

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A PROPOSIÇÃO DE AULAS DE CAMPO COMO ALTERNATIVA À EDUCAÇÃO BANCÁRIA

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: LA PROPUESTA DE CLASES DE CAMPO COMO ALTERNATIVA A LA EDUCACIÓN BANCARIA

Lucas Cruz Santos

Universidade federal da Bahia (UFBA)

l.cruz@ufba.br

Luiza Olívia Lacerda Ramos

Universidade federal da Bahia (UFBA)

luiza.ufba@gmail.com

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica tem o propósito de fortalecer a relação universidade-escola. Por meio da formação continuada, reforça a aproximação entre a teoria e a prática, fundamental para formar professores conectados às mudanças científico, tecnológico, social, cultural e educacional e aos novos desafios impostos por tais modificações. Como residentes, a implementação de metodologias diferenciadas foi crucial. Considerando isso, as aulas de campo se mostram uma importante alternativa à tradição bancária do ensino. Esse relato pretende refletir, através de uma autonarrativa, sobre o desenvolvimento de atividades em campo de um residente no subprojeto biologia.

Palavras-chave: residência pedagógica; formação de professores, aula de campo; docência.

Eixo temático: Eixo 3- Formação docente em Ciências e Biologia.

Modalidade: Relato de experiência pedagógica.

RESUMEN

El Programa de Residencia Pedagógica promueve la conexión entre teoría y práctica en la formación continua de profesores para fortalecer la relación entre universidad y escuela. Esto es fundamental para preparar a los maestros para adaptarse a los cambios en áreas educativas, científicas, tecnológicas, sociales y culturales. Como residentes, implementar una variedad de metodologías fue esencial. Consideramos que las clases de campo son una alternativa importante al enfoque tradicional en Brasil, donde la educación tiende a la fragmentación y la transmisión descontextualizada de contenidos. A través de una autonarrativa, este informe analiza nuestras experiencias en el subproyecto de biología.

Palabras clave: residencia pedagógica; formación de profesores; clases de campo; docencia.

Eje temático: Eje 3- Formación docente en Ciencias y Biología.

Modalidad: Relato de experiencia pedagógica.

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) apresenta, por premissa, o fortalecimento da relação universidade-escola. Essa relação não acontece em sua completude na chamada formação inicial mas, especialmente, em programas e atividades que envolvem também a formação continuada. Nesse sentido, com base na Lei 11.502/2007 que institui a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o dever de auxiliar o MEC na Política Nacional de Formação de Professores, o PRP surge em 2018, como uma possibilidade de concretizar este espaço no processo de formação de professores (Feitosa & Junior, 2018; Brasil, 2007), viabilizando a relação escola e universidade.

O caráter de formação continuada, preconizado pelo PRP, aproxima os licenciandos do cotidiano escolar, reduzindo a distância entre teoria e prática na práxis docente. Em parceria com escolas públicas, o PRP fortalece essa articulação (Feitosa & Junior, 2018; Tardin & Ananias, 2023; Lima & Damasceno, 2018). Durante os 18 meses do programa, os residentes compreendem problemas, necessidades e potencialidades das escolas como agentes transformadores da realidade. Da Luz e Balzan (2011) destacam que a formação continuada é essencial para a prática docente, devido às constantes mudanças científicas, tecnológicas, sociais, culturais e educacionais que impõem novas exigências. Nesse contexto, tal caráter

[...] passa a ser um dos pré requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança (Chimentão, 2009 p.3).

Assim, tanto o PRP, quanto os Estágios Supervisionados (ES), voltados à formação inicial de docentes, representam importantes etapas na formação, sendo considerados fundamentais para a valorização da carreira do magistério, como destacam Tardin e Ananias (2023) os ES e o PRP apresentam

[...] aproximações conceituais no que diz respeito à valorização dos docentes, à articulação entre teoria e prática e à diminuição da distância entre as instituições formadoras. O PRP, como programa de inserção profissional que permite aos residentes a permanência ao longo de 18 meses nas escolas, proporciona a imersão no trabalho docente, valoriza o professor experiente e

promove uma relação dialógica entre o preceptor e o docente orientador da IES (Tardin & Ananias, 2023 p.14).

