



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUARA WESLEY CANDEU RAMOS

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP):
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DE QUÍMICA**

Londrina
2021

LUARA WESLEY CANDEU RAMOS

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP):
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DE QUÍMICA

Dissertação apresentada apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiele Cristiane Dias Broietti

Coorientador: Prof. Dr. Enio de Lorena Stanzani

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Ramos, Luara Wesley Candeu.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP): UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DE QUÍMICA / Luara Wesley Candeu Ramos. - Londrina, 2021.
107 f. : il.

Orientador: Fabiele Cristiane Dias Broietti.

Coorientador: Enio de Lorena Stanzani .

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Programa Residência Pedagógica - Tese. 2. Formação docente - Tese. 3. Química - Tese. I. Dias Broietti, Fabiele Cristiane. II. de Lorena Stanzani , Enio . III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. IV. Título.

CDU 37

LUARA WESLEY CANDEU RAMOS

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP):
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DE QUÍMICA

Dissertação apresentada apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiele Cristiane Dias
Broietti
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Márcia Camilo Figueiredo
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

Prof.^a Dr.^a Camila Silveira da Silva
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Londrina, 30 de agosto de 2021.

Ao meus pais, Jairo Wesley Dioniso
Ramos e Mary Cristiane Candeu.
Luzes da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Por este período tão intenso, apenas agradeço...

À minha família, em especial minha base, Mãe. Obrigada por proporcionar as condições para que eu chegasse até este momento da vida, por compreender minhas ausências, por confiar em minhas escolhas, apoiando incondicionalmente mesmo sem entender o sentido de muitas delas, por nunca desistir de mim e sempre estar ao meu lado.

À professora Fabiele, minha orientadora, por ter me acolhido como orientanda, sou muito grata pelos ensinamentos proporcionados, possibilitando a execução desta pesquisa, assim como pelo seu conhecimento e disposição, que sempre buscou compartilhar com seus orientandos.

Ao meu coorientador, professor Enio, por me inspirar e ter acreditado em meu trabalho e sido essencial para minha formação acadêmica desde a graduação, me ajudando e me ensinando ainda mais nessa nova etapa.

À banca examinadora deste trabalho, Camila e Márcia. Obrigada pelas valiosas e cuidadosas contribuições durante o exame de qualificação. Por cada crítica e sugestão, que me ajudaram muito a compreender conceitos, seus usos, e abriram novas possibilidades à conclusão deste trabalho.

Aos amigos que compartilharam vida comigo nessa trajetória, que muitas vezes auxiliaram durante o andamento da pesquisa, partilhando ideias, sugerindo caminhos e viabilizando-os, partilhando angústias, conhecimentos e amizade. Obrigada por terem sido minha segunda família, por terem me proporcionado alegrias, deixando essa caminhada mais saborosa e menos árdua.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM). Obrigada por compartilharem vosso conhecimento comigo.

Aos secretários do PECEM. Obrigada pelas informações e orientações burocráticas ao longo deste processo. Por me receberem com prontidão e gentileza. Por realizarem o importante trabalho nos bastidores do programa.

À CAPES. Obrigada pela bolsa de estudos concedida. Certamente por meio dela tive condições de permanência para me dedicar com qualidade nesse processo formativo.

O fardo é proporcional às forças, como a recompensa será proporcional à resignação e à coragem.

Allan Kardec

RAMOS, Luara Wesley Candeu. **Programa Residência Pedagógica**: um estudo sobre a formação docente de química. 2021. 107f. Qualificação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

Os programas de incentivo à formação docente, como o Programa Residência Pedagógica (PRP), foram pensados com o propósito de reduzir a distância entre a formação inicial e a prática em sala de aula, a partir da articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Nesse contexto, esta pesquisa visa investigar, a partir dos depoimentos dos residentes, preceptores e docentes orientadores, se os objetivos propostos no PRP foram observados em seu desenvolvimento durante a vigência do primeiro edital (2018-2020). Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com os sujeitos nos últimos meses de vigência do edital. Após o processo de análise e interpretação dos depoimentos, fundamentado nos pressupostos da Análise de Conteúdo, foram construídas categorias de análise baseadas nos referenciais teóricos pertinentes à pesquisa e nos objetivos do PRP. Ao analisar as falas dos participantes da pesquisa e interpretá-las, classificando-as de acordo com nossa interpretação dos objetivos do programa, evidenciou-se que os residentes revelam pontos convergentes entre os objetivos e as atividades desenvolvidas. Além disso, inferimos que a tríade formativa, que envolve o residente, o docente orientador e o preceptor, não foi efetivada de maneira significativa, uma vez que os preceptores apresentaram certa resistência ao assumirem a responsabilidade conjunta na formação dos residentes. No que diz respeito à preceptora, ela reconhece que o PRP colabora para a formação dos residentes e reforça que o programa também acrescentou na sua formação continuada. Porém, aponta-se a falta de acompanhamento em reuniões, dificultando que a formação continuada fornecida pelo PRP seja efetivada. Além disso, é importante que os preceptores entendam o seu papel de coformadores nesse processo. Ademais, a interação entre a IES e a escola é de fundamental importância para o compartilhamento das responsabilidades formativas durante o PRP. Nas falas da docente orientadora identificamos seu papel em estabelecer a relação entre teoria e prática. Inferimos também que os sujeitos da pesquisa, principalmente os residentes, relatam desconhecer os documentos que norteiam os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Durante as falas, a docente orientadora relatou desconhecer como será a execução da implantação da BNCC, ilustrando a incompreensão dos residentes e da preceptora, pois nessa perspectiva o projeto não contemplou as orientações do documento. Desse modo, reforça-se a relevância de que os objetivos das ações propostas ao longo do desenvolvimento do programa sejam discutidos de maneira coletiva, a fim de efetivar as melhorias almejadas por meio do desenvolvimento do PRP.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Formação docente; Formação de professores; Políticas educacionais; Química.

RAMOS, Luara Wesley Candeu. **Pedagogical Internship Program**: a study on teacher education in chemistry. 2021. 107f. Qualificação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

The teacher training incentive courses, such as Programa Residência Pedagógica, (Pedagogical Internship Program (PIP)), are designed with the purpose of shortening the distance between initial preparation and classroom active practicing, based on communication between higher education and elementary and secondary school levels. In this sense, this article aims to research, based on testimonies provided by intern teachers from a Chemistry Major course, whether the proposed goals concerning the PIP are observed during the program's development, according to the first announcement's validity period (2018 – 2020). The data was gathered through a semi structured interview with the intern teachers during the last months of the announcement's validity period. After the testimonies' analysis and interpretation, which have been based on the assumptions provided by Content's Analysis, categories of analysis were constructed, based on the theoretical references pertinent to the research and the objectives of the PIP. By analyzing the speeches of the research participants and interpreting them, classifying them according to our interpretation of the program's objectives, evidences show that intern teachers have converging opinions towards the program's goals and the activities developed. Moreover, we infer that the training triad, which involves the resident, the supervising teacher and the preceptor, was not significantly implemented, since the preceptors still showed some resistance to assuming joint responsibility in the training of residents. As for the preceptor, she recognizes that the PRP contributes to the residents' training and stresses that the program has also added to her continuing education. However, the lack of follow-up in meetings is also pointed out, making it difficult for the continuing education provided by the PRP to be effective; furthermore, it is important that preceptors understand their role as co-trainers in this process. Furthermore, the interaction between HEI and school is of fundamental importance for the sharing of training responsibilities during the PIP. In the statements of the supervising teacher, we identify her role in establishing the relationship between theory and practice. Even though they reported they hadn't seen the documents that guide the teaching-learning processes concerning elementary and secondary school levels, including Brazilian National Learnings Standards (BNCC). During the speeches, the supervising teacher reported not knowing how the implementation of the BNCC will be carried out, illustrating the lack of understanding of the residents and the preceptor, since, from this perspective, the project did not take into account the guidelines of the document. Therefore, it's possible to reinforce that the relevance of the action's goals proposed during the program's development, should be discussed collectively, with the purpose of reaching the desired improvements through the PIP's development.

Keywords: Pedagogical Residency Program; Teacher education; Teacher training; Educational policies; Chemistry.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Linha do tempo com as principais regulamentações referentes às Licenciaturas em Química no Brasil.....	27
Figura 2 – Investimento em Bolsas PIBID (milhões de reais) x Ano	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipologia de Saberes, segundo Altet (2001)	22
Quadro 2 – Principais Políticas de Formação de Professores para Educação Básica 2005-2018	28
Quadro 3 – Atividades a serem desenvolvidas durante o PRP/Química	40
Quadro 4 – Excertos das falas dos sujeitos apresentadas em cada categoria.	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AC – Análise de Conteúdo
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ATP – Articulação entre Teoria e Prática
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
- CE – Comissão de Educação do Senado
- CNE – Conselho Nacional da Educação
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
- CP/UFMG – Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais
- CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ES – Estágio Supervisionado
- FFP – Faculdade de Formação de Professores
- IES – Instituições de Ensino Superior
- ISB – Integração entre Ensino Superior e Educação Básica
- LDB – Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MPB – Movimento pela Base
- PAC – Promoção da Adequação dos Currículos
- PECEM – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática
- PIBID – Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PL – Projeto de Lei
- PLS – Projeto de Lei do Senado
- PRP – Programa Residência Pedagógica
- RFP – Reformulação da Formação Prática
- SEB/MEC – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNESA – Universidade Estácio de Sá

