



O QUE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NOS ENSINA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DE HISTÓRIA

Enrico Vicente e Silva¹
Antônia Lucivânia da Silva²

What the Pedagogical Residency Program teaches us about Supervised Internship Experiences in History Teaching

Resumo:

O estágio supervisionado é fundamental para os cursos de licenciatura, todavia, tem se mostrado insuficiente na formação dos futuros professores. Por outro lado, o Projeto Residência Pedagógica (PRP) tem sido mais eficiente para que os sujeitos envolvidos conheçam a realidade escolar de forma sistematizada lhes favorecendo a construção de ferramentas pedagógicas para o ser-se professor. A Residência Pedagógica de História da Universidade Regional do Cariri (URCA) vem possibilitando formação sólida para o professor-orientador do subprojeto, os preceptores e os residentes, ao refletirem permanentemente sobre práticas docentes. Este artigo pondera sobre as experiências vivenciadas em escolas do Cariri cearense. Com base nos relatórios de Estágio Supervisionado e do PRP do curso de História da URCA, fez-se um estudo de caso do tipo etnográfico em diálogo com análises documentais, para identificar possíveis soluções para os problemas identificados no Estágio Supervisionado. Problematizamos as práticas de observação e ambientação nos espaços escolares, didáticas e metodologias utilizadas pelos professores, preceptores e residentes, a participação no planejamento, construção e aplicação de atividades e experiências de regência. Entende-se ser urgente a criação de uma política de Estado fomentadora do Estágio Supervisionado com base nas experiências adquiridas com a Residência Pedagógica com modificações que definam claramente o processo de formação de professores para a Educação Básica e de professores formadores de professores.

Palavras-chave: Estágio Docente; Residência Pedagógica; Ensino de História; Formação Docente.

Abstract:

Supervised internship is essential for undergraduate courses, however, it has proven to be insufficient in the training of future teachers. On the other hand, the Pedagogical Residency Project (PRP) has been more efficient for the subjects involved to get to know the school reality in a systematic way, favoring them in the construction of pedagogical tools for becoming a teacher. The History Pedagogical Residency at the Regional University of Cariri (URCA) has been providing solid training for the subproject's teacher-supervisor, preceptors and residents, by permanently reflecting on teaching practices. This article considers the experiences lived in schools in Cariri, Ceará. Based on the Supervised Internship and PRP reports from the URCA History course, an ethnographic case study was carried out in dialogue with documentary analyses, to identify possible solutions to the problems identified in the Supervised Internship. We problematize the practices of observation and ambiance in school spaces, didactics and methodologies used by teachers, preceptors and residents, participation in the planning, construction and application of activities and conducting experiences. It is understood that it is urgent to create a State policy to promote Supervised Internship based on the experiences acquired with the Pedagogical Residency with modifications that clearly define the process of training teachers for Basic Education and teacher trainers.

Keywords: Teaching Internship; Pedagogical Residency; Teaching History; Teacher Training.

1. Estudante do curso de História da Universidade Regional do Cariri, URCA. Residente do subprojeto de História do Programa de Residência Pedagógica da URCA. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3450-500X/print>

2. Mestra em Ensino de História, pelo ProfHistória da Universidade Regional do Cariri (Prof.História – URCA). Professora de História na Escola de Ensino Médio José Alves de Figueiredo, da rede pública estadual de ensino, onde é preceptora da Residência Pedagógica do Subprojeto de História da URCA. <https://orcid.org/0009-0008-4944-6720>

1. INTRODUÇÃO

Entender o *modus operandi* de uma escola é uma tarefa hercúlea, mesmo com tantas produções de pesquisadores atuantes nos campos da educação, da cultura escolar e das políticas educacionais, entre outros. Para entender melhor como funcionam estes espaços educacionais, especialmente as que recebem estudantes estagiários da Região do Cariri, iremos problematizá-los considerando-os como um "dispositivo" de mediação e produção de experiências pedagógicas vinculadas aos condicionantes internos e externos. Para trabalhar de forma mais abrangente com o conceito de "dispositivo", caro ao pensamento de Michel Foucault, dialogamos com Agamben (2005), o que implica considerar a escola não como uma extensão ou reprodução social dos bairros no qual estão situadas, dos habitantes desses bairros, das casas dos alunos e dos funcionários, das mais amplas ambições políticas, enfim, da sociedade, mas como algo que se retroalimenta internamente de todos estes espaços e instituições externas que lhe transversa o cotidiano.