Tal “imersão no trabalho docente”, potencializa a criatividade dos residentes para a proposição de diferentes atividades, como por exemplo, a problematização de questões socioambientais. Esse contato direto com o ambiente escolar permite aos residentes vivenciar a realidade cotidiana das escolas, identificando desafios e oportunidades para inovar na prática pedagógica. A experiência prática diária, incentiva a reflexão crítica sobre os métodos de ensino tradicionais, além de estimular a busca por abordagens mais dinâmicas e contextualizadas, que envolvem os estudantes ativamente no processo de aprendizagem.

Diante desse cenário, entendemos que o ensino de biologia deve, também, estar conectado às questões sociais que permeiam o cotidiano dos estudantes e mobilizam essa ciência. Nesta edição, várias foram as ações dos residentes em propor metodologias que estimulassem o olhar crítico, o diálogo e a curiosidade deles sobre questões socioambientais presentes no currículo. Inspirados por Freire (2005), que critica a "educação bancária" caracterizada pela fragmentação e transmissão vertical do conhecimento, nossas ações também foram intencionalmente voltadas para o desenvolvimento de atividades que contextualizassem os conhecimentos, tornando-os mais relevantes e aplicáveis à vida.

Nesse sentido, esse relato tem como objetivo descrever, criticamente, as experiências vivenciadas ao longo do programa por um residente, destacando a proposição de aulas de campo como uma alternativa à "educação bancária", criticada por Freire (2005). A imersão prática permitiu o desenvolvimento de metodologias, ao mesmo tempo em que refletimos sobre a importância da formação continuada para a transformação da prática docente.

Com essa perspectiva, este relato está organizado em quatro seções. A primeira que apresenta a metodologia utilizada na realização deste relato. A seção seguinte contextualiza a imersão do bolsista ao Programa, no contexto da implementação no novo ensino médio no período pós pandêmico. Na terceira parte, é apresentada a experiência da aula de campo. Na última seção, tecemos algumas considerações a respeito do Programa Residência Pedagógica, a importância da formação continuada e as considerações deste relato.

2 Procedimentos Metodológicos

Este relato é expresso a partir do caráter autobiográfico, definido por Souza (2007) como [...] possibilidade de, a partir da voz dos atores/atrizes sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo às mesmas o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes (Souza, 2007 p.67).

Por essa natureza, foi desenvolvido a partir dos registros e percepções das experiências vivenciadas no âmbito do Programa Residência Pedagógica - PRP, subprojeto Biologia, ao longo do terceiro módulo, no período de outubro de 2023 a março de 2024. Esse enfoque autonarrativo me permitiu refletir e aliar a formação continuada, prevista no PRP, à adoção de atividades que busquem, como dito, a superação da educação bancária e refletir como a práxis pedagógica é impactada nesse processo.

Portanto, se baseia no falar de si, ou seja, em uma narrativa sobre a práxis docente. Desse modo, se fundamenta em Souza (2007) ao destacar que metodologicamente

[...] a abordagem biográfico-narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas (Souza, 2007 p. 66).

Nesse sentido, realizar uma auto narrativa sobre a formação docente, na perspectiva do Programa Residência Pedagógica, revela a importância da subjetividade do professor no processo de formação continuada, pressuposto do Programa. Como revela Freire (2005), ao afirmar que a subjetividade assume um papel fundamental na práxis docente, na medida em que o professor não é apenas objeto da História, mas também sujeito. Logo, significa que os professores são agentes ativos que interpretam, questionam e transformam a realidade educacional, com base em suas próprias experiências, valores e contextos. Como Freire, reconhecemos que a educação é um ato político e que a subjetividade dos professores desempenha um papel crucial na forma como eles ensinam e interagem com os estudantes. A prática pedagógica não pode ser neutra ou descontextualizada; ela deve considerar as vivências e percepções dos educadores, que trazem consigo suas histórias, culturas e visões de mundo, nas quais a subjetividade e a ação dos professores são valorizadas, promovendo um ambiente de aprendizado ativo.

