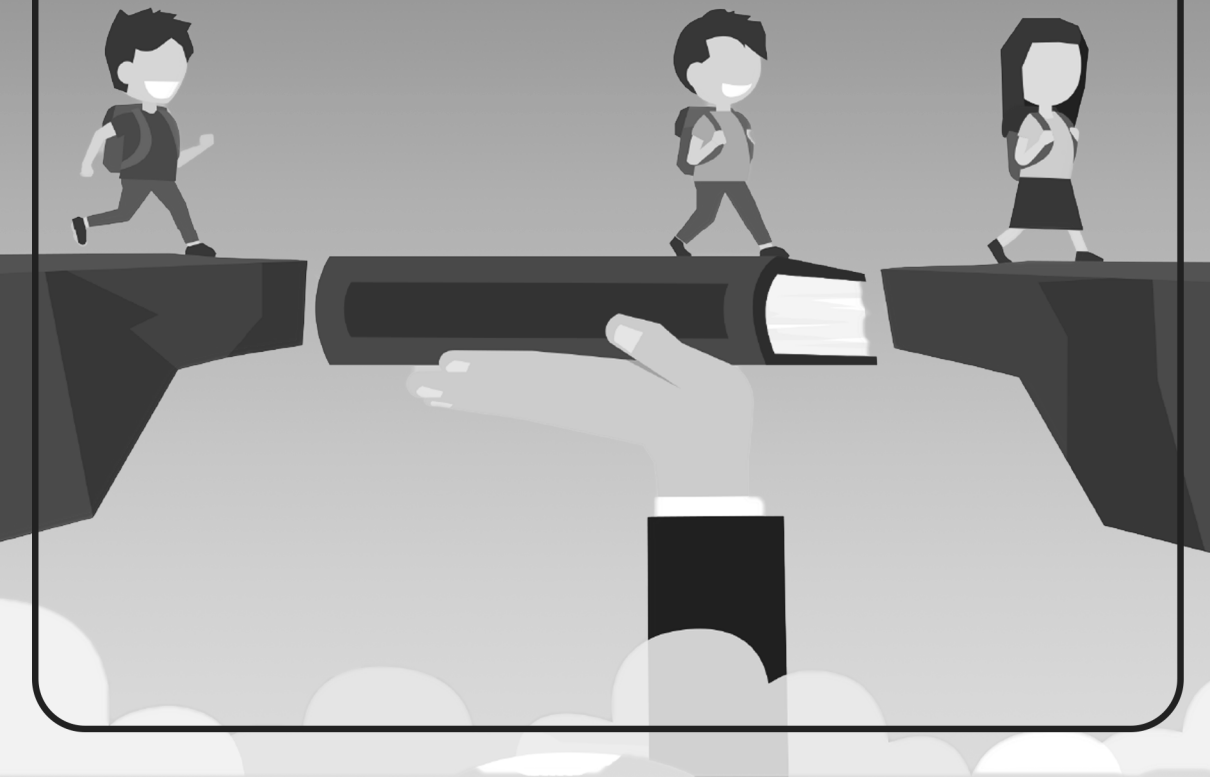


A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura

3

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Vanessa Mottin de Oliveira Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: política, economia, ciência e cultura 3 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-533-4

DOI 10.22533/at.ed.334200511

1. Educação. 2. Política. 3. Economia. 4. Ciência e Cultura. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELATOS VIVENCIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA – PA

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 15/09/2020

Esmeralda dos Santos Araújo da Silva

Universidade Federal do Pará – Campus
Altamira

<https://orcid.org/0000-0001-8554-4952>

Charleane Maria dos Santos

Universidade Federal do Pará – Campus
Altamira

<https://orcid.org/0000-0001-1570-3326>

Írlanda do Socorro de Oliveira Miléo

UFPA campus/Altamira
Universidade Federal do Pará - Campus
Universitário de Altamira

