

## Ensino e Geografia

# O Programa de Residência Pedagógica e o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia: Uma experiência teórico-prática

The Pedagogical Residence Program and the Supervised Curricular Internship in the Geographic License course: a theoretical-practical experience

Marcia Ajala Almeida<sup>1</sup> , Giseli Dalla Nora<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso, Departamento de Geografia, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

## RESUMO

A proposta deste estudo é analisar a importância do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no estágio curricular supervisionado para a formação inicial do professor de Geografia, destacando as experiências vivenciadas nas escolas-campo na construção do processo ensino-aprendizagem do curso de Licenciatura em Geografia. Partimos do pressuposto de que o estágio como práxis é um espaço de aprendizagem e de construção da identidade profissional, repercutindo em ações investigativas de reflexão e intervenção no processo educativo. Neste contexto, definimos as seguintes problemáticas: qual o papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial do professor de Geografia? Qual a importância do Programa de Residência Pedagógica para a práxis pedagógica na formação do professor de Geografia? Quais são os resultados do PRP no curso de Licenciatura em Geografia? Através do método de abordagem dialética, os procedimentos metodológicos adotados pautaram-se em pesquisa documental, revisão bibliográfica de autores que discutem sobre a temática, complementamos a análise de alguns resultados das práticas vivenciadas pelos residentes no ambiente escolar. Concluímos que o PRP, associado ou não ao estágio curricular supervisionado, trouxe resultados positivos na articulação teórico-prática e na inter-relação entre universidade e escola.

**Palavras-chave:** Residência pedagógica; estágio curricular supervisionado; ensino de Geografia

## ABSTRACT

---

The purpose of this study is to analyze the importance of the Pedagogical Residency Program (PRP) in the supervised curricular internship for the initial formation of the Geography teacher, highlighting the experiences lived in the field schools in the construction of the teaching-learning process of the Geography Degree course. We start from the assumption that the internship as a praxis is a space for learning and building professional identity, reflecting on investigative actions of reflection and intervention in the educational process. In this context, we define the following problems: What is the role of the supervised curricular internship in the initial formation of the Geography teacher? What is the importance of the Pedagogical Residency Program for pedagogical praxis in the training of Geography teachers? What are the results of the PRP in the Geography Degree course? Through a dialectical approach method, the methodological procedures adopted were based on documentary research, bibliographic review of authors who discuss the theme, we complement the analysis of some results of the practices experienced by residents in the school environment. We concluded that the PRP, associated or not with the supervised curricular internship, brought positive results in the theoretical-practical articulation and in the interrelationship between university and school.

**Keywords:** Pedagogical residency; supervised internship; Geography teaching

## 1 INTRODUÇÃO

A temática sobre formação de professores tem se acentuado no meio acadêmico, no qual destacamos grupos de pesquisa, artigos, dissertações e teses; e abrange a formação inicial e continuada, o estágio curricular supervisionado e o ensino de Geografia, destacando a profissionalização docente e os saberes que consolidam a base de conhecimento profissional. Neste sentido, esta pesquisa também se alinha ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de Geografia (NUPEGEO – UFMT/CNPq).

O NUPEGEO investiga processos de formação inicial e continuada de professores que atuam no ensino fundamental, médio e superior; analisa as formas como estes processos repercutem na constituição dos saberes e das práticas pedagógicas no cotidiano escolar; identifica e analisa diferentes dimensões dos processos de ensinar e aprender Geografia nos diferentes níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, médio, superior) em escolas urbanas e rurais; investiga os diferentes artefatos culturais, linguagens e materiais presentes nas práticas educativas. Assim, produz conhecimentos nesta

área de investigação científica e contribui de forma efetiva para a produção e reflexão dos saberes e das práticas de ensino de Geografia.

As pesquisas no Ensino de Geografia, ainda que assumindo fundamentações teórico-metodológicas diferentes, têm apresentado nas últimas duas décadas um movimento de convergência em defesa de um ensino-aprendizagem em que se valoriza processos específicos de raciocínio ou de pensamento amparados na própria Geografia (STRAFORINI, 2018, p. 177).

Tais estudos geralmente dão destaque à profissionalização da docência e nos saberes que subsidiam a base de conhecimento profissional; dão ênfase ao protagonismo do processo ensino aprendizagem num contexto escolar, cujas demandas são constantemente desafiadoras. Por outro lado, surgem novas demandas oriundas da política educacional, buscando alinhar a formação profissional docente nos fundamentos metodológicos, teórico-práticos e tecnológicos, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC está pautada no contexto de políticas públicas educacionais e na definição do que se deve ensinar na educação básica. Seria “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, procurando direcionar as propostas curriculares e pedagógicas de ensino e estabelecer conhecimentos, competências e habilidades para a “formação humana integral e na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7).

Notadamente, as transformações da sociedade impulsionadas pela globalização e pelo desenvolvimento do meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 1997) demandam a necessidade de inovação e apoio à formação inicial e continuada dos professores. Foi a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) que a formação inicial passou a ser objeto de reformas, intervenções, e o debate sobre a formação de professores no Brasil tem se destacado na perspectiva de compreensão e aperfeiçoamento, diante

das demandas decorrentes da política educacional e dos desafios enfrentados na docência e nas escolas (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETI, 2007).

Dessa forma, surgiram programas de apoio à formação de professores, como o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Residência Pedagógica (PRP), dentre outros, apresentando novos desafios para serem efetivados. Tais desafios decorrem da necessidade de articulação das aprendizagens, da formação e do aperfeiçoamento profissional. Destacamos aqui, a importância do PRP, desenvolvido e implementado pela CAPES e pelo MEC, no sentido de otimizar a qualificação dos futuros profissionais da educação básica através da oferta de bolsas em número limitado aos participantes dos editais.

Foi a partir do Decreto n.º 8.752/2016 que a residência pedagógica foi considerada como ação possível para a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica com o objetivo de “[...] assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica [...]”. O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação deverá “[...] promover, em associação com governos estaduais, municipais e distritais, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica [...]” e deverá prever programas e ações integradas e complementares relacionadas à iniciativa de “[...] residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa [...]” (BRASIL, 2016).

Os programas de formação inicial dos professores repercutem em novos significados ao processo de formação docente, onde o conhecimento na academia e os produzidos no espaço escolar são fundamentais na formação dos professores. Do mesmo modo, os estágios curriculares supervisionados dos cursos de licenciatura contribuem para a aproximação dos futuros professores do cotidiano

escolar, tornando essencial a parceria entre as IES, estados, municípios e escolas da educação básica para a promoção dos programas de iniciação à docência desenvolvidos em articulação com professores experientes da rede de ensino.

O PRP é um programa que promove a imersão do licenciando com a realidade escolar, coloca os residentes como protagonistas do seu próprio processo de formação, apoiados por agentes institucionais (MEC, CAPES, IES, Secretaria de Estado de Educação), e propõe mudanças para a forma como se dá o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura. Neste seguimento, apresentamos os resultados das experiências obtidas no curso de Licenciatura em Geografia de acordo com o Edital CAPES 6/2018 na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), para a compreensão da sua organização e dos desafios e contribuições ao egresso na iniciação à docência e de que forma contribui para (re)pensar o ensino de Geografia e o estágio curricular supervisionado.