Nesse sentido, nossas atividades foram realizadas presencialmente no Colégio Estadual Senhor do Bonfim (CESB), com aulas ministradas em duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, nos dias de segunda e terça, além disso nos reunimos com a preceptora todas as quintas nos momentos de AC, em que o planejamento de atividades era ponto fundamental.

Em nossa atuação como residentes, buscamos como ponto principal o não reducionismo em sala de aula de temáticas complexas. Para tanto, nossas atividades requereram uma valorização dos conhecimentos dos estudantes, enquanto partícipes do processo de ensino e de aprendizagem. À vista disso, a compreensão de que embora os novos desafios para a práxis docente estejam presentes, muitas vezes a escola continua com um viés reprodutivista, ou seja, a partir dessa transmissão descontextualizada e desentusiasmada de conteúdos, como destacado por Chimentão (2009), foi essencial. Desse modo, o desenvolvimento de uma aula de campo foi fundamental na nossa atividade, em busca constante de superação desse olhar tradicional para a educação.

Nessa conjuntura, entendemos que o ensino de ciências biológicas envolve, muitas vezes, as aulas práticas como ferramenta metodológica para auxílio de entendimento. Assim, visto as dificuldades de se realizar atividades práticas, no âmbito das escolas públicas, como destacado por Berezuk e Inada (2010)- particularmente ao CESB que não dispunha de um laboratório didático- e considerando a natureza prática que os conteúdos abordados na unidade possuem; o planejamento e a realização de uma aula de campo foram indispensáveis em nossa práxis.

As aulas de campo, tradicionalmente, são metodologias que possibilitam a integração teoria-prática, na área da biologia, sendo recurso para aulas de educação ambiental (Paiva & Sudério, 2019; Seniciato & Cavassan, 2004; de Oliveira & Correia, 2013). A proposta da atividade mostrou-se decisiva para que os estudantes pudessem ter contato com os objetos de conhecimento de forma mais direta, como constatado por de Oliveira e Correia (2013) ao afirmarem que as aulas de campo

[...] quando aplicadas para esse público alvo, irão levá-los à realidade do meio ambiente, pois permitirá a visualização dos seres vivos no próprio habitat, além do conteúdo do livro, sendo também, um local onde os estudantes poderão observar e estudar “in loco”(de Oliveira & Correia, 2013 p.164).

3. Resultados e discussão

Como dito, tendo em vista as dificuldades que a escola encontrava para o desenvolvimento de aulas práticas, como a ausência de laboratórios didáticos, optamos pela adoção de metodologias que visam estabelecer um maior elo entre a teoria prática, como a aula de campo.

Além de favorecer uma boa convivência no dia a dia em sala de aula, entendemos que a proposição de uma gama maior de atividades, para além da aula tradicional, pode atender a diferentes individualidades das diferentes turmas (de Oliveira & Correia, 2013; Paiva & Sudério, 2019).

À vista disso, na aula de campo que ocorreu no campus de Ondina da Universidade Federal da Bahia, os estudantes dos terceiros anos (turmas A, C, D e E) do CESB, visitaram dois Institutos; o de Biologia (IBIO) e o de Geociências (IGEO). Essa atividade, envolveu os conteúdos programáticos tratados ao longo da terceira unidade (Evolução e Ecologia). Com o objetivo de se observar as relações ecológicas, eventos e tipos de evolução, além dos fósseis presentes nas coleções didáticas da Universidade.