<https://orcid.org/0000-0002-7075-6503>

Léia Gonçalves de Freitas

Universidade Federal do Pará - Campus
Universitário de Altamira

<https://orcid.org/0000-0003-1852-1106>

Cleide Santos de Sousa

Universidade Federal do Pará - Campus
Universitário de Altamira

Universidade Estadual do Pará – Campus
Altamira

<https://orcid.org/0000-0002-8394-989X>

RESUMO: O Programa Residência Pedagógica (PRP)¹ é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Governo Federal e busca induzir o aperfeiçoamento da prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão² do licenciado nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2008). Neste sentido, o objetivo deste estudo é relatar as vivências no âmbito do (PRP), bem como as contribuições no processo formativo dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira. A metodologia adotada foi à pesquisa (auto)biográfica, com abordagem qualitativa na perspectiva teórica Passeggi (2008). Para o levantamento dos dados, utilizamos observação e registros em diários de campo, gerando, portanto, um relato de experiência, que problematizou a questão de pesquisa: quais as contribuições do PRP para a formação do residente? As análises dessa problemática apontaram os avanços: 1) capacidade de articular teoria e prática; 2) fundamentação dos argumentos; 3) desenvoltura nas ações de residência; 4) produção do conhecimento sobre a educação do campo.

PALAVRAS CHAVE: Prática docente; Formação.

1. De modo geral, a ideia de residência pedagógica faz menção à residência médica na formação complementar dos cursos de Medicina. No Brasil, essa ideia também pôde ser encontrada no uso de expressões como residência educacional, residência docente e imersão docente, aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores” (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 1)

2. Giglio e Lugli (2013, p. 65) definem como imersão o “vínculo do residente com as escolas-campo de forma intensa, sistemática e por um período limitado”.

THE CONTRIBUTION OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROJECT IN THE TEACHER FORMATION: EXPERIENCE REPORTS AT A PUBLIC SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF ALTAMIRA - PA

ABSTRACT: The Pedagogical Residency Program (PRP) 1 is one of the actions that integrate the Federal Government's National Teacher Training Policy and seeks to induce the improvement of practice in graduation courses, promoting the immersion² of the graduate in Basic Education schools (BRAZIL, 2008). In this sense, the objective of this study is to report the experiences in the scope of (PRP), as well as the contributions in the formative process of the students of the Graduation Course of Pedagogy, of the Federal University of Pará, Campus of Altamira. The methodology adopted was (auto) biographical research, with a qualitative approach in the theoretical perspective Passeggi (2008). To collect the data, we used observation and records in field diaries, generating, therefore, an experience report, which problematized the research question: what are the contributions of the PRP to the training of the resident? The analyzes of this problematic pointed out the advances: 1) ability to articulate theory and practice; 2) substantiation of the arguments; 3) resourcefulness in residency actions; 4) production of knowledge about rural education.

KEYWORDS: Teaching practice; Formation.

INTRODUÇÃO

Em março de 2018, o Ministério de Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), lançou o Programa de Residência Pedagógica (PRP) a partir do edital 6/2018 cujo objetivo era selecionar Instituições do Ensino Superior (IES) públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos que possuam cursos de Licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos, para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, p. 1).

Além disso, prever o programa:

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;

Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

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;

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) (BRASIL, 2018, p. 1).

Neste sentido, uma das apostas do (PRP) é garantir uma formação inicial mais consistente, com foco na aprendizagem situada da graduação, em proximidade com as práticas docentes da escola pública. A aproximação do aluno com a organização da escola, prática e trabalho docente possibilita ao residente, reflexões acerca da profissionalização e seu exercício.

Essa imersão, de acordo com o PRP, permite a ações de regência, intervenção pedagógica e outras atividades escolares sempre acompanhadas por um professor experiente na área de formação a ser contemplada pelo licenciado.

Neste sentido, a PRP, articulada aos demais programas da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que compõem a Política Nacional, tem como requisito fundamental, a formação de professores nos cursos de licenciatura, assegurando-lhes habilidades e competências necessárias para a realização de um ensino de qualidade nas escolas de Educação Básica.

Para tanto, prever o (PRP), a mediação de um professor formador e um preceptor que atua na formação e supervisão das atividades, dando, portanto,

qualidade a essa experiência, que não conta necessariamente com “modelos de excelência profissional”, mas aposta na capacidade da universidade e das escolas de compartilhar seus desafios e saberes, qualificando-se mutuamente para a formação inicial e contínua dos profissionais da educação (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 9).

Na escola-campo, os alunos elaboram intervenções sob a orientação do preceptor e com o apoio do professor formador, constituindo-se em ações planejadas e coletivas acerca da problematização e teorização resultante das observações e registros do cotidiano escolar (FARIA; PEREIRA, 2019). Essas ações criam possibilidades de aproximação entre teoria e prática, estabelecendo pontos de convergência ou de tensão sobre o ser, o sentir, o saber e o fazer docente.