Há uma tendência de mudança nas relações de poder entre universidade e escola, haja vista que a universidade detém a responsabilidade ao conduzir a formação do professor. Diante do exposto, algumas indagações nortearam a pesquisa: qual o papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial do professor de Geografia? Qual a importância do Programa de Residência Pedagógica para a práxis pedagógica na formação do professor de Geografia? Quais são os resultados da Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Geografia?

Para compreender e discutir tais problemáticas, partimos da abordagem do método dialético por contribuir no debate e uso da discussão, argumentação dialogada e provocação para análise da realidade, suas relações e conexões, privilegiando as mudanças qualitativas (MICHEL, 2015; MARCONI; LAKATOS, 2018; GIL, 2019). A revisão bibliográfica teve a contribuição de autores que discutem sobre a temática e encontrados em anais, periódicos, livros e documentos institucionais, acessados no Portal de Periódicos CAPES/MEC, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Google Acadêmico e sites

institucionais. Na pesquisa documental, revisamos leis, decretos e resoluções que abordam sobre as políticas educacionais relacionadas à formação de professores. Nos dados levantados nas práticas de campo, destacamos as pesquisas realizadas nas escolas-campo e as impressões dos participantes do programa.

Este artigo – em um primeiro momento – faz a abordagem do estágio curricular supervisionado no contexto da formação do professor de Geografia e do ensino no curso de Licenciatura em Geografia na UFMT. A seguir, apresenta o Programa de Residência Pedagógica, desde a sua construção até sua instalação no curso de Licenciatura em Geografia. Na sequência, destaca as pesquisas realizadas pelos residentes através das propostas pedagógicas nas escolas-campo e as impressões dos participantes do programa.

## **2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE GEOGRAFIA**

O estágio curricular supervisionado se constitui como um campo de conhecimentos pedagógicos e envolve a universidade, o curso de formação, o estagiário, a escola, o professor supervisor/orientador, o professor regente/ e alunos da educação básica; e relacionam-se num movimento do ensinar e do aprender com o estatuto epistemológico indo além de uma atividade prática instrumental, que pode caracterizar-se em atividade de pesquisa (LIMA; PIMENTA, 2006). Sendo assim, buscamos o aporte teórico fundamentado em autores que discutem sobre estágio, prática de ensino, formação docente e ensino de Geografia, com ênfase para os trabalhos de Pimenta (2012; 2017), Lima (2012), Pimenta e Lima (2009), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Passini (2007).

No contexto atual, as universidades vivenciam momentos de incertezas sobre teoria e prática que norteiam os debates no contexto das licenciaturas, dentre os temas educacionais em discussão no século XXI, denotando

preocupações com a formação de professores. Tais preocupações ocorrem em um momento em que vivemos um mundo cada vez mais técnico-científico-informacional e de economia globalizada, quando o país estabelece programas e políticas educacionais voltadas aos interesses da demanda mundial.

Nossa reflexão sobre a formação inicial está voltada para a definição do perfil de professor a ser formado a partir do currículo a ser cumprido, no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia, com ênfase no estágio curricular supervisionado.

Para a organização curricular do curso, a Resolução CNE n.º 02, de 01 de julho de 2015, institui a carga horária dos cursos de licenciatura de “no mínimo” três mil e duzentas horas, a serem integralizadas em “no mínimo” quatro anos, tendo como princípio norteador a reflexão crítica sobre a prática e a centralização do perfil profissional docente nas habilidades e competências. Do cômputo total da carga horária, quatrocentas horas são destinadas ao estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2015).

É neste sentido que a disciplina Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia na UFMT – Campus de Cuiabá segue “[...] as deliberações da Resolução CONSEPE n.º 117 de 11 de agosto de 2009, pela Lei do Estágio n.º 11.788 de 25 de setembro de 2008 e pela Resolução CNE/CP n.º 02 de 01 de julho de 2015 [...]” (BRASIL, 2019, p. 37). No Projeto Político Pedagógico de Curso de Graduação em Geografia Licenciatura, o estágio na forma de componente curricular são quatrocentas horas relativas ao estágio, divididas em duas componentes curriculares (BRASIL, 2019).

O Estágio Curricular Supervisionado I é desenvolvido no sétimo semestre do curso, com carga horária de duzentas horas que contempla a seguinte ementa: formação de professores de Geografia e o estágio supervisionado enquanto prática crítico-reflexiva e de pesquisa, à luz da contribuição da educação; a profissão – professor de Geografia, espaços de atuação e o significado político-pedagógico do ensino de Geografia na sociedade contemporânea; as diretrizes

curriculares nacionais e estaduais para o ensino fundamental II; currículo e avaliação da aprendizagem: implicações sociológicas, políticas e pedagógicas; concepção do processo ensino aprendizagem da Geografia, relação teoria/prática; diagnóstico: a instituição escolar, o projeto pedagógico, a organização e a dinâmica escolar; elaboração e execução do plano de trabalho para o ensino fundamental II; atividades pedagógicas supervisionadas em escolas do ensino fundamental II, que não dissocie ensino e pesquisa.

O Estágio Curricular Supervisionado II é desenvolvido no oitavo semestre do curso, com carga horária de duzentas horas que contempla a seguinte ementa: as diretrizes curriculares nacionais e estaduais para o ensino médio; currículo e avaliação da aprendizagem: implicações sociológicas, políticas e pedagógicas; relações discência-docência no ensino médio; ensino de Geografia e a profissionalização; diagnóstico: a instituição escolar, o projeto pedagógico, a organização e a dinâmica escolar; elaboração e execução do plano de trabalho para o ensino médio; atividades pedagógicas supervisionadas em escolas do ensino médio, que não dissocie ensino e pesquisa.

O estágio não se faz por si. A prática está integrada ao curso de Licenciatura em Geografia desde o início do curso. Para Pimenta e Lima (2006, p. 21):

Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico de formação de professores cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão.

Considerar o estágio como um campo de conhecimento implica na necessidade constante de reflexão e interlocução das instituições formadoras de professores, escola e universidade. A UFMT consolida sua inserção no PRP para valorar a vivência do estágio na escola-campo, reconhecendo como espaço de

articulação, aquisição e produção do conhecimento, estimulando formas inovadoras de ação/intervenção pedagógica.

O programa destaca como um dos seus objetivos, “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura”, considerando a experiência da residência pedagógica, buscando “aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (BRASIL, 2018, p. 1).

O PRP propõe reformular o estágio supervisionado e alinhar os cursos de formação de professores com as demandas e orientações da BNCC. Isto é, por mais que estejamos trabalhando e entendendo a residência pedagógica como um fazer e um pensar, devemos ressaltar que não é neutro e existem múltiplas concepções de professor que se deseja formar. Não há neutralidade em educação (FREIRE, 2001). Cabe ao docente, diante da conjuntura histórica que vivemos, criar espaços de ação-reflexão-ação com os discentes.