Planejamos essa atividade, para envolver cerca de 90 estudantes, com o propósito de possibilitar diferentes experiências. Mobilizamos dois Institutos da Universidade, nos quais acompanharam atividades no Laboratório de Entomologia Aquática (LEAQ), no Herbário Alexandre Leal Costa, no Museu de Zoologia (todos no IBIO), e também visitaram o IGEO. A iniciativa mostrou-se satisfatória, pois permitiu que os estudantes tivessem contato com uma variedade de experiências relacionadas aos conteúdos programáticos.

De início, os dividimos em grupos das suas respectivas turmas, para que pudessem respeitar os limites de capacidade dos ambientes. A fim de que fosse possível o acesso de todos aos espaços planejados, optamos pela implementação de um circuito, em que os espaços eram ocupados ao mesmo tempo. Tal organização revelou-se determinante pois, enquanto um grupo ocupava o LEAQ, outro ocupava o Herbário e, assim que a visita desses grupos terminasse, havia a troca desses espaços tendo, dessa forma, acompanhado as atividades em todos os ambientes previstos.

Por meio dessa aula em campo, os estudantes puderam explorar a diversidade de insetos, entender seus ciclos de vida e importância ecológica, além de aprender sobre plantas através de exsicatas, no Herbário de maior coleção do nordeste. Também tiveram acesso

a coleções didáticas de animais taxidermizados do Instituto de Biologia da UFBA, bem como fósseis, pseudo fósseis e icnofósseis no IGEO.

A partir disso, entendemos que o desenvolvimento dessas aulas em campo, mostrou-se enriquecedor, para nossa formação, à medida em que foi possível notar a importância da intencionalidade no planejamento de uma atividade, além de associar a isso, como o processo de formação continuada propiciou o desenvolvimento da aula de campo. Assim, ressaltamos que o processo de ação-reflexão-ação é de extrema importância para maximizar as potencialidades da práxis docente. A partir da reflexão da realidade escolar, pudemos planejar uma aula prática de grande magnitude, envolvendo 90 estudantes, laboratórios, museus e professores de dois institutos da Universidade, em um constante processo de ressignificação de nossa práxis docente.

Ademais, tal metodologia mostrou-se relevante também para os estudantes, os quais em momentos próximos do ENEM, puderam ter uma experiência direta com os conteúdos tratados na unidade e desenvolver um vídeo sobre o que foi visto e estudado.

Dito isto, vale destacar que as aulas de campo têm uma natureza intrinsecamente interdisciplinar. Nas aulas de campo podem ser abordados temas de diferentes componentes curriculares, ou mesmo diferentes temas de um mesmo componente (Paiva e Sudério, 2019). Em observância a isso, nossa aula de campo perpassou não só por ecologia e evolução, mas também, questões socioambientais. Tendo como ponto de partida a afirmação de Cavalcanti e colaboradores (2019) de que “atualmente, muitos dos estudantes do Ensino Médio, ainda não perceberam a dimensão global de problemas socioambientais”, entendemos que aula de campo mostrou-se de extrema importância, à medida que a partir dela, pudemos despertar a atenção dos estudantes para como as ações humanas influenciam a natureza e, como a biodiversidade é impactada nesse processo. No entanto, o caráter interdisciplinar da aula de campo, pode ser ainda mais explorado com a implementação de uma aula conjunta, considerando a complexidade dos temas tratados, tal metodologia poderia envolver também outros componentes, como a geografia, história e sociologia, explorando os conteúdos programáticos de forma a promover uma interação constante, refletindo assim, a relevância da contextualização e da não fragmentação do conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato pretendeu socializar a nossa experiência no PRP subprojeto Biologia e refletindo como a práxis pedagógica se articula a este nesse processo.

As mudanças educacionais impõem novos desafios à práxis docente em todos os âmbitos de sua atuação. Assim, o PRP surge como um importante Programa, com a perspectiva da formação continuada como necessidade de uma atuação profissional contextualizada com as mudanças sociais.