Para Faria e Pereira (2019), nos fazeres docentes as representações culturais e sociais refletem o ser, o sentir e o saber, pois é permeado por “prazer, entusiasmo, exigência, princípio e valores” que orientam a concepção de sujeito e de educação, bem como, os referenciais epistemológicos, teórico-metodológico e didático.

De acordo com Cunha (2005, p. 105), o ser e o sentir do professor é mais que um sentimento, é atitude. É ação que desencadeia um saber-fazer bem e não um fazer o bem. Já a posição de Rios (2010, p. 54) a este respeito é que “a qualidade

da educação tem sido constantemente prejudicada por educadores preocupados em fazer o bem, sem questionar criticamente sua ação”. Esta atitude é impensada e assume uma visão equivocada de um compromisso afetivo e espontâneo de bondade passiva.

O fazer bem, a que se refere à autora, é uma ação prática responsável, porque requer do educador posicionamentos políticos sobre o tipo de homem que se quer formar e para qual sociedade este homem está sendo formado. A diferença está quando o professor se compromete também com a educação dos desfavorecidos historicamente. Assim, a educação é entendida na sua forma mais ampla, sendo, portanto, uma prioridade e não um discurso.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia adotada foi (auto) biografia, com abordagem qualitativa, com base nos estudos de Passeggi (2008, p. 3). Para as autoras, esse tipo de pesquisa constitui-se em um campo de grande relevância, chamando atenção para o fato de que todos nós, como seres humanos, somos contadores de histórias.

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processos de biografização.

Na educação, todas essas propostas corroboram para o processo formativo dos professores, considerando como fonte de estudo as experiências e as vivências, configurando-se em um desvelamento do sujeito e de suas práticas, porque ocorre não somente a descrição de cenas, fatos e acontecimentos, mas um percurso de investigação e reflexão.

Partindo desse entendimento, selecionamos para levantamento dos dados a observação e os registros de campo, resultando, assim, em um relato de experiência ocorrido em uma das escolas-campo do (PRP), localizado na comunidade Princesa do Xingu, integrante da rede municipal de Educação Básica do Ensino Fundamental de Altamira.

RESULTADO E DISCURSÕES

Em 2018 a Universidade Federal do Pará concorreu ao certame descrito no 6/2018 e foi contemplada em vários cursos e campi. Em Altamira, um dos cursos selecionados foi o de Licenciatura em Pedagogia, propondo a imersão de alunos em três escolas-campo: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Gondin Lins, Escola

Municipal de Ensino Fundamental Professor Inácio de Lucena e Escola Municipal de Ensino Fundamental Princesa do Xingu. Contudo, neste artigo, abordamos somente as experiências e vivências realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Princesa do Xingu.

Os primeiros contatos com a escola-campo tiveram início ainda no ano de 2018, ocasião que surgiram as primeiras dificuldades, devido a sua localização geográfica. Situada a 35 quilômetros da cidade, o acesso ocorria por meio de transporte rodoviário. Por problemas mecânicos, o veículo disponibilizado pela Universidade Federal do Pará (UFPA)/ Campus Altamira, não conseguiu atender a demanda. Outros meios precisaram ser acionados para que as ações acontecessem, cita-se: a utilização de motos e automóveis dos próprios residentes e o transporte público, acarretando gastos excessivos para os alunos.

Aos poucos fomos percebendo que essa era uma problemática também enfrentada pelos professores e alunos que precisavam ter acesso a escola. Em dias chuvosos, por exemplo, as faltas às aulas eram constantes devido às péssimas condições das estradas impossibilitando o deslocamento dos seus sítios e roças para ir até a margem do travessão pegar o transporte escolar. Essas dificuldades alteravam a rotina da escola do campo e a efetividade do trabalho docente, exigindo-lhes ações pontuais e emergências no tocante ao funcionamento pleno das atividades.

A questão da educação do campo no Brasil sempre foi um desafio a ser vencido, pois os problemas advindos das realidades socioeconômicas influenciam a concepção de educação e de trabalho docente. Hage e Cruz (2015) ao refletir sobre a trajetória da educação do campo e seus significados, afirma que ela tem sido compreendida como estratégica para o desenvolvimento socioeconômico dos sujeitos e do meio rural, resultado das mobilizações dos movimentos sociais do campo e dos sujeitos coletivos que a compõem. Neste sentido, a sua materialidade deve ser pensada sempre na tríade campo – política pública – educação, já que ela expressa tensões e contradições sociais fortes, que interfere nas condições de trabalho dos docentes.