O estágio supervisionado é de fundamental importância no processo de formação profissional e se consolida como um componente teórico-prático de oportunidade de aprendizagem através da percepção da realidade escolar. Configura-se em uma atividade que permite ao acadêmico a oportunidade de colocar em prática o aprendizado durante a sua formação. Segundo Pimenta & Lima (2009), o estágio é o eixo central na formação de professores, pois, é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia e se traduz como uma oportunidade importante da profissão docente.

Como componente curricular, o estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a

realidade dos professores nessas escolas, entre outras (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 100).

A investigação no ambiente escolar, a execução de diferentes projetos de estágio, a vivência na escola e em sala de aula, apoiadas pelas reflexões teórico-práticas, contribuem para que o estagiário possa imprimir certa inquietude diante da realidade observada nas escolas parceiras. Estas questões são amplamente debatidas nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, Didática para o Ensino de Geografia, Projetos Educativos em Geografia Humana, Projetos Educativos em Geografia Física e Projetos Educativos em Cartografia no curso de Licenciatura em Geografia.

De acordo com Pimenta & Lima (2006, p. 11), a profissão docente é uma prática social, isto é, uma forma de intervenção na realidade social por meio da educação nas instituições. É necessário entender no que difere a atividade docente como prática e como ação. A prática constitui a forma como a instituição se desenvolve cultural e tradicionalmente (conteúdo e método da educação); e a ação está diretamente vinculada aos sujeitos, relacionada com os modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontades, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo (SACRISTÁN, 1999). Portanto, envolve a dimensão de como ensinam, de como se relacionam com alunos, e essas ações se dão nas práticas institucionais nas quais se encontram. Assim, ao se diferenciar o conceito de ação (que diz dos sujeitos) do conceito de prática (que diz das instituições), o estágio como pesquisa ganha destaque.

O estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio, de acordo com Pimenta & Lima (2006), marcado como um momento privilegiado de articulação entre teoria e prática, introduz a discussão da práxis, na busca para superar a dicotomia entre teoria e prática. A noção de estágio se configura então como atividade teórica instrumentalizada da práxis docente, entendida esta como atividade transformadora da realidade.

Na maioria das vezes, os professores das escolas básicas não veem muito valor nas pesquisas acadêmicas, e os professores da academia (normalmente) não veem valor no saber das experiências dos professores das escolas de educação básica. Percebe-se um clima desagradável tanto para a universidade quanto para as escolas de educação básica. E é nesta perspectiva de superar tal situação que a possibilidade de se construir uma epistemologia da prática docente pode contribuir como um mecanismo que objetiva conferir status de conhecimento aos saberes dos professores das escolas da educação básica.

### **3 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O SUBPROJETO DE GEOGRAFIA**

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da Portaria n.º 38, de 28/02/2018, o Programa de Residência Pedagógica tem “a finalidade de apoiar instituições de ensino superior na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, Art. 1º), contribuindo de forma significativa para um aprimoramento dos estágios supervisionados dos cursos desenvolvidos no programa.

De acordo com a CAPES (2018, p. 1), o Programa de Residência Pedagógica objetiva:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- IV. Promover a

adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Evidenciamos que o programa destaca a atuação do professor em seu período de formação inicial no ambiente escolar como uma necessidade de aprendizado; na sua formação profissional, no contato com a realidade escolar possibilita que o futuro professor antecipe os conhecimentos e vivências no ambiente da escola, sem a carga ou a responsabilidade que a profissão exige.

Neste sentido, é preciso pensar a formação de professores de Geografia dentro do contexto atual da educação brasileira, identificando as demandas pelo que se está configurando como profissão e identidade profissional docente, a partir das políticas educacionais. Aparentemente a residência pedagógica proposta no edital relaciona-se ao estágio supervisionado do curso. De acordo com o regulamento de estágio curricular supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia do campus de Cuiabá da UFMT, o estágio tem como objetivos:

a) Proporcionar oportunidades aos acadêmicos para desenvolver habilidades pertinentes à formação profissional em situação real, qualificando o futuro profissional para o exercício do Magistério; b) Aprimorar o processo ensino-aprendizagem, em uma situação orientada e supervisionada, despertando para a busca do contínuo aprimoramento pessoal e profissional; c) Subsidiar a pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente, sendo componente da formação inicial e permanente do professor de Geografia; d) Elaborar plano de trabalho articulado à pesquisa para intervenção no espaço escolar e sobre a prática docente; e) Propiciar a aplicação e a atualização dos conteúdos disciplinares, adequando-os às constantes inovações tecnológicas, políticas, educativo-sociais, econômicas e ambientais; f) Favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional que possibilite criticar, inovar, bem como lidar com as diversidades; g) Promover a interação entre Universidade e Comunidade (UFMT, 2019, p. 161-162).

O estágio tem fundamental importância para a formação docente. Os saberes docentes, as concepções pedagógicas, as práticas no ambiente escolar e a construção da identidade do profissional docente puderam ser vivenciadas no PRP

do curso de Licenciatura em Geografia e contribuíram para proporcionar a construção de saberes a partir do estudo e de pesquisas realizadas no contexto da residência nas escolas-campo. Apesar de não contemplar todos os discentes matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, foi possível articular as relações entre os residentes e os não-residentes nos momentos de debate sobre as práticas vivenciadas nas atividades práticas, possibilitando a troca de experiências e de saberes.