Partindo desse pressuposto, portanto, uma escola e sua cultura escolar será sempre um entre-lugar (BHABHA, 2003) de si com sua externalidade no mundo e para além de seus muros, lugar de diferença, de hibridismos e multiplicidades. Nela, experimentam-se as relações externas de saber-poder ao mesmo tempo em que se criam suas próprias relações. Preconceitos, conveniências e perseguições políticas, distinções de classes, etnias e gênero, mobilizações de grupos específicos, expressões particulares de outros lugares do qual não faz parte etc. estão presentes na escola, embora se manifestando de maneira diferente conforme a cultura escolar própria.

Nosso intuito é que possamos contribuir para o fortalecimento do estágio supervisionado e da residência pedagógica nos processos de formação de professores.

2. A UNIVERSIDADE E O "CHÃO DA ESCOLA": UMATÍMIDA RELAÇÃO

A expressão "chão da escola" atribuída à Paulo Freire, ainda que este nunca a tenha usado *ipsi litteris*, estando, todavia, presente como concepção importante em várias de suas obras, como Pedagogia do Oprimido (1987), Educação como Prática da Liberdade (1967), Pedagogia

da Autonomia (1996), é bastante representativa para se destacar a importância de que é na escola que se aprende a ser professor. O próprio Paulo Freire dedica um capítulo todo de "pedagogia da autonomia" para destacar que "Não há docência sem discência" (FREIRE, 1996, p. 23-51).

Há tempos que se destaca que a formação inicial do professor somente é possível pela relação teoria-prática, o que implica na aproximação incondicional entre escola e universidade como possibilidade de formação. É neste "entre-lugares" entre a Universidade (teoria) e a escola (prática) que se pode constituir a formação profissional do professor. O que não pode se dar numa única mão, mas em dupla via, ou seja, o estágio deve ser um lugar de intersecção da escola com a universidade, um lugar de trocas constantes, como nos destacou CAIMI:

Concebendo teoria e prática como indissociáveis entre si e articuladas à prática social, o estágio passa a ser entendido como um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção. Nesse sentido, é preciso conhecer e refletir sobre com a realidade escolar é gerada e mantida pelos que frequentam a escola e pelos que, de alguma forma, nela interferem [...] O estágio implica em saber observar, descrever, registrar, interpretar, problematizar, teorizar e redimensionar a ação educativa. (CAIMI, 2008, p. 91)

É fato, portanto, que para o bom funcionamento de práticas de estágio, seja como componente curricular ou como o programa de residência, haverá uma intervenção na escola. Se haverá uma intervenção, o diálogo entre escola e a instituição formadora de professores é indispensável para que haja um bom resultado ao longo e ao final deste processo, entendendo-se bom funcionamento quando as partes envolvidas saem ganhando, ou seja, quando universidade, escola, licenciandos, professores da escola e da universidade, estudantes da escola e, mais ainda, a comunidade de forma geral, saem bem formados e informados.