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	0
INTRODUÇÃO	16
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Formação e Profissionalização Docente: algumas considerações	20
1.2 Trajetória do Programa Residência Pedagógica	31
1.2.1 O PRP no Curso de Licenciatura em Química da Universidade investigada.....	39
2. O CAMINHAR METODOLÓGICO	43
2.1 Pesquisa Qualitativa.....	43
2.2 Sujeitos da pesquisa	45
2.3 Análise de Conteúdo: processo de análise e interpretação	47
2.4 Estabelecendo Categorias de Análise	50
2.4.1 Categoria 1 – Articulação entre Teoria e Prática (ATP)	51
2.4.2 Categoria 2 – Reformulação da Formação Prática (RFP)	53
2.4.3 Categoria 3 – Integração entre Ensino Superior e Educação Básica (ISB).....	54
2.4.4 Categoria 4 – Promoção da Adequação dos Currículos (PAC).....	56
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	59
3.1 O Programa Residência Pedagógica: a percepção dos residentes, da preceptora e da docente orientadora	59
3.1.1 Categoria 1 – Articulação entre Teoria e Prática (ATP)	59
3.1.2 Categoria 2 – Reformulação da Formação Prática (RFP).....	69
3.1.3 Categoria 3 – Integração entre Ensino Superior e Educação Básica (ISB).....	78
3.1.4 Categoria 4 – Promoção da Adequação dos Currículos (PAC)	85
3.2 O Programa Residência Pedagógica: análises finais	89
3.2.1 Análise da Articulação entre Teoria e Prática (ATP).....	89
3.2.2 Análise da Reformulação da Formação Prática (RFP).....	91
3.2.3 Análise da Integração entre Ensino Superior e Educação Básica (ISB)	91
3.2.4 Análise da Promoção da Adequação dos Currículos (PAC)	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICES	101

APRESENTAÇÃO

Desde minha infância sempre gostei de Ciências, as experiências mostradas nos programas de televisão, documentários sobre a História da Ciência, séries de investigações, me fascinava tentar enxergar o mundo através dos olhos da Ciência, pois, para mim, significava enxergar como a natureza se comporta. Porém, nunca havia pensado em cursar alguma matéria relacionada com a Ciência que eu tanto admirava.

Desde criança sonhava em ser médica, pois minha avó materna teve câncer de mama quando eu tinha quatro anos de idade. Logo após a cirurgia, ela desenvolveu uma infecção muito forte que a afeta até hoje. Passei, então, a vestir roupas brancas e dizer que cuidaria dela, que queria ser médica. Porém, meu avô materno sempre falava que eu seria professora, pois nas brincadeiras sempre assumia o papel de professora ou de cientista. Assim que finalizei o Ensino Médio, em 2013, me inscrevi no vestibular de Medicina, fiz vários vestibulares e sempre me dediquei muito nos estudos, mas não passei em nenhum desses processos seletivos.

No ano seguinte, em 2014, fiz cursinho e percebi que queria cursar uma graduação que me ajudasse na aprovação no curso de Medicina ou que contivesse na matriz curricular disciplinas que pudessem ser convalidadas, sendo assim, optei por Biomedicina e Química. Fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e fui aprovada em Biomedicina, na Universidade Federal do Paraná, e em Licenciatura em Química, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Apucarana. Como sou nascida e domiciliada em Apucarana, decidi fazer o curso de Licenciatura em Química.

Ao iniciar, confesso que fiquei encantada com a Química e no primeiro semestre já me despertou a curiosidade de trabalhar em laboratórios. O professor Rafael Block Samulewski, carinhosamente chamado de *ilustríssimo senhor orientador*, me proporcionou o primeiro contato com a iniciação científica, e foi então que percebi que queria seguir na área acadêmica. No segundo semestre comecei outra iniciação científica, com o professor Johny Paulo Monteiro, também na área de Química Inorgânica. Até então só havia conhecido a área laboratorial da Química, passei por diversos projetos durante a graduação, mas o contato com o Ensino de Química me fez perceber que ainda há muito a se fazer para além da reprodução irrefletida dos tradicionais conteúdos da Química.

O contato com a Psicologia da Educação, a Didática Geral, a História da Química, e todas as metodologias de pesquisa que me foram apresentadas ao longo de quatro anos de caminhada, me proporcionou uma paixão pela Educação. As discussões que realizávamos nas

disciplinas despertavam em mim uma enorme vontade de estudar mais a respeito dos aspectos envolvidos no ensino e aprendizagem de Química, e também acerca da avaliação escolar. Além disso, no final da graduação participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um programa que me oportunizou estar em sala de aula semanalmente, auxiliando uma professora nas aulas de Química. A cada participação passei a gostar mais de trabalhar com os alunos nas escolas.

Nessa caminhada, encontrei-me com o professor Enio de Lorena Stanzani, que suscitou em mim a paixão pela docência e pelo Ensino de Química e, claro, contribuiu expressivamente em meu desenvolvimento profissional. O professor Enio foi meu orientador de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e tenho o prazer, e principalmente gratidão, de dizer que segue me orientando até hoje, atualmente como meu coorientador do mestrado.

Em meu último ano de graduação, em 2018, prestei a prova de seleção para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM), da UEL, e com a aprovação, em março de 2019, a professora Fabiele Cristiane Dias Broietti me acolheu como sua orientanda e tem me guiado ao longo do processo de pesquisa.

Os caminhos percorridos para a realização desta dissertação foram marcados por muitas indagações, dificuldades e dúvidas que serão descritos nos próximos capítulos. Após a leitura de estudos e pesquisas acerca dos cursos de formação inicial de professores, especialmente nos programas de formação, me deparei com programa residência pedagógica, o qual não apresenta muitas pesquisas, por se tratar de um programa novo. O programa foi implementado em 2018, e faz parte do modelo brasileiro de formação de professores, apesar de ser uma prática que já vinha sendo aplicada informalmente há mais tempo em algumas regiões do país. Assim optamos por estabelecer relações entre essas percepções dos sujeitos que participam do PRP do Curso de Licenciatura em Química da Universidade investigada sobre o desenvolvimento do programa e as possíveis contribuições para sua formação.

Preciso destacar que ao longo desses dois anos de mestrado percebi quantas pessoas estiveram e estão presentes em todas as etapas da minha vida: consciente ou inconscientemente, direta ou indiretamente. Por fim, gostaria de agradecer a todos os amigos, familiares e excelentes profissionais que estão nas entrelinhas desta dissertação.

INTRODUÇÃO

Antes de aprofundar nas discussões próprias desta dissertação sobre os programas de formação de professores, em especial o programa residência pedagógica, cabe ressaltar que nas últimas décadas, devido ao importante papel de fornecer educação de alta qualidade para todos e concretizar os ideais nacionais de desenvolvimento social, político e econômico, as políticas públicas de educação têm recebido atenção e aplicação cada vez maiores em alguns países. Para tanto, o governo precisa reconsiderar seu sistema educacional, projetos escolares e, o mais importante, a formação e valorização dos profissionais da educação (professores).

Existem inúmeras dificuldades presentes tanto na construção dos conhecimentos como nas práticas pedagógicas dos professores, as quais estão relacionadas, muitas vezes, ao processo de formação inicial, que apresenta deficiências tanto na formação específica quanto na pedagógica. De acordo com Milaré e Pinho-Alves (2010), sem a formação adequada, o professor não adquire subsídios para inovar no ensino ou incluir elementos que contextualizem os conteúdos que desenvolve em sua prática.

Em vista disso, uma vez que a legislação dos cursos de Licenciatura tem como foco a formação de professores para a Educação Básica, é pertinente pensarmos e refletirmos sobre os currículos dos cursos de Licenciatura, pois no Brasil tradicionalmente foram concebidos como meros apêndices dos currículos de bacharelado, nos quais as disciplinas psicopedagógicas apresentam-se como complementação final, desarticuladas das disciplinas de conteúdo específico (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

Desse modo, faz-se necessário que os cursos de Licenciatura tenham como objetivo principal a formação de professores, de forma que os licenciandos possam participar ativamente do seu processo formativo. A falta de articulação entre teoria e prática e o distanciamento do Ensino Superior em relação à Educação Básica ocorrem notadamente nos estágios curriculares, nos quais a escola, muitas vezes, é vista apenas como local de cumprimento das horas exigidas pela legislação (ALTET, 2001).

Diante desse cenário, como forma de incentivar a melhoria da formação de professores das Instituições de Ensino Superior (IES), a fim de atender as atuais exigências formativas, bem como superar a falta de professores na Educação Básica no Brasil¹, vários programas complementares foram implementados nos últimos dez anos pelo Governo

¹ É importante destacar que mesmo tendo formação suficiente os recém formados não atuam como docente ou abandonam o magistério, a motivação é: a carreira não é atrativa aos licenciados, ou por serem professores substitutos, ou seja, por terem uma atuação temporária, ou por terem sido contemplados com bolsa de estudos (KUSSUDA, 2012).

Federal, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2010), cuja ação está vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) (PANIAGOI, 2017).

O PIBID, segundo a CAPES (2018a), é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O programa promove a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da Licenciatura e de um professor da escola. O programa se originou em 2007, para atender a carência de professores de Ensino Médio nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática. Contudo, em 2009, frente aos resultados positivos, o programa foi estendido, a fim de atender toda a Educação Básica, incluindo a educação de jovens e adultos, indígenas, pessoas do campo e quilombolas.

Apesar das contribuições observadas ao longo do desenvolvimento do programa, o PIBID é restrito a um número limitado de bolsistas (professores e licenciandos). Assim, para suprir esses e outros problemas relacionados aos processos formativos, criou-se o Programa de Residência Pedagógica (PRP) como parte das ações de “modernização do PIBID”², que buscam atender aos objetivos propostos na Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2014).