Caldart (2002, p. 26) apresenta a Educação do Campo como:

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Neste interim precisa ser emancipatória é capaz de incentivar os sujeitos a pensar e agir a partir das suas demandas e necessidades de forma participativa,

vinculada à sua cultura e sua produção social e política (HAGE; CRUZ, 2015). Ao professor cabe-lhe contribuir com o processo de desenvolvimento para uma aprendizagem significativa pautada em vivências cotidianas problematização e refletida.

Educação do Campo deve se constituir em uma ação “emancipatória”, que tem por objetivo incentivar os sujeitos do campo a pensarem e agirem por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura, pois emancipar significa romper com a tutela de outrem, significa ter a possibilidade de tomar suas próprias decisões, segundo seus interesses e necessidades, entendendo que as populações do campo têm o direito de definir seus próprios caminhos, suas intencionalidades, seus horizontes (ZEFERINO, 2015, p. 6).

Quanto à receptividade por parte da escola, contamos com o apoio das professoras e dos outros profissionais. Isso permitiu relações dialógicas e coletivas sobre o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Conforme Tardif; Lessard (2005, p. 38) essas relações provocam movimentações e alterações no cotidiano do professor, já que o trabalho docente “[é] também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc”. Contudo, se por um lado, elas permitem trocas de conhecimentos, saberes, experiências e vivências; por outro lado, pode provocar tensões e restrições que tangencia os fazeres dos professores e a organização da escola.

Ao falar da organização da escola Arroyo (2007) e Pereira; Oliveira; Teixeira, (2013) salientam ela é reflexo da cultura de uma organização. Entendida aqui como “a representação de todas as relações presentes em seu cotidiano. Os hábitos de comunicação, a forma de tomar decisões, o projeto pedagógico e outros fatores igualmente relevantes, que fazem parte da cultura de uma instituição”.

Desse modo, a interlocução da produção do espaço/tempo da escola deve ser fundamentada em uma organização curricular e pedagógica que dê conta das desigualdades existentes, respeitando os tempos mentais, culturais e éticos dos sujeitos.

É justamente nesse sentido que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 estabelecem, em sua Seção IV, artigo 35, que:

Artigo. 35 Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II

- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010a, p. 12).

Assim, as escolas do campo em sua organização escolar integrem e respeitem as particularidades em seus contextos múltiplos e diversificados, considerando a realidade e os interesses dos alunos e sua comunidade. Na escola-campo estudada, por exemplo, observamos que a organização curricular pauta-se nas orientações de competência e habilidade estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, com o propósito de formação humana integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

Porém, apontamos que é preciso avançar e construir conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos do campo como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96, em seu artigo 28 (BRASIL, 1996).

A legislação educacional trouxe avanços para essa discussão, principalmente, a partir da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Apesar dos avanços nas políticas públicas, na prática, a escola para os povos do campo, historicamente, não contempla as necessidades específicas dos povos do campo. Isso reverberou nas condições formativas dos professores do campo e nas condições estruturais e organizacionais das escolas do campo.

Compreende-se que a organização da escola do campo também se articula à consolidação de uma concepção de escola no e do campo, isto é, de uma educação que seja pensada para a realidade dos povos do campo brasileiro. Assim, além do dever de garantir o acesso ao processo de escolarização e aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a escola do campo mostra-se fundamental para a manutenção e para o avanço da luta pela terra, para compreensão da identidade do sujeito coletivo do campo e para a construção de um projeto de escola que se integre a um projeto de transformação social (DE LIMA; FERREIRA; COSTA, 2015, p. 4).

Nesse caso, a educação do campo deve vincular-se a matriz pedagógica do trabalho e da cultura, pois

Ela nasce colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto. A leitura dos processos produtivos e dos processos culturais formadores dos sujeitos que vivem no e do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo (ROCHA, et. al., 2013, p. 07).

Diante disto, o projeto pedagógico da escola do campo busca assumir a identidade dos seus sujeitos e sua realidade de modo a possibilitar formação crítica, resistência e produção de saberes.

A condição de trabalho do professor também deve ser repensada, pois a organização do espaço/tempo para estudo, pesquisa e prática pedagógica exige ambiente e recursos didáticos disponíveis para a elaboração e viabilidade de execução do planejamento das aulas.

Especificamente, acerca da infraestrutura física da escola, destacamos sua importância porque ela revela discursos implícitos sobre o conjunto: organização escolar, estrutura curricular e trabalho docente, pois nos permite “identificar traços das ações, práticas, valores e saberes produzidos e veiculados no cotidiano de uma instituição” (PINHEIRO, 2017, p. 99).