Não obstante, a tendência tem sido o conflito entre teoria e prática, que se apresenta sob outros matizes e que, muitas vezes, vulgariza-se pela denominação de "realidade", não sendo raro nos depararmos com a frase: "a realidade [a escola] é outra coisa". Sem considerar o senso comum de "realidade", conceito que nos é bastante caro, não restam dúvidas de que não é fácil e os cursos de formação inicial de professores ainda não encontraram o caminho para formar professores que sejam capazes de dar conta de todas as tarefas da

docência, como podemos citar algumas, dentre tantas outras:

Organizar a matéria de modo que os alunos a compreendam; abordar os temas em função de seus interesses, necessidades e procedimentos diversificados para contemplar a heterogeneidade da classe; estar atento aos percursos singulares de cada aluno; conhecer profundamente os conteúdos que ensina e ter domínio sobre o estatuto epistemológico da sua área de conhecimento; cumprir os objetivos educacionais amplos que a sociedade apresenta para a escola; conciliar os parâmetros curriculares oficiais com as condições específicas do seu contexto escolar; avaliar qualitativamente o trabalho docente e as aprendizagens dos alunos, dentre tantas outras que poderiam ser aqui mencionadas (CAIMI, 2008, p. 166).

Não é equivocado, portanto, afirmar que muito do que aprendemos a partir das aulas, dos livros, dos artigos, das palestras nos é posto à reflexão sobre a sua aplicabilidade a partir do momento que pisamos no solo pedregoso da escola e da sala de aula, mas o que nos soa como verdade é que as instituições formadoras de professores e as escolas de educação básica ainda não acertaram o passo. É comum, por exemplo, que nas práticas de estágio, os estagiários não serem acompanhados pelos professores formadores, ficando o estágio a depender da boa intenção do professor da escola em desvendar, ou não, para os estagiários, os dilemas da "caixa preta" chamada sala de aula.

A imprevisibilidade da escola soma-se ao despreparo e desconhecimento do estagiário, fazendo com que ele narre assustado em seu relatório o quanto ficou apreensivo quando, ao passar pelos corredores para sua primeira aula de prática de estágio curricular escutou do aluno a frase nada animadora: "Que ódio, a primeira aula hoje é história". Assim, o entusiasmo inicial de iniciar as práticas que irão levá-lo à profissionalização como professor, dá lugar à apreensão e insegurança, fruto do distanciamento entre as teorias estudadas durante a formação acadêmica e o cotidiano da cultura escolar.

Não se trata de buscar os culpados, mas de encontrar os caminhos que possam gerar um processo maior de aproximação dos professores em formação com a escola desde o início de sua vida acadêmica, fazendo com que a transição entre a vida de estudante e a vida profissional, entre a teoria acadêmica e a prática escolar, dê-se de forma mais tranquila.

3. METODOLOGIA

Consideremos, pois, o conceito de dispositivo em Agamben a partir de um dos elementos por ele apontado:

um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não-linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc., o dispositivo em si mesmo e a rede que se estabelece entre esses elementos"; o dispositivo tem sempre uma função concreta e se inscreve sempre numa relação de poder" (AGAMBEN, 2005, p. 9-10).

Aqui, a cultura escolar é usada na análise comparativa de dois fragmentos desse dispositivo, a Residência Pedagógica de História e o Estágio Supervisionado da URCA, a partir de vivências próprias dos autores e de relatos de outros participantes. Nos Estágios Supervisionados, etapa obrigatória e fundamental na matriz curricular de uma licenciatura, a escola quase sempre se apresenta como um ambiente inóspito ao estagiário, enfático na diferenciação e na segregação, gerando normalmente deficiência na formação docente e identificação profissional. Quanto à Residência Pedagógica, uma política pública com financiamento do governo federal de formação e permanência acadêmica de licenciandos, ao contrário dos estágios, não são percebidas diferenciações e segregações, o que favorece a formação dos alunos da licenciatura.

Ao perscrutar as vivências da Residência Pedagógica, podemos concluir que se faz eficiente em fatores que deveriam ser contemplados pelo estágio, no que compete à sua premissa, definida pela Lei no 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre as regulamentações, direitos e deveres, do estagiário: "o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho" (BRASIL, 2008, Art. 1º, parágrafo 2º). Em que medida esse, entre outros, objetivos da referida legislação é atendido nas práticas de estágio e residência? Onde convergem o estágio e a residência e quais são as principais diferenças? Como professores e estudantes da Universidade e professores da Educação Básica distinguem estágio e residência pedagógica? São algumas questões que buscaremos responder.

