobre a ação no chão da escola em conexão com as diversas realidades, o que contribuiu para um aprendizado significativo, e possibilitou a promoção de uma consciência sobre a importância do ensino de História.

Palavras-chave: Residência pedagógica. Iniciação docente. Ensino de História.

Abstract

This work deals with the experience of teaching initiation in the Pedagogical Residency Program of the History subproject at Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira university (Unilab). It is analyzed how this practice contributed to teacher training amidst the uncertainties and anxieties of the first contact with being a teacher. Set in municipalities in the Maciço de Baturité region, within the state of Ceará, this formation was divided into three cycles, being each one of them experienced in a different school, corresponding to the levels of elementary school and high school, including a full-time school. This experience strengthened significant knowledge about action on the school floor in connection with different realities, which contributed to significant learning, and enabled the promotion of awareness of the importance of teaching History.

¹ andrevictorsilva5@gmail.com

² fernandapinheiro@unilab.edu.br

Keywords: Pedagogical residency. Teaching initiation. History teaching.

Resumen

Este escrito trata sobre la experiencia de iniciación docente en el Programa Residencia Pedagógica, del subproyecto de Historia de la Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab). Se analiza cómo esta práctica contribuyó a la formación docente en medio de las incertidumbres y ansiedades del primer contacto con el ser docente. Ubicada en municipios de la región de Maciço de Baturité, en el interior de Ceará, esta formación se dividió en tres ciclos, siendo cada uno de ellos con experiencia en una escuela diferente, correspondiente a los niveles de primario II y secundario, incluso una escuela de tiempo integral. Esta experiencia fortaleció un conocimiento significativo sobre la acción en el piso de la escuela en relación con diferentes realidades, lo que contribuyó a un aprendizaje significativo y permitió promover la conciencia de la importancia de la enseñanza de la Historia.

Palabras clave: Residencia pedagógica. Iniciación docente. Enseñanza de la historia.

Introdução

O Programa Residência Pedagógica (PRP) do subprojeto de História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Em outras palavras, o PRP concorre com a “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.” (BRASIL, 2018, p. 1). Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, as regências em sala de aula e uma intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com formação e experiência na área de ensino do licenciando, bem como por um docente da sua Instituição Formadora (BRASIL, 2020).

Neste relato será descrita parte da experiência de um residente e como ela foi essencial para o início da construção de uma identidade docente, que se tem diante do desafio de entrar nas salas de aula e começar o exercício profissional. Esperava-se com o subprojeto que o residente pudesse articular os conhecimentos da universidade e os da escola básica, percebendo a residência como um novo campo de conhecimento, caracterizado pela indissociabilidade do saber e do fazer na aplicação de novas metodologias na educação histórica. Ciente disso, e querendo alcançar o objetivo proposto, o residente tratou de reconhecer os ambientes escolares, de se aproximar das respectivas comunidades, observar a prática das experientes preceptoras para, enfim, vivenciar a docência. É este último elemento que será aqui descrito e analisado.

Antes, porém, vale ressaltar que o PRP/Unilab/História esteve ambientado em escolas públicas do interior do estado do Ceará, mais precisamente na região do Maciço de Baturité³. O Documento Base do Plano Estadual de Educação do Ceará (2015) aponta que o estado tem progredido no atendimento das crianças e adolescentes ao ampliar o número de matrículas na educação básica. E mais, o documento também ressalta a melhoria das taxas de rendimento e a diminuição da distorção idade-série em todos os níveis do ensino. Esses dados contrastam com o fato de o Ceará permanecer no ranking dos estados com o maior número de analfabetos (O POVO, “Taxa de analfabetismo cai no Ceará, mas ainda é a sexta maior do Brasil”, 18/05/2018). Segundo o PNAD, no Ceará vive 1 milhão de pessoas, com 15 anos ou mais, que não sabe ler e escrever, número que corresponde a 14,2% da população. Soma-se a esse fator, outro que continua preocupando os gestores educacionais no Brasil, e não é diferente no Ceará: a taxa de evasão se mantém em todas as etapas de ensino, com o maior percentual nas séries do Ensino Médio – 11,2% conforme os indicadores do fluxo escolar na educação básica divulgados pelo INEP.