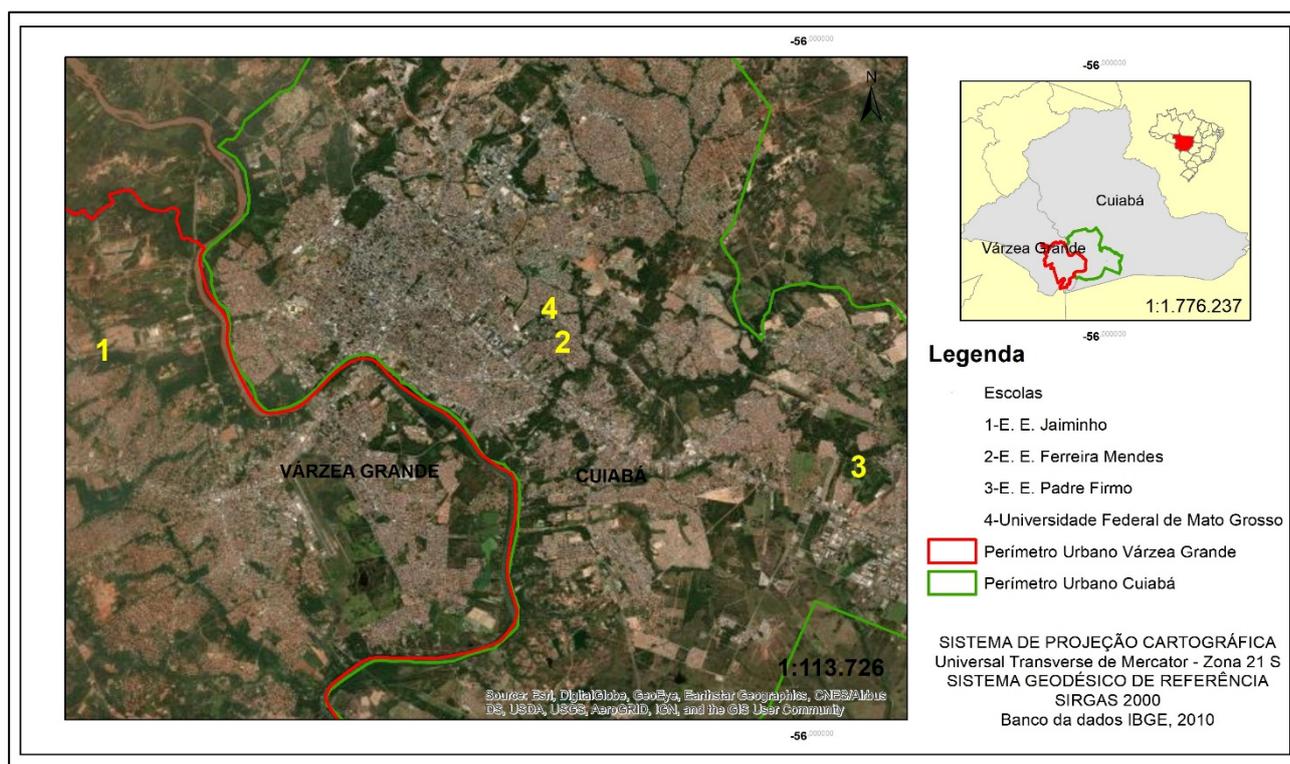
A partir do Edital CAPES n.º 6/2018, a UFMT se inscreveu no programa com um Projeto Institucional de Residência Pedagógica de 18 meses de duração, tendo um docente como coordenador institucional. Neste projeto foi inscrito o Subprojeto de Geografia de Residência Pedagógica, tendo um docente da área como orientador institucional. As atividades de formação foram realizadas por discentes regularmente matriculados no curso de licenciatura e desenvolvidas nas escola-campo, pré-selecionada pela Secretaria de Educação do Estado. Conforme orientativo do edital, as atividades foram reconhecidas pela universidade para efeito de cumprimento do estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Geografia tendo que cumprir 440 horas.

O PRP disponibilizou dezoito parcelas mensais de bolsa para os residentes, discentes selecionados com matrícula ativa, tendo cursado o mínimo de 50% do curso ou que estavam cursando a partir do quinto período; para o coordenador institucional, docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; para o docente orientador que orientou o estágio dos residentes; e para os preceptores, professores da escola de educação básica que acompanharam os residentes em 3 escolas-campo. Para o curso de Licenciatura em Geografia foram contemplados 3 preceptores, o mínimo de 24 e o máximo de 30 residentes (sendo 6 residentes sem bolsa) e 01 professor orientador. Em cada uma das escolas os preceptores acompanharam até 10 residentes. Do total de 25, 22 residentes concluíram efetivamente com a carga horária total de 440 horas. Na Escola Estadual Padre Firmo Pinto Duarte, 06 alunos concluíram. Já na Escola

Estadual Professor Ferreira Mendes e na Escola Estadual Jaime Veríssimo de Campos Junior (Jaiminho), foram 08 residentes concluintes em cada.

As escolas selecionadas que participaram do PRP foram as localizadas no bairro Jardim Tarumã em Várzea Grande, conforme podemos verificar na Figura 1.

Figura 1 – Localização das escolas nos municípios de Cuiabá e Várzea Grande



Fonte: IBGE (2010).

As escolas entendem que uma formação inicial de professores mais próxima da prática é fundamental. Enquanto estratégia, as escolas enxergam o PRP de maneira significativa para aperfeiçoamento da prática na formação inicial dos professores da educação básica. Para os residentes do programa, além do domínio do conteúdo a ser lecionado, os conhecimentos de didática e gestão de sala de aula são básicos para garantir o aprendizado de seus alunos. Encontrar o equilíbrio na aplicação da teoria com a prática durante a formação dos docentes tem muito a ver com as experiências em sala de aula que futuros professores conseguem ter enquanto estão em formação.

Para o curso de Licenciatura em Geografia, de acordo com o Projeto Institucional de Residência Pedagógica, objetivou-se “fortalecer a formação inicial do licenciando em Geografia [...] e a formação continuada do professor de Geografia, visando à qualidade do exercício do magistério e de suas ações na escola-campo como futuros profissionais de ensino de Geografia” (BRASIL, 2018, p. 17). Para isso, propôs.

Contribuir para a formação inicial dos discentes do Curso de Licenciatura em Geografia, visando ao estabelecimento de uma relação dialética entre a teoria e a prática; realizar encontros sistemáticos de estudos, discussões e planejamento com os acadêmicos residentes e os professores preceptores, com vistas a compreender o funcionamento do Programa de Residência Pedagógica (PRP); realizar encontros sistemáticos de estudos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e teorias relativas à formação docente e à Geografia; possibilitar a inserção dos discentes residentes nas escolas, onde atuarão, futuramente, para que compreendam e vivenciem o funcionamento da instituição escolar; ampliar e fortalecer a relação entre o Curso de Licenciatura em Geografia e as escolas polos de residência, visando ao aprimoramento da formação inicial dos acadêmicos residentes; contribuir com as escolas campo de residência para a realização de estudos, reflexões e desenvolvimento de projetos, que abordem as necessidades técnico-científicas, pedagógicas, práticas e políticas de cada unidade escolar; contribuir para a adequação do currículo da formação inicial, tendo como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); possibilitar a observação e a experimentação de didáticas e metodologias, a partir do trabalho dos professores preceptores; oportunizar a prática de regência de sala de aula, a partir de estudos e planejamento em conjunto com o professor coordenador de área e os professores preceptores (BRASIL, 2018, p. 17).

Neste sentido, propõe-se na residência pedagógica que teoria e a prática na formação docente devem dialogar entre si e com a realidade social existente, da mesma forma como ocorre no estágio curricular supervisionado. Dialogando com Freire (1996, p. 27),

É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não

extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.

Tais considerações apontam para um universo de possibilidades de trabalhos que contribui para uma formação numa perspectiva crítica, capaz de fazer suas escolhas pautando-se em suas convicções e na realidade escolar. O caminho proposto na componente curricular estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia é para fomentar a criticidade e a sensibilidade dos professores em formação inicial e a ampliação dos espaços e linguagens para diferentes formas de expressão do pensar e do sentir.

Para alcançar os objetivos propostos, foram implementados um conjunto de ações e atividades organizadas em fases. Antes de iniciar as atividades, ocorreu a preparação do aluno para participação no programa e realização de um curso para a formação dos professores preceptores das escolas-campo. Na primeira fase ocorreu a ambientação na escola-campo, através da orientação conjunta do coordenador e orientador/supervisor e ambientação dos residentes na escola e preparação do plano de atividade da residência. A segunda fase consistiu na imersão do residente na escola e se organizou por meio da articulação teórico-prática e formação do professor. A terceira fase foi destinada à construção do relatório final, avaliação e socialização dos resultados.