Este anúncio ocorre no momento em que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa em andamento desde 2007 e reconhecido publicamente como estratégia formativa promissora no âmbito da formação inicial de professores (FREITAS, 2014; FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2015; ANDRÉ, 2018), enfrenta sucessivas manobras de fragilização por parte do governo federal, situação que desencadeou intensa mobilização social que ficou conhecida como #ficapibid (CARDOSO; FARIAS, 2020; FORPIBID, 2017).

O PRP, projeto instituído pela CAPES e implantado em 2018, tem na sua proposta a imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e à experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula, o que servirá de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Sendo assim, durante e após a imersão, o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sua prática e sua

² A publicação dos slides da Política Nacional de Formação de Professores permite vislumbrar os polêmicos termos da campanha para as práticas de formação de professores durante este período, anunciando em sua "linha de ação", o Programa de Residência Pedagógica contrasta com a outra iniciativa existente nos seguintes termos: “Modernização do PIBID” (MEC, 2017). Este anúncio ocorre no momento em que o PIBID enfrenta sucessivas manobras de fragilização por parte do governo federal, situação que desencadeou intensa mobilização social que ficou conhecida como #ficapibid, a qual será apresentada no capítulo seguinte.

relação com a profissionalização do docente escolar, contribuindo para a avaliação de sua experiência como residente (BRASIL, 2018a).

Portanto, a concepção do PRP apresentada pela CAPES ainda é nova e configura-se como um novo desafio aos participantes do programa, uma vez que novas possibilidades de formação podem ser vislumbradas a partir das ações previstas.

Em face ao que foi mencionado, os textos normativos e as experiências relacionadas ao PRP acenam para uma nova diretriz do Estágio Supervisionado (ES), uma vez que a política foi recentemente implementada nas ações formativas dos cursos de Licenciatura. Este, por sua vez, deve estar articulado ao Projeto Pedagógico Interdisciplinar dos Cursos de Licenciatura e com a Proposta Pedagógica das escolas de Educação Básica, propiciando a (re)construção do conhecimento do futuro profissional da educação, mediado pela realidade dinâmica das escolas.

Vislumbra-se, portanto, a necessidade e a importância de projetos que contribuam efetivamente para o desenvolvimento profissional docente por meio de políticas voltadas ao professor iniciante, tanto na rede pública como na rede privada de ensino. Esse ainda é um desafio a ser superado, que deve ser acompanhado e refletido nas pesquisas da área, a fim de que possamos compreender quais são as reais contribuições desses programas para a formação dos professores, assim como as principais lacunas e problemáticas que persistem. Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (2019) ao afirmar que os programas de Residência Pedagógica:

[...] desde que concebidos como um espaço de transição entre a formação e a profissão, não devem servir para diminuir a formação inicial e, muito menos, para políticas racionalizadoras de gestão que podem acentuar a precariedade e relações de trabalho mais frágeis. [...] devem sublinhar a profissionalidade docente, na pluralidade das suas dimensões, e não apenas o referencial pedagógico (NÓVOA, 2019, p. 9).

Ademais, a presente pesquisa almeja investigar, a partir dos depoimentos dos residentes, preceptores e docentes orientadores, se os objetivos propostos no PRP foram observados em seu desenvolvimento, durante a vigência do primeiro edital (2018-2020), para que seja possível responder às questões de pesquisa: Quais são as percepções dos sujeitos que participam do PRP do Curso de Licenciatura em Química da Universidade investigada sobre o desenvolvimento do programa e as possíveis contribuições para sua formação?

A seguir, trazemos uma descrição da estrutura da dissertação, apresentando o conteúdo de cada capítulo, para que o leitor possa ter uma visão geral de toda a pesquisa.

No Capítulo 1 apresentamos a fundamentação teórica, abordando a formação docente, destacando as problemáticas e os caminhos apontados pelas pesquisas para a melhoria do processo formativo. Na sequência, conduzimos uma análise sobre as recentes políticas educacionais para a formação docente no Brasil, para assim apresentarmos os programas de formação de professores, dando ênfase, em seguida, ao Programa de Residência Pedagógica.

O Capítulo 2 é destinado aos procedimentos metodológicos. Nele abordamos a pesquisa qualitativa e os procedimentos da Análise de Conteúdo, utilizando as ideias de Bardin (2011). Na sequência, apresentamos o movimento de construção das categorias de análise a partir dos objetivos gerais do PRP.

No Capítulo 3 trazemos a apresentação e análise dos dados das entrevistas semiestruturadas realizadas com os residentes, docentes orientadores e preceptores, buscando relacioná-las às categorias constituídas a partir dos objetivos do PRP.

Nas considerações finais relatamos resultados e implicações da pesquisa, e descrevemos algumas de nossas reflexões a respeito do processo formativo dos licenciandos que se encontram imersos no contexto propiciado pelo PRP. Nesse sentido, buscamos articular nossa interpretação dos dados às observações realizadas durante nossa caminhada junto ao desenvolvimento do programa PRP/Química. Por fim, apresentamos perspectivas futuras.

Nos apêndices encontra-se: (A) o roteiro utilizado para realização das entrevistas com os sujeitos de pesquisa; (B) o termo de consentimento livre e esclarecido.

Na continuidade, iniciamos a apresentação desta pesquisa com o intuito de cumprir aquilo que nos propusemos a realizar. Sendo assim, apresentar-se-á, na sequência, a fundamentação teórica acerca da formação docente, com destaque para o processo de implementação do PRP.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentamos os fundamentos teóricos que nortearam esta pesquisa. Iniciamos com a formação e profissionalização docente, apresentando algumas necessidades formativas impostas aos cursos de Licenciatura e procurando destacar o papel da intervenção do professor formador na prática. Além disso, discorremos acerca dos saberes necessários para uma boa prática no âmbito profissional. Posteriormente, analisamos políticas de formação de professores no Brasil, finalizando com a trajetória do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

1.1 Formação e Profissionalização Docente: algumas considerações

Diversas pesquisas no ensino de Ciências apontam para a importância de repensarmos os modelos de formação de professores. Na maioria das universidades, esses modelos ainda priorizam a construção dos saberes relativos aos conteúdos específicos, os quais, com auxílio de algumas “técnicas”, possibilitariam ao futuro professor desenvolver de maneira satisfatória sua prática. Porém, investigações preocupadas com a formação de professores de Ciências apontam que essa visão deve ser superada, uma vez que diversos são os saberes mobilizados pelo professor em sua prática profissional. Sendo assim, todos esses saberes deveriam ser integrados e problematizados na formação dos futuros professores (TARDIF, 2014; MALDANER, 2006; CARVALHO; GIL PEREZ, 2003).

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, deve se constituir a partir dos diversos saberes que serão mobilizados no exercício da profissão, pois disso depende o desenvolvimento eficaz de habilidades e competências próprias da profissão docente. Acerca deste tema, autores como Tardif (2014); Altet (2001); Nóvoa (1992), dentre outros, ainda que em contextos distintos, trazem inúmeras reflexões sobre a importância da consolidação desse repertório de saberes específicos dos professores, uma vez que tal repertório conduz a um processo de profissionalização docente. Além disso, deve-se também considerar o ambiente da prática e o contexto das políticas públicas educacionais que norteiam esse processo.

De acordo com Borges e Tardif (2001), o movimento de pesquisa impulsionado pela problemática da profissionalização teve como um de seus principais objetivos constituir um repertório de conhecimentos profissionais para os professores, posto que, de acordo com os pesquisadores adeptos a esse movimento, “[...] é de fato urgente que os professores, em seu

trabalho cotidiano, possam se apoiar num repertório de conhecimentos validado pela pesquisa e suscetível de garantir a legitimidade e a eficácia de sua ação” (BORGES; TARDIF, 2001, p. 13).

Nessa perspectiva, Altet (2001) percebeu a importância de procurar identificar os modelos sobre os quais se apoia a profissão do professor. De acordo com a autora, a profissionalização é constituída por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação. O professor profissional³ é, em primeiro lugar, um profissional que esclarece o processo de ensino em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas. Sendo assim, Altet (1991) propõe quatro modelos profissionais de ensino diferentes:

[...] o professor **MAGISTER ou MAGO**: modelo intelectual da Antiguidade, que considerava o professor como um Mestre, um Mago que sabe e que não necessita de formação específica ou de pesquisa, uma vez que seu carisma e suas competências retóricas são suficientes; o professor **TÉCNICO**: modelo que aparece com as Escolas Normais; a formação para o ofício ocorre por aprendizagem imitativa, com apoio na prática de um ensino várias vezes experimentado, que transmite o seu *savoir-faire*, os seus “truques”; o formador é um prático experiente e serve como modelo; as competências técnicas dominam; o professor **ENGENHEIRO ou TECNÓLOGO**: esse modelo apoia-se em aportes científicos trazidos pelas ciências humanas; ele racionaliza a sua prática, procurando aplicar a teoria; a formação é orientada por teóricos, especialistas do planejamento pedagógico e da didática; o professor **PROFISSIONAL ou REFLEXIVO**: nesse quarto modelo, em nossa opinião, a dialética entre teoria e prática é substituída por um ir e vir entre PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA; o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias; a formação apoia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores; ela visa a desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo AÇÃO-CONHECIMENTO-PROBLEMA, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análise de suas práticas e de metacognição (ALTET, 2001, p. 25-26, grifo nosso).