Sendo assim, não obstante os avanços já pronunciados, seguem os desafios de ampliar ainda mais as redes públicas de educação, de melhor estruturá-las e nelas proporcionar uma educação de qualidade que atraia e proporcione a permanência dos cearenses, entre os quais os moradores do Maciço do Baturité. O Maciço é uma das 14 (quatorze) regiões de planejamento que compõem o estado do Ceará (Lei Complementar n.º 154/2015). Seu território ocupa uma área de 3.707,26 km² distribuídos entre 13 (treze) municípios, a saber: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção. Sua estimativa populacional é de 242.385 habitantes, apresentando uma taxa de crescimento anual (entre 2011 e 2017) de 0,73%.

Não é novidade que “os percentuais de rendimento domiciliar do Maciço, quando comparados aos do Ceará, mostram que a média da região é menor que a estadual. Este aspecto, aliado ao fato de que grande parte da população em idade ativa não possui vínculo empregatício formal, explicita a pobreza em que vive a população” (VIDAL *et al.*, 2014, p. 46). A renda do Maciço de Baturité depende, em grande parte, da transferência de recursos feita pelo estado e pela união. Nesse cenário é grande o impacto que tem o Programa Bolsa Família. Estima-se que mais de 90% da população seja beneficiada por essa política social de redistribuição de renda, da qual depende a manutenção de muitas famílias da região. Por fim, cabe ainda destacar o alto índice de violência aí registrada. Em 2016, a taxa de crimes

³ O Maciço de Baturité é uma região de formação geológica localizada no sertão do Ceará, composta por treze municípios. Território onde fica localizado o polo cearense da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), nas cidades de Redenção e Acarape a 72 km da capital Fortaleza.

violentos – letais e intencionais – superou, e muito, a do estado (IPECE – Perfil das regiões de planejamento/Maciço do Baturité, 2017).

Nesse contexto de precariedades, saltam aos olhos alguns dos problemas que as escolas enfrentam em seu dia a dia, tais como: a estrutura física das escolas é, quase sempre, inadequada e, muitas vezes, malconservada; é grande o número de professores contratados temporariamente, sendo constante a rotatividade dos mesmos entre as escolas e até mesmo entre as redes públicas de educação; nas escolas de Ensino Fundamental II são muitos os professores sem formação de nível superior, como também de professores que atuam em área diferente a da sua formação inicial.

Sabe-se que aqueles indicadores educacionais devem ser lidos em diálogo com características que marcam o funcionamento das escolas, e com os indicadores sociais e econômicos. Daí nosso esforço para compreender as condições que colaboram com a produção dos resultados educacionais da região, a fim de melhor subsidiar as políticas públicas que possam contribuir com a superação de problemas, entre os quais a qualificação dos profissionais da educação. Nesse sentido, consideramos que o PRP/Unilab/História buscou, juntamente com outros subprojetos do PRP dessa IES, auxiliar na transformação, a médio e longo prazo, da realidade educacional aqui exposta, ao preparar os futuros professores que já na formação inicial experimentaram os desafios desse cenário educacional.