O “Curso de Formação de Preceptores” foi organizado em cinco módulos que foram ofertados em momentos à distância e momentos presenciais. A participação nos módulos à distância aconteceu no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), desenvolvido especialmente para este curso. Os tópicos em cada módulo foram: Saberes necessários para ser um bom professor; Formação inicial, práticas e expectativas do professor preceptor; Princípios e fundamentos da Residência

Pedagógica; Papel e importância do preceptor na formação do residente e Orientações pedagógicas e formativas.

Na visão dos preceptores, a fase de preparação através do curso contribuiu para o processo de formação continuada. Para isso, é preciso entender como se dá a formação da identidade do professor que, de acordo com Garrido (2008, p. 8),

entendendo que a identidade do professor se baseia na tríade **saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes de experiência**. É na articulação desses saberes com os desafios que a prática cotidiana nas escolas lhe coloca que o professor constrói e fundamenta o seu **saber ser** professor.

Durante o curso, os professores foram questionados sobre como criar situações de aprendizagem na preceptoria (período em que acompanharam os residentes ao longo de sua formação enquanto participante do programa) para que compreenda, valorize e utilize os três saberes, apontados por Pimenta (2008), na sua própria formação de professor. A professora de Geografia de uma das escolas-campo afirma:

A experiência visa contribuir para a formação humana do aluno e identificar tudo sobre a profissão. No primeiro mês com os residentes, estes vivenciaram a experiência de observar o preceptor em sala de aula e o ambiente escolar. Isso fez com que sofressem um impacto inicial que foi além de suas expectativas. Quanto ao conhecimento, entende-se que estando em formação, o residente pode trazer o conhecimento teórico adquirido na academia para o conhecimento prático vivenciado na escola, com isso permite comparar e questionar os seus significados e limitações e identificar o seu papel e da sociedade técnico-científico-informacional. Os saberes pedagógicos são necessários para se saber ensinar. A experiência e os conhecimentos específicos da Geografia não são suficientes. Na prática docente são importantes, também, os saberes pedagógicos e didáticos, além disso se faz necessário agregar temas como relacionamento professor/aluno, importância da motivação e do interesse dos alunos e das técnicas de ensinar.

Pimenta (1999) refere-se à formação inicial e continuada, tendo como referência as práticas pedagógicas, ressaltando a importância da mobilização dos saberes para a construção da identidade profissional do professor, a partir de suas experiências vivenciadas com os estagiários, identificando três tipos de saberes da

docência: da experiência, vivenciadas na sua trajetória, desde quando aluno com os professores que foram significativos em sua vida, os quais irão nortear sua prática para “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor”; do conhecimento, adquirido pelo educador relacionado ao conteúdo que será ensinado em sala de aula, ou seja, é o conhecimento do conteúdo disciplinar que será repassado aos alunos; e dos saberes pedagógicos, aqueles que abrangem o desenvolvimento das atividades do professor, dos conteúdos específicos e construídos a partir da prática social contemporânea, em sua atividade didática e envolve o conhecimento juntamente com a experiência (PIMENTA, 1999, p. 20-28).

Como referencial ao trabalho da Pimenta (1999), foi proposto aos professores do curso que elaborassem um memorial abordando o tema “Formação inicial, prática e expectativas” da sua profissão, destacando os seguintes aspectos: enquanto estava na graduação, quais eram seus anseios em relação à profissão docente? Após sua formação inicial, que professor você é ou considera ser? A partir dos seus anseios pregressos e da vivência atualmente, quais são suas expectativas com relação à sua profissão para os próximos cinco anos? A professora de Geografia de uma das escolas-campo declarou:

Sempre achei a carreira de educador linda. Quando ainda no ensino médio, admirava meus professores e achava linda a forma como eles tinham tantos conhecimentos. Essa admiração me fez escolher o caminho da licenciatura como profissão. Quando ainda no decorrer da graduação, recebi poucas informações sobre como seria esta realidade enquanto educadora. Quatro anos na universidade e meu único contato com a unidade escola e a licenciatura, aconteceram no período de estágio. Depois da conclusão de curso, confesso que minhas primeiras experiências em sala de aula me assustaram um pouco. Meu pouco preparo frente a turmas com trinta alunos, tornou-se um desafio. Confesso que precisei de um certo período para me adaptar e aprender a lidar com meus alunos. Atualmente procuro ser uma professora dinâmica e envolvida com a realidade de meus alunos, sendo mais que educadores, transmissores de conhecimentos. Hoje o papel do professor, vai além de transmissor de informações, somos psicólogos, pais, amigos, confidentes, enfim, participamos de um contexto muito

mais abrangente que sala de aula. Acredito que nos próximos cinco anos nossas atribuições enquanto educadores irão passar por suaves transformações, nosso público está vindo para escola munida de muitas informações paralelas, adquiridas através de redes sociais, e não podemos ignorar esses conhecimentos. Precisamos adequar nosso planejamento a essas informações.

Dessa forma, a professora ressalta aspectos individuais de valores altruístas de realização pessoal, das perspectivas, das dificuldades da docência e procura superar o desafio das limitações vivenciadas na prática escolar através da qualificação. Apresenta expectativas positivas com relação à sua atuação e inserção no mercado de trabalho.

Foi solicitado aos professores suas considerações sobre “o que sei sobre ser professor e o que posso ensinar: orientações a um estudante de licenciatura em relação ao que deveria ou não deveria fazer na prática docente?” A professora de Geografia de uma das escolas-campo argumenta que:

A licenciatura não é uma profissão para amadores, mas sim para aquele profissional que sabe o que está fazendo e a ela se dedica por inteiro. São grandes os desafios, nunca um dia é igual ao outro! Se num dia nos sentimos desanimados porque não vemos interesse por parte do aluno, no outro, eles nos surpreendem e então nos sentimos revigorados, assim, vamos seguindo apaixonados por essa profissão. O projeto com os residentes tem nos mostrado o quanto podemos contribuir, pois através de suas observações, de suas percepções sobre nossas ações, nossas aulas, de como nos sentimos e de como enfrentamos os desafios do dia a dia, com certeza, ajudaremos na sua formação como profissionais da educação. É claro que encontram situações que sequer imaginavam que fizesse parte do contexto de uma sala de aula, mas isso lhes ajuda a irem pensando em estratégias de como lidar, além do que, nessas oportunidades poderão estar analisando o trabalho do preceptor e de como ele administra tais situações. Os alunos criam identidades com a escola e os professores não são somente transmissores de informações e conhecimentos, mas passam a fazer parte da vida desses alunos. Para eles é importante que a escola também seja um ambiente seguro e prazeroso. É importante que o preceptor mostre aos seus residentes essa realidade da escola, mas acima de tudo é preciso que eles percebam que apesar dos grandes desafios enfrentados, a profissão é apaixonante e tem suas compensações, vale a pena!

