
**VIVÊNCIAS E POSSIBILIDADES DOCENTES NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
UMA APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO BÁSICA E OS
SUJEITOS PERTENCENTES A ESSES ESPAÇOS**Maira Riroca da Silva e Silva  0000-0003-4164-6601Wagner Ferreira Angelo  0000-0002-9890-7182Alba Regina Battisti de Souza  0000-0002-1361-2626Lourival José Martins Filho  0000-0002-8464-7236**Universidade de Estado de Santa Catarina**

RESUMO: O presente relato faz referência à participação de dois acadêmicos como residentes no Programa Residência Pedagógica – PRP, vinculado ao Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, cujo desenvolvimento se deu por etapas de inserção, imersão e docência, nos períodos de 2018.1 a 2019.2, em uma Escola de Educação Básica Municipal da Grande Florianópolis, SC. O referido relato está teoricamente pautado em Freire (1996), Nóvoa (1992); Liz e Martins Filho (2017); Sarmiento (2004) e aborda vivências do período de docência em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, com a qual foi realizado um projeto sobre a relação do bairro onde moram e o exercício da cidadania. O objetivo foi oportunizar aos estudantes o reconhecimento das proximidades da escola, além de desenvolver compreensão do espaço urbano como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive. São descritos os motivos para abordagem de tal tema, como os trabalhos iniciados, desenvolvidos e finalizados. A partir desta vivência e dos estudos realizados foi possível discutirmos sobre o papel do PRP no percurso formativo de futuros/as professores/as.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Anos Iniciais; Espaço Urbano.

**TEACHING EXPERIENCES AND POSSIBILITIES IN THE PEDAGOGICAL
RESIDENCE: AN APPROXIMATION BETWEEN UNIVERSITY, BASIC
EDUCATION AND THE SUBJECTS BELONGING TO THESE SPACES**

ABSTRACT: The present report refers to the participation of two academics as residents in the Pedagogical Residency Program - PRP, linked to the Center for Human Sciences and Education - FAED, whose development took place in stages of insertion, immersion and teaching, in the periods of 2018.1 to 2019.2, in a Municipal Basic Education School in Greater Florianópolis, SC. This report is theoretically based on Freire (1996), Nóvoa (1992); Liz and Martins Filho (2017); Sarmiento (2004) and addresses the experiences of the teaching period in a class of the 4th year of Elementary School I, with which a project was carried out on the relationship between the neighborhood where they live and the exercise of citizenship. The objective was to give students the opportunity to recognize the proximity of the school, in addition to developing an understanding of the urban space as a dynamic whole, with the human being an integral part and agent of transformation of the world in which he lives. The reasons for approaching this topic are described, as well as the work started, developed and finished. From this experience and the studies carried out, it was possible to discuss the role of PRP in the training course of future teachers.

Keywords: Pedagogical Residency; Initial Years; urban space.



1 INTRODUÇÃO

O presente relato faz referência à nossa participação no Programa Residência Pedagógica – PRP. Vinculado ao Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, o referido Programa intercalou momentos de inserção, imersão e docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola¹ de Educação Básica Municipal da Grande Florianópolis/SC entre os períodos de 2018.1 a 2019.2.

Docência e discência caminham juntas em uma perspectiva freiriana, uma não existindo sem a outra. Essa relação compreende, dentre outras qualidades, movimento, partilha e construção. Essas características orientam a quem aprende a assumir o papel de ensinar ao aprender nas relações e processos de aprendizagem (educandos transformam-se em sujeitos de construção e reconstrução dos saberes ensinados). Paralelamente ao papel do aprendiz, de modo geral, ao educador é incumbida a função de educar/ensinar a partir de um posicionamento crítico, com bom senso, respeito e ética (FREIRE, 1996).

Ainda em relação ao educador, o papel docente também se estende à função de provocar a curiosidade epistemológica dos educandos (respeitados os seus saberes experienciais), de se predispor às inovações do meio escolar e de rejeitar qualquer forma de descriminalização, pois, para Freire (1996), educar exige competência profissional e generosidade.

Além das contribuições freirianas, uma docência com respaldo na atual concepção de infância como reconhecedora da criança enquanto sujeito de direitos (BRASIL, 2010) pode ser viabilizada por meio da realização de práticas pedagógicas situadas contextualmente em uma comunidade escolar. Para tanto, essa docência não pode ser construída pelo acúmulo de conhecimentos/conteúdos, mas sim

¹ Preservamos a identidade da escola por preceitos éticos (FIGUEIREDO; SOUZA, 2011; GOLDENBERG, 2013; ALEXANDRE, 2014).



instituída a partir de tomadas sistemáticas de posicionamentos crítico-reflexivos (NÓVOA, 1992), pautados pela “[...] capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (ALARCÃO, 1996, p. 175) às intencionalidades do que se pretende ensinar e do que se espera aprender na comunidade escolar.