De fato, uma das particularidades do subprojeto de História da Unilab é a divisão do período de imersão nas salas de aula em três ciclos, sendo cada um correspondente a uma escola diferente. Em relação a essa experiência, obteve-se o seguinte percurso: I) o primeiro ciclo correspondeu ao período de fevereiro a abril de 2019 (três meses), atuando na Escola Ensino Médio em Tempo Integral Maria do Carmo Bezerra, município de Acarape/CE, cumprindo com observações da prática docente da preceptora, planejamentos e prosseguindo com regências na turma do 3º ano A; II) o segundo ciclo refere-se à experiência que correspondeu entre os meses de maio a agosto de 2019 (quatro meses), na Escola de Ensino Fundamental Padre Antônio Crisóstomo do Vale, também em Acarape/CE, na turma do 6º ano C, cumprindo a carga horária exigida de observações, regências e intervenção pedagógica; III) o terceiro ciclo seguiu de setembro a novembro de 2019 (três meses) na Escola de Ensino Médio Danísio Dalton da Rocha Corrêa, desta vez no município de Barreira/CE, adquirindo experiência na turma do 1º ano G, cumprindo as exigências de observação, planejamento e regência na referida instituição.

Dessa forma, o PRP/Unilab/História se aproximou da experiência formativa dos Estágios Supervisionados previstos no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História no que diz respeito ao perfil do seu egresso, ou seja, o licenciado em História é alguém capaz de atuar nas séries

finais do ensino fundamental, bem como no ensino médio. A organização da coordenação também se mostrou exitosa em torno da distribuição da carga horária, sem dúvida, um aspecto desafiante no processo formativo do PRP com a “[...] intensa carga horária destinada ao exercício da regência em sala de aula indicada no Edital nº 6/2018, sendo que, do total de 440 horas, 100 horas são destinadas à regência” (PANIAGO; NUNES; BELISÁRIO, 2020, p. 76).

Grande expectativa e certo receio sobre o que iríamos encontrar marcou o início dessa importante etapa do PRP – a imersão nas salas de aula. Refletíamos sobre o papel do educador e sobre a sua relação com os educandos. Nesse processo de iniciação à docência, tiveram grande impacto as contribuições de Paulo Freire (1997), para quem:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, necessita-se de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1997, p. 72).

Partíamos dessa concepção de educação como troca de saberes para a produção de novos conhecimentos a cada início de um dos ciclos de imersão do PRP/Unilab/História.

Primeiro ciclo: incertezas e percepções de um primeiro contato

Essa experiência corresponde à atuação na escola de Ensino Médio em Tempo Integral Maria do Carmo Bezerra em Acarape/CE, pertencente à rede estadual. Em meio à hesitação que marcou o início de cada ciclo, fizemos as primeiras observações em sala de aula, exercício que antecedia ao planejamento e à regência. Mesmo conhecendo a estrutura física, a gestão escolar e pedagógica daquela escola onde fizemos nossa ambientação, a sala de aula com sua dinâmica ainda era uma novidade. E como toda novidade, ela nos causava um certo receio. Como os estudantes reagiriam à nossa presença? Será que estávamos em condições de ministrar uma aula? Não obstante as perguntas que nos tomavam naquele momento, buscamos focar na prática da preceptora e na reação dos estudantes, no intuito de cogitar possibilidades metodológicas que nos auxiliassem a alcançar uma melhor aprendizagem.

Com as observações na turma do 3º ano A, logo percebemos, mas sem o intuito de causar generalizações, qual era o interesse da turma no que diz respeito ao conteúdo de História. As interações e a formulação de questionamentos dos próprios alunos, ao longo de uma exposição oral sobre a *Primeira Guerra Mundial*, nos mostrou, parcialmente, o perfil dos discentes: alunos em sua grande

maioria engajados com o conteúdo e preocupados com as provas externas (ENEM e vestibular) para o ingresso na universidade. Tal percepção foi importante para que começássemos a traçar nossos planos de aula e selecionar os métodos para as futuras regências, a fim de desenvolvermos sequências didáticas condizentes às necessidades e especificidades da turma.

A prática da preceptora acabou se tornando a primeira inspiração para as futuras regências, pois adentrar em um novo espaço escolar é sempre um desafio, principalmente quando se está em formação inicial para a docência. Eram feitos fichamentos do capítulo (ou parte dele) do livro didático repassado para a lousa, explicação dos principais pontos do conteúdo e atividade ao final da aula. E em meio às inseguranças e indecisões, acabamos por reproduzir o que já estava posto no meio educativo – inserido na sala de aula pela professora e recebido pelos estudantes – dado o medo de cometer erros em nossa primeira prática. Essa imitação de modelos é algo recorrente, conforme apontam Pimenta e Lima:

A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 7).