É neste contexto que encontramos evidências da importância da residência pedagógica, onde o acompanhamento aos residentes/estagiários não se concretiza apenas em uma perspectiva burocrática, mas sim em um debate crítico-reflexivo entre o residente e o professor preceptor sobre as práticas pedagógicas construídas. Constrói-se assim um maior protagonismo dos professores da educação básica na formação profissional docente. Observa-se também que a imersão na escola não se restringe apenas à sala de aula, mas também em ações pedagógicas extraclasse, participação em reuniões de planejamento e de todas as atividades no contexto escolar. É diante das adversidades do cotidiano escolar que o estágio residência é um momento de apreensão da profissão docente, de superação e lutas no dia a dia, no ser, exercer e construir a profissionalização da docência. É assim que se constitui o estágio residência como práxis.

O desenvolvimento das atividades de estágio no PRP na prática passou por muitos desafios e isso exigiu o replanejamento do cronograma e das atividades. Um dos fatores que contribuíram foi a ocorrência da greve nas escolas estaduais em Mato Grosso entre maio e agosto de 2019, durante setenta e seis dias. As atividades continuaram sendo realizadas na universidade com os residentes, preceptores e professora orientadora.

No período da greve, as atividades do programa não pararam, elas continuaram a acontecer por meio de encontros de estudos e diálogos realizados no ambiente da Universidade Federal de Mato Grosso. Dentre estas atividades, se destacam a leitura e reflexão da prática docente, elaboração de relatórios de atividades e construção coletiva dos textos para a participação na Semana Acadêmica da UFMT no ano de 2019.

A seguir, apresentamos os resultados alcançados pelos residentes do subprojeto do PRP de Geografia que propuseram a construção de propostas pedagógicas para o ensino de Geografia através do uso da cartografia como recurso didático e da análise do uso do livro didático.

## **4 PESQUISA E ENSINO NAS ESCOLAS-CAMPO**

Ao atuarem nas escolas-campo, os residentes tiveram a oportunidade de desenvolver uma série de atividades docentes como a elaboração de materiais pedagógicos a serem utilizados nas aulas, elaboração e execução de aulas dialogadas, bem como elaboração e aplicação de atividades avaliativas. Tais vivências proporcionaram aos residentes do programa o contato com o ambiente profissional, fortalecendo a prática profissional. Sendo assim, apresentamos duas atividades para análise: a construção de material pedagógico cartográfico para apoiar o ensino das regiões brasileiras e o estudo sobre o livro didático na educação básica.

### **4.1 A construção e elaboração de materiais pedagógicos cartográficos para o ensino das regiões brasileiras**

O processo de articulação entre as escolas-campo e a universidade foi primordial para o desenvolvimento das atividades do PRP. A imersão no futuro ambiente profissional possibilitou aos residentes o desenvolvimento de atividades profissionais e atuação direta na docência e neste sentido estimulou a construção de materiais pedagógicos para apoiar a prática docente. Assim,

Por recursos didáticos, entende-se o conjunto de materiais que, ao serem utilizados para fins pedagógicos, buscam uma melhor mediação no processo de ensino-aprendizagem, podendo ser todo tipo de objeto material (giz, livro didático, maquete, globo terrestre, entre outros) ou imaterial (tonalidade da voz e expressões corporais); e também aqueles direcionados aos formatos eletrônicos, tais como microcomputadores, data show e Global Position System (GPS) (FISCARELLI, 2008 apud BRANDÃO; MELLO, 2006, p. 824).

O primeiro esboço ocorreu por meio da observação das turmas dos sextos anos da Escola Estadual Jaime Veríssimo de Campos Junior, "Jaiminho", localizada em Várzea Grande - Mato Grosso. Neste momento, os alunos estavam estudando mapas temáticos e o apoio de um instrumento pedagógico seria primordial para

enriquecer os processos de aprendizagem. Dessa forma, se fez necessária a reflexão sobre os recursos didáticos e sua aplicação. Souza (2007) facilitou a tarefa ao explicar que:

A utilização de recursos didáticos deve responder às perguntas básicas: O que? Quando? Como? Por quê? Pois, este educador deve ter um propósito claro, domínio do conteúdo e organização para utilização de tais materiais. O material a ser utilizado deve proporcionar ao aluno o estímulo à pesquisa e à busca de novos conhecimentos; o propósito do uso de materiais concretos no ensino escolar é o de fazer o aluno adquirir a cultura investigativa, o que o preparará para enfrentar o mundo com ações práticas sabendo-se sujeito ativo na sociedade (p. 110-111).

Os residentes fortaleceram sua prática docente ao elaborarem um material didático, levando em consideração o conteúdo a ser ministrado, no caso a cartografia.

A cartografia é uma das ferramentas do ensino de Geografia que possibilita espacializar e localizar fenômenos no sentido de compreendê-los inseridos em seu contexto social.

O ensino de cartografia dialoga com a premissa de leitura do espaço por meio de linguagem codificada e simbólica. A utilização da legenda, de símbolos cartográficos, de coordenadas geográficas e informações visuais permitem a rápida visualização do fenômeno e a sua interpretação. Sendo assim, construir uma leitura cartográfica nos alunos da educação básica se torna um elemento chave para o ensino aprendizagem em Geografia. Uma das características da leitura e interpretação de mapas é a necessidade de desenvolver metodologias de ensino para a alfabetização cartográfica.

Os mapas são uma importante ferramenta de trabalho a ser usada pelo professor de Geografia em suas aulas e aos alunos a fim de melhor compreenderem o conteúdo a ser visto, pois alguns alunos precisam ter contato com mapas para assimilar o conteúdo, exigindo que o professor disponha de variadas metodologias, proporcionando aos alunos diferentes maneiras de interpretação e incorporando à sua imaginação

o fato de poder analisar de forma concreta, pois estarão em contato com o objeto de estudo, neste caso, os mapas (CONTERNO, 2014, p. 11).

A atividade intitulada “Conhecendo as regiões brasileiras” teve como objetivo apresentar as regiões brasileiras pela classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) para os alunos do sexto ano do ensino fundamental II.

A metodologia desenvolvida pelos residentes consistiu na divisão da turma em grupos, após foram distribuídos mapas para que eles se familiarizassem com este instrumento e com a leitura dele.

Os residentes distribuíram um mapa do município como exemplo e estimularam os alunos a desenharem o mapa, conforme eram orientados com informações que são importantes em um mapa. Para Santos (2016), a importância do mapa no ensino da Geografia é de grande relevância, porque proporciona um elo estreito na aprendizagem entre o conteúdo proposto e o aluno.

Neste contexto, os residentes trabalharam inicialmente com os alunos os elementos que compõem um mapa, que estão presentes na maioria dos mapas produzidos, servindo como ferramentas de análise: título, identifica o que se refere o mapa, o assunto; legenda, usada para se compreender o mapa, com várias cores e símbolos; escala, variação de proporções de uma área a ser mapeada; orientação, importante para apontar a direção do mapa.