4. O ESTÁGIO: DA UNIVERSIDADE À ESCOLA

O Estágio Supervisionado, entendido aqui como as etapas que se referem à observação e à prática do magistério, é permeado, ou deve ser, de reflexões, análises e simulações, desde as aulas iniciais de preparação para o processo de estágio, que envolvem expectativas, frustrações e contentamentos por parte dos estagiários, da escola e da universidade. Dentre as muitas dúvidas que passam pelas aulas de preparação inicial, pode-se destacar: Que espaço possui um estagiário em um ambiente saturado pela atividade que buscará exercer? Qual será a postura do núcleo gestor, do corpo docente e dos alunos, considerando a cultura escolar construída durante os anos, diante da recepção de estagiários e a natureza pública da unidade escolar? Como se dá a inclusão de um transeunte, como é o estagiário, em uma escola que já possui um arcabouço de projetos concretizados e fechados em seus membros? Em que medida o estagiário ultrapassa as regulações que lhe são estabelecidas? Até onde ele pode ir em suas ações e reações ao ecossistema escolar sem renunciar à riqueza das relações interpessoais? Quais novidades o estagiário pode oferecer às demandas do estágio e às demandas da escola?

Muitos futuros estagiários, por outro lado, partem da ideia de que as escolas mais confortáveis para estagiar são as melhores para desenvolver suas atividades, quando, de fato, seja em qual for a escola, a presença de uma pessoa diferente dos funcionários, professores e estudantes é sempre um incômodo, pelo menos a princípio. Para os professores regentes da educação básica, a presença dos estagiários, normalmente, dispersa os estudantes. Além desse aspecto, há que se destacar que os professores sabem que estão sendo avaliados, que ao final os estagiários farão um relatório e certamente a prática do professor será avaliada, quase sempre de forma pouco generosa.

Quase sempre, o estagiário e, até mesmo, o seu professor responsável pelas práticas de estágio desconsideram que o professor regente tem um planejamento que se inicia no começo do ano, normalmente, na semana de planejamento e, geralmente, acompanhada de algum momento de formação permanente. O calendário escolar é planejado e, conforme o calendário, o professor planeja suas atividades. Quando os estagiários chegam, trazem um conjunto de ideias, alguns até se acham mesmo os salvadores da educação. Só esquecem que suas

maravilhosas ideias não cabem no planejamento do professor. Dificilmente, temos uma organização dos estágios, desde o início do ano, planejada com o professor. Geralmente, os estagiários chegam no meio do semestre, sem a dimensão do que foi feito antes e do que será feito depois de sua estada por lá. Sem contar que o semestre letivo das escolas dificilmente coincide com o semestre letivo da Universidade.

Ao analisarmos os relatos de alunos que realizaram estágio supervisionado é possível identificar alguns depoimentos que corroboram com o apresentado, como a estudante que afirmou que o estágio a fez se sentir uma "impostora". E ela continua, "isso se deu porque o contexto, cultura e comunidade escolar, mais uma vez se apresentou a mim de forma real, cansativa e corrida e, de alguma forma, indicou que eu não me encaixava ali". Logo em seguida, complementa dizendo: "racionalizei o meu contexto e minha personalidade, enquanto pessoa recém-apresentada ao lado prático da licenciatura e recém-iniciada na comunidade escolar, em específico, naturalmente era normal estar me sentindo fora da caixa ou insuficiente".

O que se percebe é que os estudantes vão ao estágio com uma formação insuficiente, incapaz de lhes garantir minimamente o sentimento de pertença, o que lhes faz se sentirem incapazes ou mesmo "impostores", como dito pela estudante. De fato, o que se pode inferir é que a deficiência diz respeito muito mais à Instituição formadora que não estabelece uma maior articulação dos conhecimentos teóricos trabalhados ao longo da graduação com o campo de estágio, a escola de educação básica, gerando "os sentimentos de insegurança, medo e uma forte sensação de despreparo para o exercício da profissão" (CAIMI, 2008, p. 169).