Depois de algum tempo, decidimos mudar gradativamente o método praticado pela preceptora, por percebemos que aquela era uma prática que não atendia às nossas expectativas como residentes. Exploramos métodos capazes de despertar o debate entre os alunos, fomentando questionamentos durante a exposição oral da *Revolução Russa*, ainda que mantivéssemos o fichamento no quadro e as atividades de síntese - prática corriqueira durante as observações - ao final da explicação. Ao analisarmos a boa receptividade dos estudantes com a nossa presença, na relação residente e aluno, no decorrer das regências, começamos a nos sentir mais seguros, o que garantiu uma melhor imersão em torno da nossa prática e um exercício reflexivo, proporcionando possibilidades de um olhar mais centrado e profundo sobre a complexidade da realidade escolar e das especificidades dos discentes (SILVESTRE; VALENTE, 2014).

A *práxis* se tornou fundamental ao planejamento de meios condizentes à realidade específica (NORONHA, 2005) dos alunos do 3º ano A. Visto que a maioria dos estudantes se encontrava numa incessante pressão promovida pela escola na busca de resultados referentes ao ENEM 2019, associamos o conteúdo de *Revolução Mexicana* e o *Modernismo no Brasil* a debates pertinentes à realidade contemporânea (DAUANNY; LIMA; PIMENTA, 2019) - alternativa metodológica adotada para um maior engajamento – associado às questões já realizadas em provas externas. Com isso, trabalhamos em sala

os conteúdos programados, mas visando alcançar outras intencionalidades para além de explorar o conteúdo em si e de ser ele abordado no ENEM, mas partindo dele para promover um diálogo e fomentar indagações nos estudantes, socializando suas ideias e opiniões.

Ao encerrar o primeiro ciclo, constatamos o quanto o sistema educacional nos prende a formas estáticas/mecânicas de ensino, concomitante às demandas institucionais que visam alcançar um bom aproveitamento, o que é medido a partir de índices e indicadores nacionais (MACHADO; ALAVARSE, 2014). Com isso, atentamos que “a complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 20). Portanto, a atuação de um docente em sala de aula também tem relação com fatores, motivações ou pressões externas, relacionados, por exemplo, à gestão escolar, à secretaria de educação, às expectativas da sociedade sobre a aplicação do conhecimento adquirido na escola. Cientes disso, precisamos refletir sobre como adequá-las às intencionalidades do próprio docente quanto à construção da consciência histórica. Consideramos ser esta uma tarefa nada fácil!

Segundo ciclo: experimentando e desenvolvendo metodologias

A referida experiência corresponde ao período em que estivemos na Escola Padre Antônio Crisóstomo do Vale em Acarape/CE. Trata-se de uma escola da rede municipal que oferta as séries finais do ensino fundamental. Nela estavam presentes alunos do centro, da periferia e de localidades mais afastadas da cidade. Logo de início, percebemos que ali teríamos outros desafios a enfrentar, pois constatávamos a existência de uma estrutura educacional e um modelo de gestão diferente se comparados à escola do primeiro ciclo. Diferentemente da primeira escola, que funcionava de forma integral mediante a seleção de estudantes que viriam a ingressar na instituição, na escola municipal a quantidade de alunos era ilimitada. Havia uma superlotação e um desnivelamento de aprendizagem.