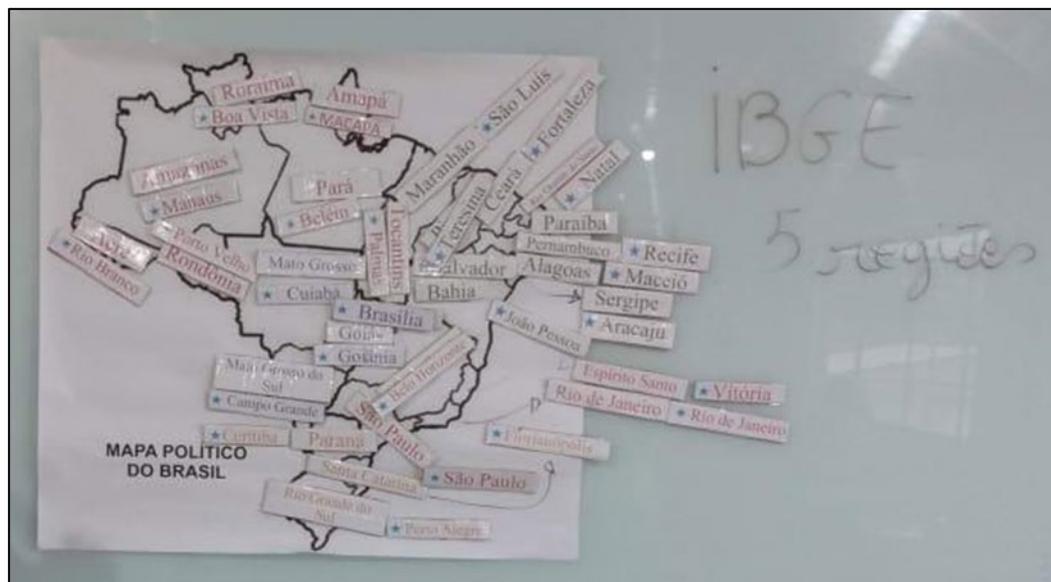
Para a elaboração do material, os residentes utilizaram a imagem do Mapa Político do Brasil impresso em papel A1, sem legendas e sem identificação de regiões. Os Estados e Capitais foram impressos à parte e recortados. Os alunos anexaram o mapa e as plaquinhas de identificação dos Estados e Capitais no quadro negro e foram interagindo entre si, um por vez. Eles deveriam escolher uma plaquinha e anexá-la no local correto com o uso de fita adesiva no verso.

Após esta etapa, iniciaram a atividade trazendo a divisão das regiões brasileiras e procurando um diálogo com os alunos, revendo o que já foi estudado e lembrando aulas anteriores. Com o auxílio do Mapa do Brasil, os alunos

realizaram a identificação das regiões brasileiras e quais estados as compõem e quantos são.

Na sequência foi desenvolvida a atividade onde, de dois em dois, os alunos foram até o quadro e pegaram uma plaquinha de um Estado ou uma Capital e colocaram sobre um mapa em branco do Brasil (Figura 2) que estava fixado no quadro ao lado das placas. Após terminar a atividade foram questionados: por que os Estados e Capitais estão em cores diferentes? Qual região está em qual cor?

Figura 2 – Construção coletiva



Fonte: PRP/Geografia/UFMT (2019).

Assim, os residentes concluíram que a utilização e confecção dos mapas tornam-se necessárias para que os alunos compreendam o conteúdo. O mapa é um instrumento pedagógico importante para o professor e para o aluno. Uma vez que o aluno que utiliza o mapa alcança uma melhor compreensão do assunto. O mapa torna-se uma ferramenta produtiva e indispensável nas aulas de Geografia.

## 4.2 O livro didático e sua utilização como recurso de ensino em Geografia

O livro didático é uma importante ferramenta de apoio ao ensino tanto para os professores quanto para os alunos. Mas o ensino de Geografia se depara com situações complexas como as novas tecnologias, que têm interferido nos processos de ensino e aprendizagem. Tais situações provocam a criatividade e a atuação do professor no envolvimento dos alunos na reflexão sobre a realidade vivida. O uso do livro didático acaba sendo uma fonte de informação que Frison *et al.* discute:

Atualmente, os livros didáticos representam a principal, senão a única fonte de trabalho como material impresso na sala de aula, em muitas escolas da rede pública de ensino, tornando-se um recurso básico para o aluno e para o professor, no processo ensino aprendizagem (FRISON *et al.*, 2009, p. 4).

Os livros didáticos no Brasil começaram a ser regulamentados por meio do Decreto-Lei 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que regulamenta as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Ao analisar os pontos que estabelecem as diretrizes do livro didático, o debate se instala sobre seu uso e seus conteúdos. Bittencourt (1993, p. 2) destaca:

Para uma parcela diminuta de professores, o livro didático é considerado como um obstáculo ao aprendizado, instrumento de trabalho a ser descartado em sala de aula. Para outros ele é o material fundamental ao qual o curso é totalmente subordinado. Na prática, o livro didático tem sido utilizado pelo professor, independente de seu uso em sala de aula, para a preparação de “suas aulas” em todos os níveis de escolarização, quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente como referencial na elaboração de exercícios ou questionários.

Utilizando das pesquisas bibliográficas para a construção de um referencial teórico, bem como a experiência vivenciada pelos residentes da escola-campo E. E. Francisco Ferreira Mendes, elaborou-se um questionário de investigação que visava identificar a relação dos residentes com o livro didático. Neste questionário, as perguntas levantadas visavam identificar o perfil acadêmico dos residentes que

compõem o PRP Subprojeto de Geografia Licenciatura, assim como buscou identificar a relação do residente e o livro didático.

As perguntas realizadas foram: já teve experiências em outra escola? Qual? Qual seu tempo de vivência na escola onde realiza a residência? Ministrou aulas ou oficinas? Utilizou livro didático? Qual? Quais as dificuldades com este livro? Quais as experiências com outros livros? Qual a primeira coisa que faz quando pega um livro didático? Observa a sequência dos conteúdos no livro? Observa se o livro apresenta conexão entre os temas abordados? O livro aborda temas atuais? O livro contém orientações ao professor? Quais suas considerações sobre as atividades e exercícios propostos no livro? O livro apresenta textos complementares? Quais são as maiores dificuldades encontradas na hora da elaboração de um plano de aula, utilizando o livro didático como principal recurso? Erros (gramaticais, mapas, tabelas, conceituais etc.) no livro didático, como reverter para o uso pedagógico em sala de aula? Quais as dificuldades na utilização do livro didático? Quais as potencialidades do livro?

Com os resultados desta pesquisa, observa-se que os residentes que atuaram nesta escola-campo já tiveram experiências em sala de aula antes de serem incluídos no PRP. Tais experiências foram realizadas nas disciplinas obrigatórias do Curso de Licenciatura em Geografia, como estágios e projetos pedagógicos, ministrando aulas e oficinas para alunos do ensino fundamental e médio com o auxílio do livro didático.