Os relatórios apresentados pelos estagiários nos revelam outros aspectos importantes a considerar. Muitos reclamam da indisciplina dos alunos, das dificuldades dos professores de "controlar a turma", ou de fazerem-nos "ficar quietos". Outros reclamam da grande quantidade de alunos, 35 a 40 alunos em uma turma de 6º Ano, que insistem em usar o celular enquanto o professor tenta "dar aula, basta o professor virar para escrever no quadro". Destaque-se que a postura inaceitável da estagiária que teve que "dar uns gritos e colocar dois alunos pra fora", na primeira experiência de regência.

Interessante observar que CAIMI (2008), uma década e

meia atrás, chamava atenção para o fato de que a desordem escolar apresentada pelos estagiários tinha mais que ver com as representações da televisão ou dos filmes norte-americanos: "a presença de gangues ditando regras, subjugando e amedrontando professores, furtos, agressões físicas, alunos drogados em sala de aula, não são (ainda) uma realidade encontrada nas escolas públicas da nossa região". Caimi falava da Região de Passo Fundo, RS. Não podemos afirmar que a violência nas escolas tenha chegado por lá, mas não podemos dizer o mesmo no restante do país, por exemplo, no cariri cearense, se considerarmos os noticiários de cada dia.

Diante da violência, muitos gestores municipais e mesmo estaduais têm apostado nas escolas cívico-militares como possibilidade de solução para o problema. Não vamos aqui entrar neste mérito, queremos apenas destacar que estas escolas normalmente são as mais disputadas pelos estagiários por entenderem que são as mais confortáveis, como dito. Eles têm a doce ilusão de que uma vez o problema da disciplina sendo resolvido, o restante fica mais fácil.

O acompanhamento disciplinar e de apoio feito por militares aposentados, tem a meu ver, uma facilitação no trabalho do corpo pedagógico, percebemos vários exemplos facilitadores, por ser uma modalidade recente de educação [...]. Observamos o acompanhamento de 4 militares, os alunos passam por várias atividades relacionadas à urbanidade e ordem, toda sala tem 2 alunos líderes de classes. No início das aulas, aluno líder apresenta os alunos aos professores, todos têm que ficar de pé, em posição de sentido. O aluno líder bate continência ao professor e pede licença para iniciar a aula, após esse momento tudo volta ao "normal". A professora tentando fazer a chamada e o alunos em suas conversas paralelas. É perceptível o trabalho feito pelo corpo pedagógico e policiais para os alunos não fazerem uso dos celulares dentro do ambiente escolar, todo o problema disciplinar é levado ao corpo pedagógico e aos policiais.

Há, portanto, estagiários que acreditam que essa modalidade de escola pode ser uma saída para os problemas que identificam relacionados à disciplina. Mas o depoimento demonstra que não funciona bem assim. Tanto que, na primeira oportunidade, os estudantes já começam um bom bate-papo e o uso do celular é um problema cotidiano. Ou seja, a realidade se apresenta bem distinta do que normalmente os estudantes e a sociedade de forma geral pensam sobre as escolas cívico-militares.

Destaque-se que uma das leituras de formação realizada antes da ida à escola-campo por estes alunos dos quais tivemos acesso aos relatórios foi a Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996). Ao que parece, criar um ambiente propício ao ensino com a amorosidade não se alicerçou nas mentes e corações de alguns deles.

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e 'cinzento' me ponha nas minhas relações com os alunos [...]. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade [...]. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor e no exercício de minha autoridade" (FREIRE, 1996, p. 52)

As palavras de Freire, discutidas com vistas à escola democrática como sendo mais favorável ao aprendizado bem cedo ficou distante, ou seja, ficou somente na reflexão teórica. A "lição não foi aprendida" e o pensamento freireano ficou bem distante do pensar e agir de nossos professores em formação. A autoridade atrelada à afetividade que Freire menciona são, respectivamente, confundidas e/ou ignoradas ordinariamente. Por sorte, pelo menos para quem defende a escola democrática, não se pode generalizar, tendo em vista que outro estagiário destacou, citando o próprio Freire, "me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários" (1996, p. 21). A resistência aos preceitos freireanos ainda patente para uns, mas não para outros, não obstante, não causa surpresa o relato de um estagiário de "professores efetivos que marginalizam professores temporários só por serem temporários". Neste sentido, pode-se dizer que quanto menos democrática a escola, maior será o seu papel no processo de manutenção das discriminações de classes sociais, de gênero ou de raça.