As experiências vividas na turma do 6º ano C começaram a partir das observações da prática docente da preceptora. Interessante notar que saímos de uma turma do 3º ano para outra do 6º, isto é, da última série de atuação de um licenciado em História para a primeira. Sendo assim, mesmo que não houvesse uma troca de escola e de sistema de educação, essa diferença, por si só, já seria algo importante a ser destacado, por resultar em diferenças no trabalho docente. De fato, não demorou para que percebêssemos que o modo de abordar o conteúdo de História para essas crianças tinha de ser

diferenciado em relação ao ensino médio. Era necessário também incluir formas didáticas “acessíveis” aos diversos níveis de aprendizagem. Como já foi dito, era facilmente perceptível, mesmo diante de muitos alunos, o desnivelamento educacional presente nas crianças, tornando assim, ainda mais desafiador o processo de planejar e executar as regências, bem como, estabelecer formas metodológicas capazes de tornar interessante o conteúdo de História aos discentes (CARVALHO, 2016).

Partindo dessa demanda, dedicamo-nos a aplicar o que Isabel Barca (2004) caracteriza como “aula-oficina”: com a indicação de uma metodologia dinâmica, capaz de proporcionar uma aula de História mais participativa, tendo o aluno como sujeito ativo nas discussões. Usando-se da análise de fontes históricas, mídias digitais, imagens e mapas, o estudante usufrui de tais ferramentas como estimuladoras ao debate em sala, ocasionando uma interatividade mútua (BARCA, 2004).

Durante as regências na turma do 6º C, trabalhamos com o conteúdo da *Mesopotâmia e Egito Antigo* de forma dinâmica. Foram planejadas aulas participativas, a partir da confecção pelos próprios alunos de cartazes, mapas e colagens, na tentativa de ilustrar os principais aspectos culturais, políticos e sociais da região mesopotâmica. Buscamos entrar em contato com a realidade dos discentes, pois “(...) é possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e contextos concretos das situações em que forem apresentados tiverem significado para elas.” (BARCA, 2004). Por isso, ao adentrar no conteúdo do *Egito Antigo*, trabalhamos com formas de síntese autoral, sendo o desenho e a escrita experimentados em sala. Ao final das atividades produzidas e apresentadas coletivamente, foi construído o “Mural da História” com a finalidade de evidenciar os trabalhos elaborados pelos próprios alunos e, também, para a construção de um espaço de memória para possíveis revisões do conteúdo.

Seguido pela experiência adquirida em sala de aula, elaboramos uma intervenção pedagógica. No período de recesso escolar, em julho de 2019, desenvolvemos o projeto “Curtindo as Férias com História”, realizando atividades de cunho recreativo, pautadas nos conteúdos trabalhados pelos residentes das diferentes turmas de 6º ano. Foram três dias interventivos, no período da manhã na escola de atuação: I) no primeiro dia foi trabalhada a confecção de jogos da antiguidade, *Mancala* e *Jogo Real de Ur*, bem como a explanação de sua função histórica, seguida do manuseio do jogo; II) no segundo dia foi exibido o filme *O Homem das Cavernas*, a fim de proporcionar um imaginário reflexivo sobre tal período com o auxílio explicativo dos residentes, ao final foi confeccionado um mural artístico com os principais aspectos visuais proporcionados pela mídia, e; III) no terceiro dia realizou-se a gincana estudantil, com a formação de dois grupos com desafios, perguntas e repostas sobre o conteúdo

abordado em sala.

Os recursos e os métodos pedagógicos escolhidos foram fundamentais para a eficácia das atividades: I) os jogos foram confeccionados e experimentados pelos próprios alunos; II) a mídia visual de caráter lúdico foi responsável pela fomentação da imaginação do discente a respeito do conteúdo, e III) a gincana tornou-se um processo de revisão de conteúdo, capaz de relacionar a brincadeira à aprendizagem. Sendo assim, podemos dizer que concretizamos a proposta de promover um momento descontraído e divertido, tendo como principal legado o aprender História em forma não convencional de ensino (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Terceiro ciclo: fortalecendo diálogos e discutindo resultados