Assim, o trabalho realizado por nós, ao longo do Programa, foi impactado diretamente por essa busca constante e consciente de formas diversas de romper a tradição bancária no ensino de Biologia, da transmissão vertical, memorização e fragmentação do conhecimento.

Nesse contexto, a aula de campo, revelou-se uma alternativa para extrapolar os limites da sala de aula, contextualizando os conteúdos programáticos às questões socioambientais, inerentes à contemporaneidade, com fins de estimular o senso crítico dos estudantes e mobilizá-los a refletir sobre comportamentos que possam prejudicar o meio ambiente.

A partir dessa busca, ficou evidente a importância do processo de reflexão da práxis para a sua ressignificação e como a formação continuada propicia esse processo. Durante os 18 meses de desenvolvimento do PRP, o processo ação-reflexão-ação foi ponto determinante de nossa práxis. Nesse período, pudemos planejar e desenvolver atividades que pudessem explorar tanto as potencialidades dos estudantes, da escola, quanto nossa, enquanto professores em formação, sempre empenhados na ruptura do legado bancário da educação brasileira.

Por fim, destacamos que embora desafiador, o PRP mostrou-se irrefutavelmente significativo para nossa formação. Enquanto residentes, pudemos desenvolver atividades que, para além de diversificar nossas ações em sala de aula, foi possível perceber que mesmo desigual, a educação pública tem potencialidades a serem exploradas, por isso deve ser defendida por nós, dia após dia.

REFERÊNCIAS

BEREZUK, P. A. & INADA, P. Avaliação dos laboratórios de ciências e biologia das escolas públicas e particulares de Maringá, Estado do Paraná. *Acta Scientiarum*. Human and Social Sciences, vol. 32, núm. 2, 2010, pp. 207-215

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 133, p. 5, 12 jul. 2007. disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm

CAVALCANTI, D. B. et al. Educação ambiental e movimento CTS, caminhos para contextualização do ensino de biologia. **Revista Práxis**, n.12, p.27-42, 2014

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. Universidade Estadual de Londrina. 4º CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. De 7 a 1º de julho de 2009

de OLIVEIRA, A. P. L. & CORREIA, M. D. Aulas de campo como mecanismo facilitador do ensino-aprendizagem sobre ecossistemas recifais em Alagoas. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.6, n.2, p. 163-190, 2013

da LUZ, S. P. & BALZAN, N. C. Programa de formação continuada para docentes da educação superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. **Avaliação**, v. 17, n. 1, p. 11-41, 2012

FEITOSA, E. M. A. & SILVA JUNIOR, J. B. A. da. A (Re)significação de docência através do Programa Residência Pedagógica. **Ensino em Perspectivas**. v.2, n.3, p.1-12, 2018

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. **Paz e Terra**. 25º Edição, 2005

LIMA, L. G. S. C. & DAMASCENO, T. T. S. Análise da realidade escolar como forma de direcionar ações do Programa Residência Pedagógica [Resumo]. In: Seminário Nacional da Rede Mapa, 3.; Congresso Internacional de Política Educacional e Emancipação, 1., 21-23 nov. 2018, Fortaleza. Anais... Fortaleza: **Unoesc**, 2018. p. 279-282.

PAIVA, A. B. & SUDÉRIO, F. B. Aulas de campo interdisciplinares como estratégias formativas para docentes de ciências e biologia. **Scientia Plena**. v.15, n.8, p.1-10, 2019

SENICIATO, T. & CAVASSAN, O. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências – um estudo com estudantes do ensino fundamental. **Ciência & Educação**. vol. 10, n. 1, p. 133-147, 2004.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; Hetkowski, Tânia Maria (Orgs). **Memória e formação de professores** [online]. Edufba, p. 59-74, 2007



TARDIN, H. P. & ANANIAS, E. V. Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado: principais diferenças na inserção profissional de futuros docentes. **Educ. Form.**, v. 8, p.1-23, 2023