É com base na intencionalidade crítico-reflexiva subjacente à atividade docente que afirmamos ser a professora e o professor, conforme dialogam Liz e Martins Filho (2017, p. 113) ao citar Arce, “[...] um intelectual que planeja, repensa e replaneja o seu fazer pedagógico e isso, por sua vez, exige leitura, análise e interpretação”. Articulam-se, aqui, as concepções de planejamento, docência e reflexão crítica como idealmente uníssonas e indispensáveis a uma prática pedagógica que se renova com base na problematização da realidade escolar. Além disso, como ainda colocam Liz e Martins Filho (2017, p. 113), ela é uma ação intimamente envolvida com a relação teórico-prática “[...] para se chegar à reflexão da prática social, resultando em mudanças reais nas concepções dos profissionais”.

Em suma, a docência nos Anos Iniciais, com vistas à defesa dos direitos da infância, está imbuída de pensar em “[...] mecanismos e estratégias adequados para o desenvolvimento de um planejamento minucioso e significativo às necessidades das crianças” (LIZ; MARTINS FILHO, 2017, p. 115), necessidades estas vinculadas às suas realidades sociais de ritmo, interesse, concentração e prazer (SARMENTO, 2007), às demandas escolares (LIBÂNEO, 2013), às exigências curriculares municipais (FLORIANÓPOLIS, 2015) e nacionais (BRASIL, 1997a; BRASIL, 2017) do processo de Alfabetização e educação democrática.

Acompanhando a concepção de Sarmiento, Liz e Martins Filho (2017, p. 116) pontuam a infância como uma “construção social, de categoria do tipo geracional reconhecida em sua heterogeneidade, subjetividade e particularidade”. Sendo assim, é reconhecida uma pluralidade de infâncias social e historicamente situadas, não limitando a compreensão dos estudantes apenas por seu aspecto biológico enquanto crianças em pleno desenvolvimento orgânico. Em outras palavras, Sarmiento (2004) aponta que



[...] as crianças são seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (SARMENTO, 2004, p. 10).

Assim como Sarmento, compreendemos que as crianças são atores sociais e devemos considerá-las como capazes de construir seus próprios mundos sociais. Elas “constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem” Sarmento (2004, p. 62).

Imbuídos do pensamento anteriormente exposto, frequentamos e realizamos nossa docência em uma turma do 4º Ano na escola-campo. As regências totalizaram 10 dias de efetiva aplicação do projeto “Do concreto ao abstrato: Refletir sobre meu bairro é pensar sobre cidadania” cujos objetivos principais propunham oportunizar que: as crianças conhecessem e/ou reconhecessem as proximidades da escola, sugerindo uma observação com um olhar mais atento, aguçado e sensível; compreendessem do espaço urbano como um todo dinâmico, reconhecendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive.

Os referendados objetivos principais de nosso projeto decorreram do levantamento de demandas detectadas após reconhecermos: 1) o contexto escolar; 2) as relações das crianças (entre si, com o ambiente educativo, com os profissionais da escola e com o entorno escolar); 3) a dinâmica curricular, considerando os conteúdos previstos para o bimestre, os materiais pedagógicos e espaços de aprendizagens disponíveis; e 4) as colocações, sugestões e dúvidas das crianças em relação ao tema central: O estar/conviver das crianças nos espaços urbanos.

Cabe salientar que aplicamos um questionário informal com as crianças do 4º Ano de maneira a acessarmos seus conhecimentos prévios sobre o bairro onde residem, sobre o entorno da escola e sobre Florianópolis. Também intentamos



conhecer o modo e o trajeto de locomoção dos estudantes de suas casas a até a escola e do caminho inverso, o regresso as suas residências.

Iniciamos nosso trabalho pedagógico abordando noções espaciais com as crianças. Conforme indicamos anteriormente, os estudantes demonstravam desconhecer vários aspectos referentes ao espaço geográfico de sua cidade, em especial o do bairro onde residiam e do entorno de sua escola. Nesse período, o projeto contou com a contextualização do bairro no qual a escola está situada, com a descrição dos diferentes trajetos percorridos pelas crianças ao voltar para casa, com a percepção e comparação da infraestrutura dos bairros, bem como com o conhecimento geográfico da ilha de Florianópolis. Para tanto, adotamos uma breve contextualização dos conceitos de espaço, paisagem, lugar e território defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1997B).

De forma complementar e lúdica, utilizamos em nossas intervenções pedagógicas jogos, mapas (da cidade de Florianópolis e do bairro no qual a escola está situada), brincadeiras, exibição de vídeos e atividades individuais e em grupo. Porém, o momento mais esperado pelas crianças ocorreu com a realização de uma saída de campo (caminhada da escola até o Parque Municipal do Córrego Grande)². Nessa aula passeio, exploramos os espaços brincantes, a horta comunitária e dialogamos com as crianças a respeito da necessidade de manutenção/organização dos espaços públicos.

Em diversos momentos as crianças demonstraram alegria e euforia por terem, na prática, conhecido um pouco do bairro Córrego Grande. Tais sentimentos também eram compartilhados por nós. Estávamos felizes em ter a possibilidade de apresentar lugares próximos à escola, de fácil acesso e que permitissem às crianças ter momentos lúdicos e prazerosos.