Depois do período no ensino fundamental II, chegou a hora de vivenciarmos uma nova experiência no ensino médio. Dessa vez, estivemos na Escola Danísio Dalton da Rocha Corrêa no município de Barreira/CE e nela atuamos na turma do 1º ano G. As experiências contidas nos ciclos anteriores não foram suficientes para nos deixar tranquilos diante da nova empreitada. Ao adentrarmos em um ambiente escolar diferente, refletimos sobre seu espaço, sua gestão, seus funcionários, enfim, tudo o que dá forma a essa outra escola. A chegada em cada uma das escolas era acompanhada pelo sentimento de que, a partir daquele momento, éramos parte integrante da instituição, dispostos a contribuir de forma colaborativa com a educação daqueles jovens.

Antes de salientarmos a nossa experiência neste terceiro e último ciclo, é importante percebermos que, por mais que as escolas fossem relativamente próximas umas das outras, suas realidades eram distintas, a ponto de ser alarmante a diferenciação dos níveis educacionais, modelos de gestão e formas pedagógicas de ensino. Percebemos, assim, que é imprescindível na formação do professor uma busca constante, não apenas do saber, mas também do fazer, estando cada vez mais presente a ação-reflexão no seu dia a dia (BORSSOI, 2008).

Durante as diversas observações da atuação da preceptora na turma do 1º ano G, percebemos que os alunos não estavam interessados. Tivemos a sensação de que eles estavam naquele espaço obrigados. Buscando entender tal comportamento, dialogamos com a preceptora e logo foi repassado que muitos daqueles estudantes, provenientes, em sua maioria, de comunidades rurais - distantes do centro da cidade - trabalhavam na agricultura pela manhã e iam para a escola no período da tarde. Diante dessa informação, buscamos desenvolver alternativas que melhorassem a relação desses alunos

com o conteúdo de História, estimulando uma maior interação e associando as aulas com vários aspectos de suas realidades. Tais iniciativas vieram ao encontro das leituras prévias de Vygotsky (2001), pois “[...] no fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta.” (VYGOTSKY, 2001, p. 456).

Referente à situação encontrada na turma durante as regências, buscamos promover inicialmente diálogos, a fim de estabelecer um diagnóstico da turma sobre a temática das *Monarquias Europeias*. Ao relacionarem algumas monarquias do século XV com a atual Coroa britânica, tal “descoberta” se transformou no pontapé inicial para a construção de uma aula mais participativa. Ao trabalharmos o *Renascimento*, foram utilizadas pinturas e desenhos como forma de entenderem as influências do movimento artístico atualmente e que tais concepções e descobertas do período foram cruciais para o desenvolvimento das tecnologias que temos hoje.

Entendendo a importância da coletividade, desenvolvemos métodos avaliativos, como provas paralelas e parciais de forma grupal ou em duplas, com atividades de cunho interpretativo, artístico e pessoal crítico. Alcançamos, assim, a contribuição de grande maioria na resolução das atividades propostas e na construção de conhecimentos que logo eram também compartilhados em sala. Podemos dizer que os alunos, de diferentes formas, participaram e contribuíram com o processo de aprendizagem, como integrantes daquele espaço escolar, e mais, como detentores de conhecimento e não unicamente como meros receptores (BRIGHENTE; MESQUITA, 2016).

Diante da experiência no último ciclo do PRP/Unilab/História, e das dificuldades e resultados alcançados, percebemos o quão desafiadora é a educação. Devemos estar aptos a nos desconstruir e reconstruir a cada nova experiência. E dispostos a buscar alternativas condizentes à realidade dos alunos e do espaço escolar. Por isso, destacamos Paulo Freire (2002) e a importância da “(...) educação como prática da liberdade” que “ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. (FREIRE, 2002, p. 70). Não só os professores, mas a gestão e toda comunidade escolar devem proporcionar uma “educação problematizadora” e uma “educação para a liberdade” para a busca coletiva de uma consciência de não apenas estar no mundo, e sim, com o mundo, buscando transformar a sua realidade, enquanto sujeitos históricos.