Voltemos ao relatório sobre a escola cívico-militar. O estagiário destaca que percebe que os militares recebem algum tipo de "formação pedagógica para lidar com os estudantes", no entanto, agiu com discriminação com um estudante "fora dos padrões da heteronormatividade". Apesar do estagiário relatar o fato como sendo algo contraditório, resta-nos indagar se todos os estagiários terão a mesma percepção.

Há que se questionar, portanto, considerando o que nos afirmam Pimenta e Lima (2017) de que o estágio dá início ao processo de construção de identidade como professor: que tipo de professor o estágio está formando,

quando o estagiário observa um ambiente de diferenciação entre os próprios professores e de grupos gestores em relação aos estudantes? Ou seja, só faz sentido a observação se ela for rigorosamente refletida no ambiente escolar e na Universidade, tendo em vista que o estágio é “por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 21). Assim, deve-se lembrar que a escola é um dispositivo que, conforme Guacira Louro (1997), se implantou no século XX articulando normas disciplinares fundadas nas:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização [...]. (LOURO, 1997, p. 57)

Insistimos, portanto, que a importância do estágio na formação do professor somente se faz à medida em que se torna um momento de reflexão sobre as práticas docentes, sobre a cultura escolar e a cultura da Instituição formadora.

Há que se considerar, ainda, que o Estado legisla sobre os estágios, normatizando e definindo como deve ser operado, todavia as instituições carecem de condições estruturais para a sua realização. Assim, transmite-se para as escolas e as Instituições de Ensino Superior a responsabilidade de adaptar-se às condições inapropriadas postas — que vão desde a estrutura de prédios e equipamentos até às disposições gerais, de tempo, transporte, suporte pedagógico, suporte de comunicação e informática, dentre outros.

Neste sentido, pode-se pensar a partir do Programa da Residência Pedagógica outros caminhos para as práticas de estágio. A partir deste programa é possível perceber que o diálogo com a educação básica é possível e pode ser referência para romper com as formas de estágio estabelecidas, conforme segue.

5. A RESIDÊNCIA E O SEU PAPEL FORMATIVO

O Programa de Residência Pedagógica, por sua vez, possui outra edificação se comparada com o estágio, embora tenha algumas semelhanças. Com sua gênese

no governo Michel Temer, a existência do programa gerou desconforto e manifestações contrárias por parte de alguns movimentos sociais e intelectuais ligados aos grupos “progressistas” da educação brasileira. Não sem motivos legítimos. Havia uma grande desconfiança de que O Projeto da Residência Pedagógica vinha para substituir o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Dizia-se que o PIBID era ameaçador ao governo Temer por conta de suas práticas formativas em atividades extracurriculares nas escolas, podendo fazer frente ao cenário de políticas públicas educacionais que se avizinhavam de natureza mais conservadora, como a Base Nacional Curricular Comum, a BNC-formação e o Novo Ensino Médio.

O fato é que o PIBID permaneceu e os dois Programas passaram a conviver. Foram muitas as movimentações nas redes sociais, nas universidades e nas ruas, o que deixou o então governo sem mais opções senão acatar a aclamação da comunidade acadêmica. Sem muitas surpresas, tanto o Programa Nacional de Residência Pedagógica quanto o Novo Ensino Médio vinham com a premissa de desarticular um progresso educacional que se constituía numa perspectiva mais crítica ou, para ser mais claro, com a intenção de fazer com que os envolvidos se apropriassem do conhecimento como ferramentas de transformação social.