Nestes diferentes modelos profissionais, a natureza das competências profissionais e dos conhecimentos a ensinar são diferentes. Por consequência, é necessário determinar quais são as competências e os conhecimentos que devem ser mobilizadas na formação do professor profissional ou reflexivo, considerando também a especificidade da profissão voltada para o ensino (ALTET, 2001).

Dado o exposto, Altet (2001) entende por “‘competências profissionais’ o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire*⁴ e posturas, além das ações e atitudes

³ Altet (2001) menciona o termo “professor profissional” e o caracteriza como um indivíduo autônomo, possuidor de competências específicas e especializadas, baseadas em conhecimentos racionais, reconhecidos pela ciência e homologados pela universidade, ou de conhecimentos advindos da prática, sendo que quando essa prática é contextualizada, os conhecimentos passam a ser autônomos, podendo ser explicitados oralmente e relatados pelo professor.

⁴ Expressão que se refere ao “saber-fazer” em determinada situação.

necessárias ao exercício da profissão de professor. Essas competências são de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. São também de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula” (ALTET, 2001, p. 28).

No ensino, as competências incluem planejamento, organização, preparação cognitiva da classe e diversos conhecimentos gerados pela experiência prática na interação em sala de aula. Outro ponto destacado por Altet (2001) é que, em sua formação, o professor profissional deve optar por várias atividades complementares que desenvolvam o saber-analisar, o saber-refletir, o saber-justificar, por meio da construção de um trabalho voltado para si mesmo, suas experiências e práticas (conhecimento de seu *habitus*).

Cabe ressaltar que as classificações para os saberes que ensinam são muitas e variam de acordo com os paradigmas de pesquisa e com as disciplinas que as construíram. Segundo a autora:

Todas as divisões em categorias propostas, baseadas na natureza do conhecimento dos professores, comprovam a existência de uma pluralidade de saberes que ensinam: teóricos e práticos, conscientes e capazes de preparar e guiar uma ação, ou ainda implícitos, empíricos, na forma de rotinas automatizadas e interiorizadas que intervêm nas improvisações ou nas tomadas de decisão interativas na ação (ALTET, 2001, p. 28).

Assim, Altet (2001) propõe a seguinte tipologia de saberes (Quadro 1).

Quadro 1 – Tipologia de Saberes, segundo Altet (2001)

Tipologia de Saberes	Categorias e definições
Saberes Teóricos: da ordem do declarativo.	SABERES A SEREM ENSINADOS: compreendem os disciplinares, os constituídos pelas ciências e os tornados didáticos a fim de permitir aos alunos a aquisição de saberes constituídos e exteriores; SABERES PARA ENSINAR: incluem os pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula, os didáticos nas diferentes disciplinas e os saberes da cultura que os está transmitindo.
Saberes Práticos: oriundos das experiências cotidianas da profissão, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho, são também chamados de saberes empíricos ou da experiência. Também aqui nos parece necessário distingui-los, ao retomar as categorias da psicologia cognitiva.	SABERES SOBRE A PRÁTICA, isto é, saberes procedimentais sobre o “como fazer” ou formalizados; os SABERES DA PRÁTICA, aqueles oriundos da experiência, produto da ação que teve êxito, da práxis e, ainda, os saberes condicionais de Sternberg (1985) (saber quando e onde): os <i>savoirs-faire</i> * e os saberes de ação muitas vezes implícitos; situa-se neste nível o saber do professor profissional que permite distinguir o novato do especialista.

Fonte: Texto adaptado de Altet (2001, p. 30).

Tardif (2014), assim como Altet (2001), também busca investigar os saberes relacionados à profissão docente, a fim de evidenciar contribuições para a problemática da profissionalização do ofício dos professores apoiado nesses saberes. O autor considera a diversidade de saberes mobilizados pelo professor em sua prática docente e classifica-os segundo quatro tipologias: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; e saberes experienciais.

Desse modo, o saber docente, segundo o autor, compreende “os conhecimentos, o saber fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas” (TARDIF, 2014, p. 9). Os **saberes da formação profissional** são aqueles saberes adquiridos na formação inicial ou continuada dos professores, saberes que são baseados nas ciências e na erudição, e são transmitidos aos professores durante a formação (TARDIF, 2014).

Os saberes disciplinares estão relacionados a diferentes áreas do conhecimento, são provenientes de disciplinas ministradas por instituições de formação. “Correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas” (TARDIF, 2014, p. 38).

Segundo Tardif (2014, p. 38), os saberes curriculares estabelecem os “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”. Além disso, apresentam-se concretamente em forma de programas escolares.

Por fim, em relação à última categoria, Tardif (2014, p. 39) destaca que “o saber experiencial se transforma num saber funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não-analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social”. Os saberes experienciais são os saberes que surgem da própria ação pedagógica dos professores, brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Referindo-se ao processo de formação docente desenvolvido no ambiente escolar, Tardif (2014) traz reflexões importantes sobre os saberes que são adquiridos por esses profissionais. Quando inseridos no contexto escolar, os docentes desenvolvem um saber específico, proveniente das interações sociais vivenciadas em seu cotidiano, historicamente construídas, um saber originado em suas experiências (TARDIF, 2014).

Ressaltamos ainda que, segundo o autor, os professores definem suas práticas com base nos saberes que possuem. Embora pareça ser de simples compreensão, a prática docente vai além do ato de transmitir conteúdo aos alunos, mas parte de uma relação, ainda pouco discutida e esmiuçada, entre o que sabem os professores e quais conhecimentos ensinam.

É preciso, portanto, que as pesquisas se apoiem nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação docente, visando à profissionalização, em oposição à ideia do fazer vocacionado. Nessa perspectiva, essa relação “nunca é uma relação entre teoria e prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes” (TARDIF, 2014, p. 237). Esse movimento possibilita a ampliação e problematização dos saberes profissionais, evitando sua redução à aplicação de modelos teóricos às situações práticas. Na maioria dos casos, os modelos serão substituídos por saberes experienciais não refletidos, acarretando o desmerecimento dos saberes produzidos e veiculados na academia e, conseqüentemente, da profissão professor.

Ainda acerca do conceito de profissionalização, Nóvoa (1992, p. 23) o define como “[...] um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”, e defende que “é na formação dos professores que se produz a profissão docente” (NÓVOA, 1999, p. 71). Desse modo, ainda segundo o autor, é imprescindível reforçar e valorizar as dimensões profissionais, seja na formação inicial e/ou continuada, seja no exercício da docência – que só se completa a partir de um trabalho coletivo com os outros professores, tornando o exercício da profissão um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, por meio do qual os saberes dos professores sejam compreendidos enquanto elementos de mudança (NÓVOA, 1992; 1999; 2019).

Diante desse cenário, Nóvoa (2017) indica caminhos para que esse professor evolua na construção de sua identidade profissional: investir em sua formação, construir um acervo, cuidar de sua formação cotidianamente, investir e acreditar na formação de seu aluno, contagiando-lhe com boas práticas, e, por fim, construir relações afetivas com as pessoas, com o espaço e com o entorno escolar. Dessa forma, o sujeito estará no caminho de aprender a pensar como um profissional (cognitivo), de agir como um profissional (atuar como um profissional crítico, que reflete e cria novas situações práticas para múltiplas aprendizagens) e de construir uma moral, sendo responsável e comprometido de forma ética consigo e com todos os quais se relacionar.

Em face ao que foi mencionado, a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a

emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa não coincide sempre com as dinâmicas próprias da formação (NÓVOA, 2017).

Assim, entendendo que a formação docente corresponde a um dos fatores essenciais para a profissionalização e valorização da carreira de professor, ao lado dos eixos relativos às condições de trabalho e à remuneração, percebe-se que o redirecionamento das políticas de formação docente no Brasil se dá a partir de pressupostos que cada vez mais enfatizam a docência como um trabalho técnico, no sentido prático, o que pode levar ao empobrecimento da profissionalização docente. Modelos como esses “defendem o regresso a uma mera formação prática, no terreno, no chão da escola, junto de um professor mais experiente, corroendo assim as bases intelectuais, críticas, da profissão docente” (NÓVOA, 2019, p. 13).

Diante dessa realidade, as políticas públicas que orientam ações formativas devem ser reestruturadas a partir das condições apontadas anteriormente, mas também considerando a extrema relevância da relação que se estabelece, na formação inicial, entre os estudantes das licenciaturas e os professores da Educação Básica, visando à inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas, em um processo de formação contínua e permanente (NÓVOA, 2019).

Como veremos no capítulo a seguir, a restrição de recursos financeiros impossibilita a consecução das metas e das estratégias desenhadas no Plano Nacional de Educação para a melhoria dos processos formativos dos professores e representa, em última análise, um risco iminente para a garantia dos direitos sociais dos brasileiros, dentre os quais, o direito a uma educação de qualidade. Dentre essas restrições, podemos citar o recuo das ações da CAPES no âmbito da formação inicial, que desde 2007, com a implementação do PIBID, vinha promovendo o debate sobre a formação de professores com a melhoria da profissão docente. No entanto, ao longo dos últimos anos, os cortes de orçamento para bolsas e manutenção dos projetos tem impactado significativamente a consolidação de ações formativas sólidas no país.

Isso demonstra que a formação docente está imersa em uma situação político-econômica extremamente desfavorável, e essa situação deve ser superada para que outros desafios que os professores enfrentam na relação custo-benefício e profissionalização sejam também enfrentados. Políticas efetivas são necessárias para reverter a oferta dessa formação,

que hoje se dá principalmente no setor privado, em instituições que oferecem ensino de qualidade duvidosa, conforme apontam os indicadores do ensino superior. Outras adversidades ainda se somam, como a luta pela aquisição de novos formatos escolares, que permitam a formação para a educação rural e a educação indígena, e a própria manutenção de ações formativas no contexto das Licenciaturas – como os programas PIBID e Residência Pedagógica.