São também permeadas por significados múltiplos, quase sempre negligenciados no cotidiano do professor – embora vivido e percebido – parece irrelevante.

Citando caso análogo, na escola-campo, a infraestrutura física não comporta com qualidade os 150 alunos matriculados da pré-escola ao nono ano do Ensino Fundamental, por ser pequena e inadequada para o atendimento, especialmente, das crianças da Educação Infantil.

Dispondo de apenas 15 ambientes distribuídos entre salas de aula, secretaria, laboratório de informática, biblioteca, sala dos professores, cozinha banheiros, uma área de lazer ao ar livre, sem benfeitoria e um campo de futebol, a escola inviabiliza a elaboração de mecanismos mais criativos para o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos e códigos pedagógicos.

Essas questões foram consideradas no planejamento coletivo das intervenções pedagógicas, analisando, sobretudo seus possíveis impactos na identificação e reconhecimento da organização da escola, nos processos de aprendizagem dos alunos e na organização do trabalho docente (SILVESTRE; VALENTE, 2014).

Essa reflexão apontou avanço na nossa formação, cita-se: a fundamentação teórica dos argumentos; a capacidade de articular a teoria e a prática; a melhoria entre a relação professor/aluno; desenvoltura em propor estratégias e metodologias diferenciadas; ampliação do conhecimento sobre a educação do campo e o enriquecimento dos saberes que constitui as complexas formas de ensinar e aprender.

CONCLUSÃO

A inserção dos acadêmicos do Curso de Pedagogia da UFPA no (PRP), tem

proporcionado oportunidades de vivências cotidianas no contexto da escola pública, resultando em formação profissional. Igualmente, tem gerado a construção de saberes diferenciados no que tange à educação do campo, requerendo sensibilidade para o trato das questões locais, em razão dos inúmeros problemas oriundos da localização geográfica, aspectos social, cultural e político; ademais, ao articular teoria e prática, o programa provoca a necessidade de o residente investigar as problemáticas da escola-campo e debater suas ações, a partir dos referenciais teóricos e metodológicos trabalhados na universidade.

Neste caso, as ações de ambientação, observação e regência são orientadas com foco na análise do planejamento, avaliação, relações professor/ aluno e a cultura organizacional da escola, exigindo dos alunos olhar reflexivo sobre as condições de trabalho docente, as relações e produções de ensino e aprendizagem e a operacionalidade da escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo – educandos e educadores**: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007.

BRASIL, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CALDRT, R. S. Sobre educação do campo. In: FOERSTE, Erineu, MARGITSCHUTZ-FOERSTE, Gerda, CALIARI, Rogério. (Orgs.) **Educação do Campo. Povos. Territórios. Movimentos sociais. Saberes da Terra. Sustentabilidade**. Espírito Santo: UFES, 2009.

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

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

DE LIMA, Maria Aires. COSTA, Frederico Jorge Ferreira. FERREIRA. Educação do Campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. In. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v.15, n.4, p. 1127 – 1151 out./dez.2017.

FARIA, Juliana Batista. PEREIRA. Júlio Emílio Diniz. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? In. **Revista Educação Pública**. Cuiabá v. 28 n. 68 p. 333-356 maio/ago. 2019.

GIGLIO, C. M. B; LUGLI, R. S. G. **Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares:** a concepção do programa de residência pedagógica na UNIFESP. Cadernos de Educação, Pelotas, 46, p. 62- 82, 2013.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. CRUZ. Carlos Renilton. **Movimento de Educação do Campo na Amazônia Paraense:** ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Mediação Biográfica:** figuras antropológicas do narrador e do formador. In: Memórias, Memoriais: pesquisa e formação docentes. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PINHEIRO, Wellington da Costa. **O Instituto Orfanológico do Outeiro: assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos em Belém do Pará (19031913).** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e Competência. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo:** Um olhar panorâmico. < Disponível em [HTTP://educampo.paraense.locasite.com.br/arquivo/pdf/18Texto_Base_Educacao_do_Campo.pdf](http://educampo.paraense.locasite.com.br/arquivo/pdf/18Texto_Base_Educacao_do_Campo.pdf)>. Acesso em 18/08/2013.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica: Estágio para ensinar Matemática.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ZEFERINO, Vânia Maria. **Educação do campo e seus desafios. Trabalho apresentado como requisito parcial para a obtenção da certificação** do curso de Especialização em Educação do Campo, Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, 2014.