No entanto, no que tange à Residência Pedagógica, a surpresa veio em sentido contrário do esperado: o programa não se tornou uma ferramenta de controle do Estado. Ao contrário, houve um processo de apropriação do Programa com vistas a lutar contra o panóptico do sistema com as ferramentas do próprio sistema. As coordenadorias gerais de cada edital e instituição de formação de professores, com suas respectivas coordenadorias de subprojeto, seus preceptores e seus residentes formaram uma teia de grandes de resistência.

De fato, virando-se contra o sistema que a criou, a Residência Pedagógica desenvolveu, desde a primeira edição, um papel formativo que os estágios deveriam desenvolver. A formação no programa começa quando os residentes ainda nem conhecem as escolas que vão integrar, com eventos formativos que unem os residentes, preceptores e coordenadores de todos os subprojetos. Quando chegam à escola, já estão familiarizados com seus preceptores, que possuem o dever regimental de integrá-los à escola de forma paulatina. Aos poucos, presentes na escola toda semana, em horários fixos, os residentes vão conhecendo a

escola, participam dos planejamentos, das atividades de salas de aula como observadores e depois como regentes, além de participarem das atividades extracurriculares, como reuniões, avaliações externas, eleições para diretores, evidentemente sem votar, e todas as outras dinâmicas típicas da cultura escolar.

Naturalmente, os residentes começam observando, para sentirem o “terreno” e entenderem quais dos recursos metodológicos usados pelos preceptores dão certo nas turmas que logo irão encarar como professores. A observação é um ponto fulcral, pois não se limita a observar o preceptor em sala. É a partir dela que se notam todas as dinâmicas e linguagens do espaço, desde a infraestrutura aos papéis exercidos por cada sujeito envolvido na escola. Pelas vivências de um residente e pelo tempo dedicado ao programa torna-se possível entender as burocracias, os trâmites administrativos e as relações de poder de uma escola. Entendimento esse que dificilmente é adquirido com a experiência de estágio.

A cultura escolar é algo muito intrínseco à cada manifestação de cada indivíduo que compõe aquele espaço, que se intensifica exponencialmente a partir do momento que esses o adentram. Isto é, a cultura escolar é construída por anos e acaba por criar uma certa harmonia interna. Na prática, pode ser um professor que há anos ensina usando o mesmo material didático — muitas vezes se limitando às empobrecidas exposições do livro didático — sem grandes mudanças no processo de ensino-aprendizagem, mas, numa espécie de concordância tácita dos alunos, concretiza-se e se torna cultural. Em outras palavras, o professor “media” e os alunos se acomodam na falta de entendimento sobre os assuntos e na não ruptura do sistema que foi criado. É a própria harmonização do caos com o consentimento das partes envolvidas.

Esse é o ponto forte da residência: os residentes podem perceber isso, pois eles assumem a condição de professores e são identificados como tais. A imersão do residente no cotidiano escolar é de tal monta que se torna habitual a confusão dos próprios alunos da escola: “são professores contratados ou concursados?” – dúvida que quase nunca bate na porta do estagiário.

No Subprojeto de História da URCA é possível exercitar, os três saberes necessários para ser um professor de História elencados por Flávia Eloisa Caimi: “os saberes a ensinar, os saberes para ensinar e os saberes do

aprender” (CAIMI, 2017, p. 112-114-117). São saberes a serem explorados pelos professores em formação inicial e/ou continuada com todos os recursos metodológicos possíveis.

A partir da análise de experiências na residência é possível intuir que o destravamento de várias dessas dimensões de um ensino significativo, que forma tanto os alunos da escola quanto os residentes, pode se tornar realidade. Para ilustrar, trazemos um trecho do relato de um residente sobre a oficina que ministrou na Semana Afro-indígena da escola, com as turmas de segundo ano: “O jogo foi confeccionado a partir de materiais acessíveis, permitindo uma vivência lúdica de aprendizado[...]. Por meio do jogo, os estudantes puderam compreender seu processo de criação paralelo aos ensinamentos indígenas”.