Ambos os programas podem contribuir significativamente na formação e profissionalização dos licenciandos, já que ampliam os espaços de formação teórico-prático. Além disso, contribuem na formação continuada dos professores atuantes na Educação Básica da rede pública, que poderão participar dos projetos como preceptores no RPP ou como supervisores no PIBID. Ou seja, esses programas permitem a articulação entre as IES e a Educação Básica, prevista na Resolução nº 02/2015 CNE-MEC, constituindo-se como novos espaços em que os professores formadores criem condições para que os professores em formação encontrem diferentes formas de construir conhecimentos.

Tendo em vista as exigências da formação dos professores, vale refletir sobre quais conhecimentos mínimos devem ser construídos/mobilizados e quais os principais programas e regulamentos, de abrangência nacional, desenvolvidos sobre seus efeitos na formação docente inicial. Assim, na sequência descrevemos um estudo sobre a formação de professores de Química no que tange às iniciativas contempladas pela Política Nacional de Formação de Professores, no âmbito do MEC e da DEB/CAPES, que visavam atender às demandas postas pela LDB para a formação de professores. Na continuidade, buscamos realizar uma articulação e uma análise crítica entre a proposta do PRP, a formação dos bolsistas e as possibilidades de profissionalização docente presentes nesse movimento.

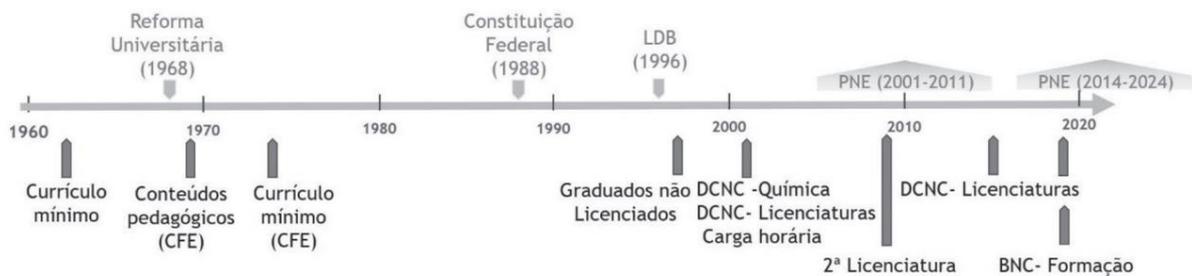
Um estudo sobre a formação de professores de Química: um breve panorama sobre as orientações e programas oficiais

Ao refletir acerca da temática formação de professores, sabemos que ela ocupa um lugar importante nas discussões relacionadas às políticas públicas devido às especificidades e limitações na geração de práticas mais eficazes. A formação de professores no Brasil se tornou importante a partir da década de 1930, quando tem início o processo de industrialização e a necessidade de expansão da escolarização. De lá para cá, muitas legislações alteraram a compreensão de como deveria ocorrer a formação de professores,

sobretudo nos primeiros anos da educação considerada elementar ou básica (GATTI; BARRETO, 2009).

A Figura 1, a seguir, apresenta uma linha do tempo com as principais regulamentações referentes à formação de professores de Química para a Educação Básica. Na parte superior são apresentadas as regulamentações referentes ao ensino superior de forma geral, na parte inferior as que versam sobre os cursos de Licenciatura em Química (SANTOS; LIMA; GIROTTTO JR., 2020).

Figura 1 – Linha do tempo com as principais regulamentações referentes às Licenciaturas em Química no Brasil⁵



Fonte: Santos; Lima e Giroto Jr. (2020).

O Brasil, como podemos ver na Figura 1, tem adotado políticas específicas para a formação dos professores, com vistas à melhoria dos resultados educacionais. A publicação da Lei nº 9.294/96, a LDB, bem como a promulgação, em 2002, das DCNC e, no caso de cursos de Licenciatura em Química, as DCNCQ, são exemplos de ações que representam a preocupação governamental com a questão. Dentre as medidas comuns, defendidas por tais documentos, está a necessidade de associação entre teoria e prática nos processos de formação do professor.

Mesmo com essas medidas, que propõem uma mudança de perspectiva sobre a trajetória formativa/profissional do professor, estimulando e reconhecendo a importância de sua solidez e sua qualidade, o Brasil continua a conviver com estruturas de licenciaturas que privilegiam o modelo chamado de 3+1, consagrado desde a década de 1930, no qual se propõe três anos de formação disciplinar específica e complemento com um ano de formação pedagógica (GATTI et al., 2010). Em resumo, pode-se considerar que há uma provável

⁵ CFE – Conselho Federal de Educação; LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; DCNC – Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Química; DCNC – Licenciaturas – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior; PNE – Plano Nacional de Educação; BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

fragilidade na preparação para o magistério, resultante da ausência de um eixo formativo integrador nos cursos de formação inicial para o exercício da docência.

Além dessas dificuldades, percebe-se que os cursos de Licenciatura não conseguem atender a demanda posta pelas comunidades escolares, o que pode explicar a oferta de programas, uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Dado o exposto, o Quadro 1 lista alguns dos principais programas e regulamentos nacionais formulados nos últimos anos que têm impacto na formação inicial de professores.

Quadro 2 – Principais Políticas de Formação de Professores para Educação Básica 2005-2018

Política de formação	Legislação que instituiu a política	Descrição
Prolind: Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais	Decreto nº 10.172/2001.	Promover o reconhecimento dos estudos de temas relevantes para os povos indígenas, tais como a língua materna, a gestão, a cultura e a sustentabilidade das terras.
UAB: Universidade Aberta do Brasil	Decreto nº 5.800/2006	Promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação à distância (EaD).
Procampo: Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo	Decreto nº 6.319/2007	Formar educadores para trabalhar em experiências educativas alternativas em áreas rurais.
Prodocência: Programa de Consolidação das Licenciaturas	Decreto nº 6.316/2007	Apoiava projetos de caráter institucional tendo em vista o estudo e desenvolvimento de novas formas de organização curricular para a formação de professores nas instituições públicas de educação superior, a criação de estratégias para o aperfeiçoamento de professores das licenciaturas e a criação de metodologias inovadoras para os cursos de licenciatura.
PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	Decreto nº 6.094/2007	O programa buscou promover a melhoria e o incentivo à docência estabelecendo uma clara articulação entre as IES e as escolas públicas de Educação Básica.
Parfor: Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica	Decreto 6577/2009	O Parfor teve importância capital no sentido de alavancar a formação em nível superior dos professores da Educação Básica, desenvolvendo programas e políticas de fomento à habilitação em nível superior.
Residência Pedagógica	Edital CAPES nº 06/2018	Constitui uma nova ação que integra a atual Política Nacional de Formação de Professores no Brasil e objetiva propiciar a imersão do licenciado na educação básica e engloba a formação inicial.

Fonte: A própria autora.

A formação docente corresponde a um dos fatores essenciais para a profissionalização e valorização da carreira de professor, ao lado dos eixos relativos às condições de trabalho e à remuneração. Diante disso, o Decreto nº 6.755/2009, promulgado

no governo Lula da Silva (2003-2010), teve como objetivo instituir uma política nacional de formação. A normativa foi responsável também por transferir para o âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) as responsabilidades sobre formação docente, antes centralizada na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Em maio de 2016, o regulamento supracitado foi revogado pelo Decreto nº 8.752/2016, que, em consonância com o PNE 2014-2024, dispunha sobre a nova política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica. Contudo, seu desenvolvimento restou comprometido após o processo ilegal de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) e a crise política, econômica e institucional instalada no Brasil. Com a subida ao poder do vice-presidente Michel Temer (2016-2018), foi posto em marcha por seu governo uma política de austeridade que, contando com larga maioria no Congresso Nacional, aprovou a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela o gasto social para os próximos vinte anos. Tal medida tem trazido sérias consequências para o país no que se refere à saúde, à assistência social e à educação. A agenda educacional passou a enfrentar restrições e retrocessos em forma de novas políticas e reestruturação de programas em curso (SOUZA; BOSCO; OLIVEIRA, 2020).

As políticas de formação para professores estão sob o foco de diversos setores da sociedade brasileira como fundamentais para garantir a qualidade da educação por meio da melhoria dos índices educacionais. Sobre essa máxima corrente, há concordância de que sem uma formação consistente e aprofundada de professores não é possível construir um processo de ensino e de aprendizagem que se adeque às necessidades contemporâneas associadas à economia do conhecimento. A Nova Política Nacional de Formação de Professores foi lançada no dia do professor, em 15 outubro de 2017, e organizada, nas palavras do diretor de Educação à Distância da CAPES, Carlos Lenuzza, diante da seguinte premissa:

A política compreende que a qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor. Entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem o maior peso na determinação do desempenho dos alunos (BRASIL, 2017a).