² O Parque Municipal do Córrego Grande está localizado no bairro do Córrego Grande na ilha de Florianópolis. Sua infraestrutura é composta por um *playground* infantil, espaço para animais de estimação, espaço para caminhadas e demais tipos de exercícios físicos, tudo em meio a uma área verde.



Foi curioso ouvir o relato de desconhecimento das meninas e dos meninos que residem no bairro (ou não) a respeito do Parque. Alguns locais muito específicos eram reconhecidos pelas crianças conforme caminhávamos, como, por exemplo, a creche em que algumas crianças frequentaram durante a Educação Infantil.

Ao chegarmos em nosso destino, organizamos um lanche coletivo em um espaço aberto, rodeado de árvores e com gramado. Nesse momento propício para a realização de uma vivência prazerosa e harmoniosa, interagimos, partilhamos o lanche e deixamos as crianças à vontade para apreciar a manhã com céu azul, brisa e temperatura amenas, o conforto ao ar livre. Após o lanche, seguimos para o parque de brinquedos e logo as crianças se espalharam para explorar o local e brincar.

Próximo ao final do passeio, visitamos a Horta Comunitária. Caminhando pela Horta, pudemos conhecer como a comunidade do bairro aduba o solo, planta semente (de frutas e verduras) e compartilha os alimentos diversos que ali crescem. Observamos como os moradores contribuíam para o bem-estar de todos os usuários com base na leitura das diversas placas indicativas de organização espacial das plantas, de apoio emocional e de acolhimento aos visitantes do lugar.

Retornamos à escola e realizamos a produção de um breve texto coletivo para registrar o dia, conforme sugerido pela professora preceptora. Notamos que nossa segurança em atuar como docentes em sala de aula também advém da relação entre professor-estudante/estudante-professor assumida por nós enquanto acadêmicos e, ao mesmo tempo, professores residentes.

Por toda a experiência vivida e descrita breve e anteriormente, pensamos em dar continuidade ao trabalho com os espaços geográficos, focando, desta vez, no bairro onde as crianças residem.



2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Medo, estranhamento, insegurança e mesmo imaturidade podem ser alguns dos substantivos que nos acompanharam no início de nosso ingresso e participação no PRP. No entanto, o acompanhamento constante, a abertura para dialogar e a reorientação de nossas práticas pedagógicas por parte da professora orientadora e da supervisora de campo nos fez agregar e substituir os antigos por novos substantivos.

Passamos, assim, a ressignificar nossas posturas agregando maior segurança sobre a prática pedagógica, reconhecimento de nossos potenciais de ensino, segurança em dominar os conteúdos lecionados e maturidade em tomar os planejamentos como instrumentos flexíveis e maleáveis ao tempo das crianças e de suas demandas de aprendizagem.

Essas sensibilidades sobre nossa profissão como pedagogos anteriormente mencionadas foram conquistadas pelo trabalho desenvolvido em encontros frequentes e leituras extras, bem como pelos diálogos com colegas também em formação inicial e professoras e professores já em campo.

Atribuímos nossa nova postura a todos esses fatores e pessoas, mas principalmente à residência enquanto espaço formativo que, por seu formato, dispôs-nos um outro tempo para além do cronológico. Tivemos o tempo de ser e o tempo para ser professores (FREIRE, 1996), respectivamente, atuantes em um presente que requer uma decisão rápida e cuidadosa e em um futuro passível de novas aprendizagens e reencontros com um novo profissional, uma nova escolha, um novo caminho e uma nova chance de transformar todos os itens anteriores mais uma vez. Assim, constituímos-nos como docentes dos Anos Iniciais.

Percebemos que a dinâmica em sala de aula também é um fator influente e vivenciar essa experiência como residentes também foi um fator decisivo para nossa formação. Estreitamos os laços com as crianças e professora preceptora durante o



período de observação. Também percebemos o desenvolvimento de uma relação que se construiu entre nós, os residentes e educandos. Percebemos que não seria possível a concretude da referida aproximação se realizássemos um período de residência mais curto.

O PRP possibilitou esta aproximação entre os sujeitos atuantes na comunidade escolar, dando-nos a sensação de amparo e formação mais sólida enquanto professores por meio da parceria e relação entre Universidade e Escola Básica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALEXANDRE, A. F. **Metodologia científica e educação**. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997A.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

FIGUEIREDO, A. M. de; SOUZA, S. R. G. de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses - Da redação científica à apresentação do texto final**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. 2015.



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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar** – Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS FILHO, L. J.; LIZ, L. L. de. Alfabetização: A formação de professores em tempos de convergência/divergência – Variação/aspectos linguísticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 01, n. 05, p. 101-122, 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. *In*: Nóvoa, A. (ORG.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Edições Asa, 2004, p. 09-34.

Recebido em: 30-10-2020

Aprovado em: 30-11-2021