Outro relato que afirma essas oportunidades da Residência Pedagógica da História-URCA vem de uma outra residente: “No decorrer das minhas aulas utilizei muito o Datashow, projeção de vídeos e/ou imagens, jogos/quiz on-line, porque eram formas diferentes de estudar História e eu podia ver que havia participação da turma”.

É preciso salientar que a meta não é o residente ser confundido como um professor da escola na qual está atuando, mas já que isso ocorre, refletimos sobre o grande papel da residência na formação docente. Aqui, os residentes passam por um processo de identificação profissional: reconhecer-se professor(a). Além disso, conseguem vivenciar de maneira intrínseca a vida de um docente-educador e perceber as interseccionalidades de gênero, raça e etnia no cotidiano da escola, como proposto no subprojeto de História da URCA.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o perfeito não existe, porque somos “demasiadamente humanos”, parafraseando Nietzsche, mas não restam dúvidas que o Programa de Residência Pedagógica, apesar de suas imperfeições, gera uma convivência de partilhas entre os professores da educação básica, o Núcleo Gestor das escolas, estudantes da educação básica, os professores formadores de professores e os professores em formação sem precedentes. A longa vigência da Residência permite a imersão do residente, superando a mera condição de um transeunte que precisa cumprir os créditos para concluir sua licenciatura.

Ao analisarmos, comparativamente a Residência Pedagógica com as práticas de estágio supervisionado, notamos, sem muitas dificuldades, que vários aspectos que deveriam ser contemplados pelo estágio são supridos pela residência. Infelizmente, o formato da residência ainda não é uma realidade para todos os alunos, de todas as licenciaturas, de todas as universidades públicas do nosso país. Partindo do ponto de inflexão de Alfredo Veiga-Neto sobre a "fabricação do sujeito" (VEIGA-NETO, 2008, p. 47), se a escola e a universidade são fábricas de sujeitos, que o façamos da melhor maneira possível, de preferência, superando as impossibilidades.

É necessário, portanto, como iniciativa fundamental para melhor qualificar nosso estágio introduzir os tempos da Residência Pedagógica nas práticas de estágio supervisionado, definir melhor: o tempo de preparação da equipe (professores formadores, preceptores e estudantes) com estudos sobre os conteúdos da área e metodologias de ensino; tempo para familiarização com as atividades docentes com ambientação na escola e observação em sala de aula de forma planejada; tempo para elaboração de relatórios dos estagiários, dos preceptores e dos docentes orientadores; tempo para desenvolver, aplicar e analisar diversas formas de avaliação, inclusive a autoavaliação da experiência etc.; tempos para planejar aulas com qualidade; tempo para regências, sempre acompanhadas pelos preceptores; enfim, experienciar os diversos tempos pedagógicos.

A experiência da Residência da História-URCA nos demonstra a necessidade urgente de uma formação inicial e continuada de forma maleável, que possibilite aprender a driblar os imprevistos, que possa atender às demandas de cada sujeito envolvido no processo do ensino e da aprendizagem. Resta-nos levar essas experiências para as práticas de estágio. Aguardemos o novo formato da Residência Pedagógica, que seja comprometida com a melhoria da educação, acima de tudo, que busque superar acima de tudo os obstáculos que nos impedem de termos uma educação pública e gratuita com qualidade capaz de ajudar a superar nossa cultura preconceituosa e que nos fortaleça a luta por uma sociedade mais justa e menos desigual.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? Trad.: Nilceia Valdati. In: **Outra travessia**. Ilha de Santa Catarina. N. 5, 2º semestre de 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>. Acesso em: 19 dez 2023

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG Editora, 2003.

BRASIL. **Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Aprendendo a ser professor de História**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

Caimi, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história?. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>. Acesso em: 23 dez 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz & Terra, 1996.

LOURO, Guacira. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, G. (org.) **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 57-87.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle**. Portugal: Sísifo, 2008.