Cabe ressaltar que a proposta foi amplamente criticada por entidades educacionais⁶ por estabelecer um caráter impositivo, sem diálogo com instituições

⁶ Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC, assinada em conjunto por: ABdC – Associação Brasileira de Currículo; ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; ANPEd – Associação

formadoras, representantes profissionais da Educação Básica e demais participantes da educação. Além disso, as entidades reiteravam que a formação de professores estava marcada pela falta de qualidade do ensino e pela desigualdade educacional, portanto, uma série de fatores internos e externos que afetavam diretamente o desempenho acadêmico foram omitidos. As entidades alegavam que a política anunciada não trazia novidades e não propunha um aperfeiçoamento das ações e programas que haviam sido impulsionados desde 2009, ainda que insuficientes no contexto da formação. As instituições formadoras também expressaram preocupação com a redução na formação divulgada pelo Ministério da Educação e a ênfase excessiva na formação prática (SOUZA; BOSCO; OLIVEIRA, 2020).

De acordo com Santos; Lima e Girotto Jr. (2020) no tocante às Licenciaturas em Química, é notório que há mudanças na formação que tem sido proposta, influenciadas pelas pesquisas no campo da formação de professores, que resultam em regulamentações em nível federal e estadual. Nota-se também que tais reestruturações vêm sendo implementadas por instituições formadoras a partir de um modelo de formação de professores que permite identidade própria aos cursos, o que pode refletir na característica do profissional formado. Esse aspecto está bem claro tanto na legislação como na intencionalidade dos cursos analisados. No entanto, há ainda outros fatores que influenciam o modo como as universidades se utilizam das estratégias formativas, fatores que podem implicar em estruturas com maior ou menor foco no modelo técnico ou prático de formação.

A Política Nacional de Formação Docente desenvolveu, nos últimos anos, programas e projetos que compreenderam tanto a formação especial em serviço quanto ações voltadas para os cursos de licenciatura em funcionamento nas Instituições de Ensino Superior (IES). Tratando-se do incentivo ao ingresso e à permanência em cursos de licenciatura no sistema regular de formação, verificamos como iniciativa mais relevante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP).

Nesse contexto, podemos nos questionar: como uma política de formação pode induzir a formação docente na perspectiva de profissionalização docente? Para que possamos refletir sobre este questionamento o PRP será analisado a seguir, dado que esta pesquisa visa investigar, a partir dos depoimentos dos residentes, preceptores e docentes orientadores, se os

objetivos propostos no PRP foram observados em seu desenvolvimento, durante a vigência do primeiro edital (2018-2020).

1.2 Trajetória do Programa Residência Pedagógica

A *priori*, o PRP surgiu como um projeto de lei, o PL nº 227/07, proposto pelo Senador Marco Maciel, no ano de 2007, apresentando uma concepção de modalidade de Estágio Supervisionado ao qual denominou-se, primeiramente, de Residência Educacional. Para isso, incluiu uma proposta de alteração ao artigo 65 da Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN/96), no qual acrescentava parágrafo único com a seguinte redação:

Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (BRASIL, 2012, p. 1).

A inclusão desse parágrafo único teve por objetivo a melhoria da formação dos docentes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A Residência Educacional, tal como proposta no projeto de lei, não seria um período de estudos integrado aos cursos normais ou aos cursos de pedagogia, mas um período de formação e trabalho ulterior a eles, que deveria ser regulamentado, nos aspectos pedagógicos, pelos Conselhos de Educação e, nos aspectos administrativos e financeiros, pelos sistemas de ensino, com a necessária colaboração da União. A força do projeto foi dada pela exigência da Residência Educacional como pré-requisito de atuação nos anos iniciais de qualquer rede de ensino, pública ou privada. No caso da pública, o certificado de residência poderia ser obrigatório como título nos concursos públicos, de acordo com lei geral ou dos sistemas de ensino.

A justificativa para tais acréscimos seriam as falhas nos processos de ensino dos dois primeiros anos do ensino fundamental que envolve o processo de alfabetização. Problemas na formação em nível médio, com o magistério e a proliferação de cursos de pedagogia nos mais variados formatos, como aqueles que funcionam no noturno com carga horaria diferenciada e os que funcionam em fins de semana. A tudo isso o autor do PLS em questão, imputa a responsabilidade pela deterioração do ensino. Assim, vê no exemplo da residência médica a possibilidade de fortalecer a formação prática dos professores. No que nos cabe análise, as intenções eram interessantes, caso houvesse uma ampla discussão sobre a proposta, pois sua inserção nos projetos de cursos implicaria severas mudanças em suas estruturas e das IES. A isso some-se o fato que a implementação do PLS 227/07, demandaria uma fonte de financiamento para custear as bolsas de estudo para alunos, professores e preceptores residentes (CAVALCANTE, 2021, p. 3).

No entanto, segundo o que consta em documento da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), esse projeto só foi analisado em audiência pública no dia 15 de abril de 2009, pela Comissão de Educação do Senado (CE) e representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da CNTE e do Ministério da Educação (MEC), não prosseguindo na pauta do Congresso Nacional. Talvez por esse motivo não encontramos documentos que detalhem melhor essa proposta: como seriam realizadas as atividades, a seleção dos residentes, das escolas, como seria o acompanhamento, se haveria algum acompanhamento, etc. (BRASIL, 2012).

O projeto permaneceu silenciado, sendo retomado somente após cinco anos. Em audiência pública realizada no dia 15 de abril de 2009, com a finalidade de instruir o PL nº 277/07, os participantes se mostraram entusiastas do modelo de formação a ser implantado com a instituição da residência, então adjetivada de “educacional”. Por uma questão regimental, o afastamento do autor do projeto original conduziu ao arquivamento da iniciativa. Felizmente, atento à importância do assunto para a educação brasileira, o Senador Blairo Maggi resgatou a proposta, indicando a oportunidade de repor o assunto da formação de professores no repertório de temas caros ao País (BRASIL, 2013).

O Senador Blairo Maggi, em 2012, apresentou o PL nº 284/12, que teve por objetivo resgatar, com algumas adaptações, a proposta originalmente apresentada no PL nº 227/07, que não chegou a ser votado e acabou sendo arquivado. O termo “Residência Educacional” foi substituído por “Residência Pedagógica”. Segundo Silva (2018, p. 231), diferentemente do projeto de lei do senado (PLS nº 227/07), “o projeto não previa a residência como pré-requisito para a atuação na educação básica, para não impedir a atuação de docentes em exercício que não tiveram acesso a essa formação”. De acordo com o PLS nº 284/12, a residência não deveria ser um pré-requisito para o exercício da docência. Além disso, outro ponto significativo, mantido no novo PL nº 284/12, estabelecia que a Residência Pedagógica aconteceria apenas após o término do curso superior, nos anos iniciais de atuação do professor (BRASIL, 2012).

O projeto indicava ainda que a residência seria remunerada por meio de bolsas de estudos para uma carga horária mínima de 800 horas. Após o término do programa Residência Pedagógica, seria emitida uma certificação que poderia ser utilizada como critério avaliativo para processos seletivos das redes de ensino em concursos, e como modalidade de formação em serviço para os professores que já se efetivaram nas redes há mais tempo.

Em setembro de 2012, o PL nº 284/12 foi apresentado à CE com relatório favorável à aprovação da matéria. No entanto, em 6 de agosto de 2013, o Senador Randolfe

Rodrigues requereu a realização de audiência pública para instruir a proposição. Aprovado o requerimento, a audiência foi realizada no dia 28 de agosto de 2013, com a participação de representantes da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

Porém, somente no ano de 2014 o Senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES) propôs a “Residência Docente”, alterando a redação da Lei das Diretrizes e Base da Educação (LDB), artigo 62, na seguinte conformidade:

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de mil e seiscentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (PLS 6/2014) (BRASIL, 2014).

O projeto do Senador Ricardo Ferraço determinava que na formação docente para a Educação Básica estaria incluída a residência como uma etapa extra à formação inicial, com 1600 horas, divididas em dois períodos, com duração mínima de 800 horas. A proposta previa que os sistemas de ensino ofertariam a residência docente para licenciados em número igual ou superior a 4% do respectivo quadro docente em atividade até o ano de 2024, devendo garantir, até o ano de 2017, vagas em número correspondente ao mínimo de 0,5%. Pelo texto, a residência deveria ser ofertada para licenciados com até três anos de conclusão dos cursos de licenciatura, seria coordenada por docentes das instituições formadoras e supervisionada por docentes do estabelecimento de ensino na qual viesse a ser desenvolvida.

De acordo com Silva (2018), essa alteração provocou controvérsias entre as associações, entidades e especialistas da educação, pois era um tema ainda em debate e que carecia de aprofundamento, portanto, a proposta não poderia ser apontada como solução para a formação de professores e para os problemas da Educação Básica. Ademais, a falta de clareza no PL foi apontada como um dos pontos desfavoráveis à implementação. Apesar dos PL propostos no Senado Federal não terem sido implementados, desde a década 2000 vêm acontecendo experiências isoladas de residência no campo da formação de professores nos sistemas municipais, estaduais e federais da Educação Básica e Superior (SILVA, 2018).

Como exemplo de política de inserção à docência temos a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), em 2007, a Universidade Estácio de Sá (UNESA), em 2008/2009, e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), também em 2009. Apesar das visões

diferentes, alguns objetivos eram comuns entre as propostas apresentadas, como a consolidação da formação iniciada, por meio do exercício da profissão em ambientes reais de trabalho, e o fortalecimento da parceria entre universidade e escola (LEAL, 2015).

A UNIFESP criou o Programa de Residência Pedagógica para o curso de Pedagogia. O programa foi constituído a partir de uma experiência formativa ocorrida no campus de Guarulhos. Foi implementado no ano de 2007 e se desenvolvia na região de Pimentas, na periferia de Guarulhos, caracterizada pelo limitado acesso a recursos e serviços públicos, além de muito populosa.