Considerações finais

Em tempos do negacionismo científico, é de extrema importância a formação efetiva de professores(as) conscientes do seu papel na sociedade. O Programa Residência Pedagógica, mais especificamente o subprojeto de História da Unilab, tornou-se um divisor de águas no processo de escolha para a docência. Conhecendo de perto as realidades de algumas escolas do Maciço de Baturité, podemos constatar o quão desafiador é ser educador(a), pois fazer parte de um processo formativo que insere o indivíduo aprendiz no contexto escolar de sua região – possível espaço de atuação -, com apoio de uma coordenação, auxílio de um(a) preceptor(a) e incentivo de uma bolsa, torna ainda mais segura a iniciação no campo da docência, fortalecendo as potencialidades do residente, a partir da imersão, observação, prática e experimento em sala de aula. Este processo contribuiu para a formação dos residentes, como também trouxe resultados para as escolas, como a produção e o compartilhamento de ideias e práticas interventivas em prol da educação de seus alunos.

Para além do desempenho docente, buscamos compreender as diversas realidades e contextos sociais presentes em cada escola, para assim, serem pautadas ações e intervenções condizentes com as necessidades emergentes das crianças e jovens. Ao final de cada ciclo, um novo aprendizado surgia, pois mesmo geograficamente próximas, as escolas possuíam características únicas e um público diferenciado. E o maior desafio nesta empreitada era nos adaptar a cada novo ciclo e construir, a partir daí, novas formas e métodos para abordar os conteúdos de História. Tal percepção foi adquirida após a experiência na residência que fortaleceu conhecimentos significantes sobre a nossa ação no chão da escola. Alicerçados nesta concepção, em meio a grandes incertezas, anseios e expectativas, buscamos aplicar alguns ensinamentos de Paulo Freire (2002) pautados em um modelo educativo que permitia a participação consciente dos alunos nas aulas, debates e intervenções, contribuindo para um aprendizado mútuo, a fim de promover uma consciência sobre a importância do ensino de História, fortalecendo a nossa ação política enquanto agentes da própria história.

Referências

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. *In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA*, 4, Braga, 2004. **Actas: Para uma educação histórica de qualidade**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

BORSSOI, Berenice Lurdes. **O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão**. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, SEMANA DE PEDAGOGIA*, 20, Cascavel, 2008. Cascavel: Unioste, 2008.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUITA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**. v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, Fábio Garcez de; CARVALHO, Alessandra. O ensino de história na educação básica, formação inicial de professores e construção de identidades profissionais. **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 2021-230, 2016.

DAUANNY, Erika Barroso; LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. A produção teórico-prática sobre o estágio na formação do professor: uma revisão crítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**, ano 1, n. 3. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-80.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, 2014.

NORONHA, Olinda Maria. Praxis e educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.20, p. 86-93, 2005.

OLIVEIRA. André Victor da Silva *et al.* O ensino de história e seus desafios metodológicos: experiência docente na educação básica In: COSTA, Elisângela André da Silva *et al.* (Orgs). **Programa Residência Pedagógica-UNILAB: os desafios de ensinar e aprender a profissão professor(a) à luz da diversidade**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 119-127.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; NUNES, Patrícia Gouvêa; BELISÁRIO, Celso Martins; Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des) caminhos formativos. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 67-80, set./dez. 2020

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Póesis**, v.3, n.3 e 4, p. 5-24, 2006.

SILVESTRE, Magali Aparecida; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Professores em Residência Pedagógica: Estágio para ensinar Matemática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIDAL, Eloisa Maia *et al.* Cenários da educação no Maciço de Baturité/CE: reflexões sobre as políticas públicas de educação na região. In: VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche (Orgs.). **Educação e**

André Victor da Silva Oliveira, Fernanda Aparecida Domingos Pinheiro

território: contribuição para o debate na região do Maciço de Baturité, Ceará. Fortaleza: Liber Livro, 2014. p. 43-63.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.