A pesquisa permitiu identificar que os residentes possuem informações-chaves para a utilização do livro didático no ensino de Geografia. Inicialmente verificam o sumário, identificando os conteúdos que estão presentes no livro; observam a sequência didática pensada para aquele material, bem como analisam a interação entre os conteúdos apresentados.

Na sequência identificam os elementos imagéticos do livro, analisando as figuras, os mapas, gráficos e tabelas e sua relação com os temas abordados.

Cumprido destacar que neste momento os residentes se mostraram familiarizados com a leitura cartográfica e sua relevância para o ensino de Geografia.

O destaque negativo ficou a cargo das atividades apresentadas nos livros. Para muitos residentes, as atividades propostas nos livros didáticos de Geografia não estimulam a reflexão e o aprofundamento das questões abordadas. Para eles, trata-se de repetição do que já foi apresentado no texto.

Na seara da observação e análise do uso do livro didático no ensino de Geografia, o que mais chamou atenção da pesquisa é o fato de os residentes identificarem a utilização do livro didático como fonte única do trabalho docente. Tal realidade configura o que Silva (2012, p. 865) discute:

Além de consagrado em nossa cultura escolar, o livro didático tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico. Impulsionados por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula.

Outro ponto chave identificado na pesquisa sobre livro didático pelos residentes foi o fato de que os livros utilizados pelos residentes são os mesmos livros utilizados pelos alunos da escola. O “livro do professor”, que em geral possui mais informações e atividades, ficava com o professor regente da escola, ou em alguns casos a escola não teria recebido.

As dificuldades do uso do livro didático que apareceram nos diálogos com os residentes, se configuraram no acesso ao “livro do professor”, nos equívocos e erros de informações que alguns materiais apresentam e na limitação das atividades sugeridas.

Contudo, o livro didático tem seu valor e sua importância no universo da sala de aula, em especial do ensino público, que em muitos casos são a única fonte acessível. Cabe destacar, como consideração final desta pesquisa, que o papel do livro didático para a formação dos residentes foi de suma importância no momento do planejamento e execução das atividades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Subprojeto de Geografia no PRP contribuiu para que os residentes/estagiários vivenciassem situação de imersão nas atividades escolares, ampliando a articulação entre a teoria e a prática, ou seja a práxis pedagógica. O contato concedido entre as escolas-campo e os residentes confere um significativo aprendizado, baseado nos saberes pedagógicos da experiência, do conhecimento. O programa, através das intervenções no espaço escolar, gerou novas experiências que foram além da sala de aula, no sentido de aperfeiçoar e aprimorar o conhecimento na consolidação do profissional docente.

As pesquisas realizadas na escola-campo ilustram a relevância de tal programa para a formação do futuro professor de Geografia, assim como mostram a riqueza das práticas desenvolvidas por meio da residência pedagógica.

A finalidade do estágio supervisionado e da residência pedagógica seguem a mesma vertente, que é de proporcionar aos estagiários/residentes maior proximidade da realidade no ambiente onde atuarão, constatando toda a complexidade das práticas institucionais e da maneira como são praticadas pelos profissionais docentes.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro Didático e Conhecimento Histórico**: Uma História do Saber Escolar. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l4024.htm). Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução CONSEPE n.º 117, de 02 de outubro de 2014**. Universidade Federal de Mato Grosso. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em:

---

<http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/OpenResolucao.aspx?resolucaoUID=8689&ano=2014&tipoUID=2>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 8.752/2016, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a política de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Projeto Institucional da Residência Pedagógica na UFMT**. Cuiabá: UFMT, 2018c.

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico**: Licenciatura Geografia. Cuiabá: UFMT, 2019.

BRITO, S. **Fundamentos Socioantropológicos da Educação**. 1997. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/>. Acesso em: 09 jul. 2019.

CONTERNO, L. **A importância dos mapas enquanto instrumento pedagógico nas aulas de Geografia**. 2014. 42 p. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, CAPES. **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica, 2018. Disponível em: [https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria\\_n\\_38-Institui\\_RP.pdf](https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf). Acesso em: 11 abr. 2020.

DESLANDES, S. F. **Fundamentos Socioantropológicos da Educação**. 1997. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/393698/>. Acesso em: 27 jul. 2019

DE SOUZA, S. E.; DE GODOY DALCOLLE, G. A. V. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1., JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 4., SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 12. Infância E Práticas Educativas, 2007, Maringá. **Anais [...]**. Maringá, 2007.

FONSECA, S. M. D. da. Aspectos metodológicos da caracterização do gênero discursivo “questões dissertativas de provas”. **Intercâmbio**, v. XIII, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRISON, M. D. *et al.* Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2009, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2009. p. 4-5.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em Aberto**, Brasília, a. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>. Acesso em: 27 jul. 2019.

LIMA, M. S. L. **Estágio e Aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARQUES, J. R. Entenda o que é e qual diferença entre uma avaliação qualitativa e quantitativa. **IBC Coaching**, 10 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/>. Acesso em: 03 jul. 2019.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

PASSINI, E. Y. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38. Democracia em risco: A pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência, 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

POLADIAN, M. L. P. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**: uma aproximação entre universidade e escola na formação de Professores. 2014, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação), Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

RIBEIRO, T. de A. **Processos de avaliação da aprendizagem** [manuscrito]: um estudo de caso em uma escola de Ensino Médio. Tedjanes de Almeida Ribeiro, 2015, p.13-31.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, W. S. dos. **A utilização dos mapas como recurso didático no ensino fundamental II no Instituto Educacional Prof.<sup>a</sup> Maria dos Anjos**. João Pessoa, PB, 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155. 2009.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 04 jul. 2019.

SILVA, V. da; VIEIRA MUNIZ, A. M. A geografia escolar e os recursos didáticos: O uso das maquetes no ensino-aprendizagem da geografia. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 3, n. 5, p. 62-68, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5528/552856435008.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

SILVESTRE, M. A. Práticas de estágios no programa de residência pedagógica da UNIFESP/Guarulhos. *In*: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, ago. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200175&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200175&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 jun. 2020.

VALLERIUS, D. M.; MOTA, H. G.; SANTOS, L. A. dos (Org.). **O estágio supervisionado e o professor de geografia**: múltiplos olhares. Jundiaí: Paco, 2019.

### **1 – Marcia Ajala Almeida:**

Vínculo institucional: Universidade Federal de Mato Grosso

Titulação: Doutora em Geografia

<https://orcid.org/0000-0002-6121-418X> - marcia0403ajala@gmail.com

Contribuição: Autoria e escrita

## 2 – Giseli Dalla Nora:

Vínculo institucional: Universidade Federal de Mato Grosso

Titulação: Doutora em Educação

<https://orcid.org/0000-0002-8890-7832> - giseli.nora@ufmt.br

Contribuição: Autoria e escrita

## Como citar este artigo

ALMEIDA, M. A.; NORA, G. D. O Programa de Residência Pedagógica e o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia: Uma experiência teórico-prática. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 25, e34, p. 1-32, 2021. DOI 10.5902/2236499461366. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499461366>. Acesso em: dia mês abreviado. ano.