Os resultados advindos da experiência da UNIFESP contribuíram para constatar o grau de aceitação do Programa de Residência Pedagógica entre os professores e gestores que participaram da pesquisa, para acrescentar as contribuições desses profissionais, para esmiuçar a operacionalização do programa, para possibilitar a apreensão das demandas de formação continuada destacadas pelos professores e as demandas para a formação inicial apontadas pelos gestores das escolas e dos sistemas de ensino (UNIFESP, 2010).

Posteriormente, houve o Programa de Residência Pedagógica, implementado em 2011, no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), que sempre recebeu estagiários de diferentes unidades da universidade, assim como de outras instituições. O projeto visava implementar uma política de formação que articulasse reflexões acadêmicas e desafios cotidianos de uma escola de Educação Básica.

A UERJ também realizou um projeto de Residência Pedagógica com egressos do curso de Pedagogia. O objetivo era pesquisar o processo de parceria entre a Escola Básica e a Faculdade de Formação de Professores (FFP) em São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro.

Além dos já citados, temos o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, que foi implementado a partir da criação da Portaria nº 206, de 21 de outubro de 2011, elaborada pela CAPES. A portaria dispõe sobre o apoio à execução do Programa na instituição, levando em consideração a tradição de excelência do colégio e o fato de esta ser a única instituição pública federal que atua na Educação Básica.

O Programa foi destinado, prioritariamente, aos professores da rede pública, licenciados com até três anos de conclusão do curso, em quaisquer disciplinas oferecidas pelo colégio na Educação Básica, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O objetivo era aperfeiçoar a formação do professor, disponibilizando um programa de formação continuada, por meio de competências docentes *in loco*, tendo em vista a complementação da educação recebida na IES de origem com a vivência em ambiente escolar de excelência, e

cooperar para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica (CARDOSO; KIMURA; NASCIMENTO, 2021).

Percebemos, então, que o Programa de Residência Pedagógica já existia, entretanto, o foco era a formação continuada dos egressos do curso de Pedagogia. Após algumas alterações na proposta inicial, ocorridas entre os anos de 2012 e 2017, o PRP foi instituído a partir da Portaria da CAPES nº 38/2018, utilizando elementos apresentados nos PL anteriores, porém, trazendo algumas modificações significativas. Com o objetivo de incentivar a melhoria dos processos formativos e induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura, a residência busca promover a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso, com ações que integrem Ensino Superior e Educação Básica e possibilitem a articulação entre teoria e prática na formação do professor. O programa ainda prevê a concessão de bolsas aos docentes orientadores (professores das universidades), preceptores (professores da Educação Básica) e residentes, no entanto, nessa nova proposta os residentes passam a ser os alunos dos cursos de formação e não mais os professores recém-formados, como previsto na proposta anterior (BRASIL, 2018b).

O Programa Residência Pedagógica seria uma versão modernizada do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Por isso, faz-se necessário relatarmos um pouco sobre o contexto dessa modernização para a compreensão do PRP.

O PIBID foi instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, tendo como objetivos:

I – incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II – valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III – promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV – promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V – elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2007).

Na época da sua implementação, o programa previa atender prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes etapas de ensino e áreas do conhecimento, nessa ordem: em primeiro lugar, no Ensino Médio, privilegiando as áreas de maior carência de professores, como Física, Matemática, Química e Biologia; em segundo lugar, nos anos finais do Ensino Fundamental, compreendendo Licenciatura em Ciências e em Matemática; e, em terceiro lugar, de forma complementar, formar para a licenciatura em Letras (Língua

Portuguesa), Licenciatura em Educação Musical e Artística e demais licenciaturas (BRASIL, 2007).

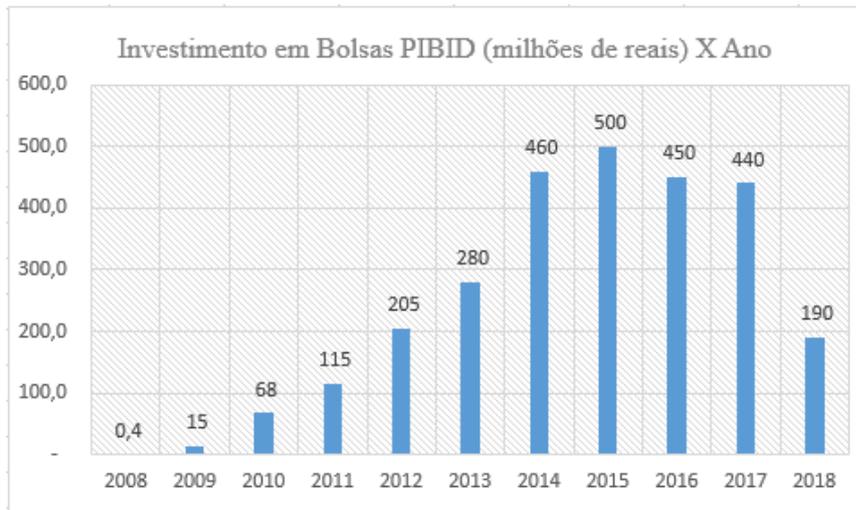
De acordo com o Relatório de Gestão referente ao período 2009-2014, produzido pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da CAPES, as atividades relativas ao primeiro edital somente foram iniciadas nos primeiros meses de 2009. Mas a ampliação do programa se deu em curto prazo: de um total de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o PIBID expandiu para a concessão de 49.321 bolsas em 2012. No ano de 2013, considerando os resultados positivos observados e a crescente demanda, o programa passou a atender toda a Educação Básica, englobando a educação de jovens e adultos, de indígenas e a educação do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas). Dessa forma, foi publicado o Edital nº 66/2013, intitulado PIBID Diversidade, que tinha como finalidade o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência para esses públicos específicos (SOUZA; BOSCO; OLIVEIRA, 2020).

Dando continuidade, no ano de 2014 foram concedidas, no total, 90.254 bolsas, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 *campi*, sendo que a região Nordeste concentrava o maior percentual de bolsistas (31%). Apenas no espectro do PIBID Diversidade foram 3.194 bolsas em todo o país.

Porém nos anos seguintes teve início um processo de contração do orçamento do programa. Em 2016, segundo consta do Relatório de Gestão da CAPES, foram 73.300 bolsas concedidas; em 2017, o relatório aponta que foram destinadas 72.720 bolsas, que visaram à aproximação entre 279 instituições formadoras e 5.578 escolas de educação básica, contemplando 36 áreas de licenciatura, distribuídas em todas as unidades federativas. Já a última chamada apresentada, que corresponde ao Edital nº 07/2018, determinava a concessão máxima de até 45 mil cotas de bolsas na modalidade de iniciação à docência (BRASIL, 2017b).

É importante destacar que as bolsas representam para determinados graduandos um importante auxílio financeiro, sobretudo neste período recente em que se observa a redução do orçamento das universidades para a assistência estudantil. A Figura 2 apresenta o investimento aproximado (segundo dados do Portal da Transparência da CAPES⁷) desde o primeiro edital, em 2007, até o ano de 2018 (os dados de 2019 e 2020 não estão disponíveis).

⁷ Dados disponíveis em: <http://transparencia.capes.gov.br/transparencia/xhtml/index.faces>. Acesso em: 15 maio 2021.

Figura 2 – Investimento em Bolsas PIBID (milhões de reais) x Ano

Fonte: A própria autora.

Diante do cenário apresentado na Figura 2, é possível evidenciar que, apesar do investimento crescente ao longo dos primeiros oito anos de vigência do programa, o PIBID vem enfrentando cortes significativos, que enfraquecem e tornam incerto o seu futuro enquanto uma possibilidade no interior dos cursos de formação de professores.

Nesse contexto, considerando as frequentes tentativas do governo de cancelar operações, cortar verbas e redefinir propostas de políticas educacionais, o movimento Fica PIBID surgiu em 2016. Um dos atores importantes nesse processo de mobilização e que se levanta contra os ataques à continuidade do programa e aos consecutivos redirecionamentos é o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (Forpibid), criado inicialmente com o objetivo de estabelecer uma interlocução permanente entre os projetos institucionais apoiados pelo PIBID e a CAPES (SOUZA; BOSCO; OLIVEIRA, 2020).

O Fórum defende a necessidade de uma política pública que possa atender as demandas sociais de formação docente ancoradas em uma perspectiva de valorização da profissão docente e, em carta publicada em 2016, sinalizou vários problemas em relação às reconfigurações dos editais. Em referência à Portaria nº 46/2016, que aprovava novo regulamento para o PIBID, o Fórum alertou para o deslocamento na natureza do Programa para atender ao reforço escolar; para a ausência de informações sobre diversas áreas do conhecimento, como Licenciaturas em Educação Física, Artes Plásticas e Visuais, Ciências Agrárias, Música, Dança etc; para a omissão em relação à Educação Infantil, Educação Especial, Profissional e Educação de Jovens e Adultos; para a redução da quantidade de professores envolvidos, dentre outros pontos (SOUZA; BOSCO; OLIVEIRA, 2020).

As reconfigurações do PIBID são acentuadas no Edital nº 7, de 2018. O regulamento impõe a definição de novos critérios para a seleção dos bolsistas: o PIBID passou a prever a possibilidade de participação de licenciandos sem a concessão de bolsas e

os selecionados deveriam obrigatoriamente estar na primeira metade do curso de licenciatura, quando anteriormente poderiam participar alunos que estivessem em qualquer etapa da graduação. Porém, as recentes reestruturações desviam o programa de seus princípios originais e podem ter efeitos na identidade docente, enfatizando um profissionalismo gerencial, ao invés do profissionalismo ocupacional⁸. Essa nova orientação com autonomia reduzida se repete no desenho do PRP, apresentado, como já mencionado, como uma proposta de modernização das ações do PIBID.

O PRP constitui uma nova ação que integra a atual Política Nacional de Formação de Professores no Brasil e objetiva propiciar a imersão do licenciando na educação básica. Assim como o PIBID, o programa engloba a formação inicial. Enquanto o PIBID atua com os licenciandos na primeira metade do curso, a Residência Pedagógica tem como público os estudantes matriculados na segunda metade da graduação e denomina a escola como escola-campo. O estudante será acompanhado pelo professor da escola básica, chamado de preceptor, e na IES pelo professor, denominado orientador, que será coordenado por um docente da IES.

Após o processo de proposição dos projetos, estruturação das ações formativas e seleção dos residentes, a CAPES, por meio do Edital nº 6, de 2018, definiu que as atividades vinculadas ao PRP teriam início em agosto de 2018. Entretanto, como vimos, antes mesmo de o PRP ser integrado à Política Nacional de Formação de Professores, algumas universidades já adotavam essa nomenclatura em propostas de formação docente, principalmente nos cursos de Pedagogia, mas com dinâmicas e propostas bem diversificadas se comparadas às orientações publicadas a partir da criação do programa.

Em decorrência do que foi exposto, o PRP pretende melhorar a prática pedagógica do professor, tendo em vista a necessidade de avanços na qualidade do processo educacional. Assim, o PRP tem em sua essência o objetivo de superar a tradicional distância entre a teoria e a prática na formação dos estudantes, prevendo uma ação compartilhada de formação entre a universidade, os estudantes em formação e as escolas públicas parceiras (LEAL, 2015).

Faz-se necessário, portanto, investigar o PRP, pois, de acordo com o trabalho de Ramos; Stanzani e Broietti (2021), que procuraram desenvolver um panorama sobre a produção bibliográfica do PRP, foram encontrados apenas 15 artigos em revistas e 12 trabalhos em eventos⁹ acerca do tema. Além disso, os estudos estão focados principalmente na

⁸ Tratamos a identidade docente do ponto de vista do profissionalismo ocupacional, considerando suas posições de acordo com os processos de trabalho escolar, já o profissionalismo gerencial remete as mudanças compreendidas pelas reformas educacionais como uma forma de política.

⁹ Esta pesquisa analisou artigos de periódicos nacionais on-line com avaliação Qualis-CAPES A1, A2, B1 na área de Ensino, segundo a classificação de periódicos do quadriênio 2013-2016 (QUALIS/CAPES) e a

análise de documentos norteadores, fato que se justifica por o PRP ser um programa recente. Deste modo, é importante analisar o programa com base em documentos institucionais orientadores e em diretrizes oficiais, afinal, a formação de professores no PRP, além de articular teoria e prática, precisa levar em conta a prática, *locus* de reflexão, problematização e solução dos desafios e demandas apresentadas pela realidade escolar (RAMOS; STANZANI; BROIETTI, 2021).

A partir desse levantamento, podemos observar também que ainda são poucos os estudos mais aprofundados no âmbito do *strictu sensu*, por serem estudos que demandam mais tempo. Até o momento não temos uma pesquisa que investigou, por exemplo, o impacto deste programa na inserção dos residentes na carreira docente. Por este motivo esta pesquisa visa investigar, a partir dos depoimentos dos residentes, preceptores e docentes orientadores, se os objetivos propostos no PRP foram observados em seu desenvolvimento, durante a vigência do primeiro edital (2018-2020).

O PRP, que será apresentado na sequência, faz parte das ações formativas do curso de Licenciatura em Química, da universidade investigada, desde 2018, e desde então proporciona aos licenciandos a oportunidade de experienciar vivências vinculadas à futura profissão.

1.2.1 O PRP no Curso de Licenciatura em Química da Universidade investigada

O Programa Residência Pedagógica está organizado da seguinte forma: primeiramente são apresentados os objetivos gerais e específicos do programa, seguidos de informações sobre como os subprojetos se articulam com o projeto institucional e de como o PRP auxilia no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da IES. Posteriormente são apresentados os indicadores do programa, que se referem a atividades a serem desenvolvidas no decorrer do programa.

Dado o exposto, o objetivo geral do PRP/Química, elaborado por solicitação do Edital da CAPES nº 06/2018, é a problematização e a construção dos saberes docentes e o desenvolvimento dos conteúdos curriculares associados a uma concepção crítica da Ciência, da atividade química e do seu ensino. Essa forma de entender o ensino de Química tem como fundamento a promoção de práticas de caráter inovador, a partir da utilização de materiais e

investigação também considerou os websites dos anais dos eventos da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Congresso Internacional de Ensino (CONIEN), Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ), além do Congresso Paranaense de Educação em Química (CPEQUI).

recursos educacionais que privilegiem o papel ativo dos aprendizes na construção do conhecimento. Com isso, o Subprojeto Química, tido como um processo para formação docente e ressignificação dos saberes profissionais, exerce um papel essencial para que os futuros professores se apropriem de concepções e práticas que possibilitem planejar e desenvolver a atividade docente sob o viés do pluralismo metodológico e da interdisciplinaridade, integrando, dessa forma, aspectos epistemológicos, metodologias de ensino e materiais e recursos para o ensino dos conceitos químicos na Educação Básica.

A fim de alcançar os objetivos elencados anteriormente, os coordenadores de área do Subprojeto Química, do Programa de Residência Pedagógica, propuseram as atividades listadas a seguir, divididas de modo a cumprir a carga horária mínima de 440 horas exigida nas orientações do edital.

Quadro 3 – Atividades a serem desenvolvidas durante o PRP/Química

Atividade	Descrição
Articulação da equipe do projeto	–
Acompanhamento do projeto	O projeto foi acompanhado ao longo dos 18 meses de seu desenvolvimento, a partir da supervisão das atividades e de discussões realizadas entre docentes orientadores e preceptores durante encontros periódicos, resultando na elaboração de relatórios avaliativos.
Formação dos preceptores	Foram ofertadas oficinas de preparação para os preceptores nos seguintes temas: (1) Orientações para o acompanhamento/formação dos alunos no Programa de Residência Pedagógica; (2) O ensino de química e seus pressupostos teóricos e metodológicos; (3) O professor pesquisador no processo de formação de professores – construção da identidade docente; (4) Estudo das Diretrizes Curriculares para a formação docente e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); (5) Orientações a respeito do Programa de Residência Pedagógica.
Desenvolvimento de atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas	As atividades planejadas – aulas teóricas e práticas; elaboração de materiais didáticos e propostas de ensino de caráter inovador; avaliação da aprendizagem; dentre outras – foram desenvolvidas pelos residentes nas escolas atendidas pelo subprojeto, em parceria com os preceptores.
Formação da equipe e planejamento	As etapas de formação e planejamento, que compreenderam oficinas de preparação, estudo de referenciais teóricos da área de Ensino de Ciências/Química e dos documentos oficiais, assim como momentos de discussão e reflexão acerca dos temas relacionados à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem da Química na Educação Básica e do contexto escolar, aconteceram ao longo dos primeiros cinco meses de projeto, a fim de fundamentar a ação dos participantes.
Socialização dos resultados	Ao final de cada uma das etapas do subprojeto (formação; ambientação; imersão; elaboração dos relatórios), residentes e preceptores foram orientados a socializar os resultados obtidos, fosse por meio da participação em ações internas do núcleo, fosse em eventos acadêmico-científicos da área.
Participação em grupo de estudos e de pesquisa na universidade/escola	Ao longo de todo o projeto foram realizados encontros periódicos entre docentes orientadores, preceptores e residentes (na universidade e/ou escolas), com o objetivo de estudar e discutir tópicos importantes relacionados à formação dos professores e ao ensino de Química na Educação Básica.
Elaboração do relatório final	Os residentes elaboraram um relatório final de atividades, descrevendo e discutindo todas as etapas do processo formativo vivenciado por meio das ações propostas ao longo do desenvolvimento do projeto.

Fonte: A própria autora.

É válido destacar aqui qual a função de cada um dos sujeitos participantes do Programa Residência Pedagógica e, conseqüentemente, da presente pesquisa. Os residentes são alunos do curso de Licenciatura em Química, que já haviam cursado o mínimo de 50% da carga horária total do curso ou que estavam cursando a partir do 5º período. Estes alunos atuaram na escola pública desenvolvendo atividades pedagógicas sob a supervisão do preceptor e do docente orientador. As atividades realizadas foram registradas pelos residentes por meio da elaboração dos diários de residência (portfólios) e do preenchimento da ficha de acompanhamento.

Os preceptores são professores da escola básica, no caso do referido subprojeto, professores de Química. Eles acolheram o residente e o acompanharam durante todo o período de imersão, participando das reuniões do núcleo e auxiliando no planejamento e avaliação das atividades propostas para as turmas acompanhadas pelo residente.

Já os docentes orientadores são professores da universidade, relacionados ao Curso de Licenciatura em Química, que têm a função de orientar tanto os residentes quanto os preceptores durante o desenvolvimento do programa. Os docentes orientadores coordenaram as reuniões do núcleo; elaboraram *feedback* dos planejamentos, buscando dialogar com os pressupostos teórico-metodológicos adotados na elaboração das atividades; acompanharam o residente na escola-campo durante as etapas de planejamento e execução das atividades; realizaram a correção dos portfólios e o controle das fichas de acompanhamento; e a correção do relatório final.

As atividades realizadas pelos residentes no PRP/Química foram: (1) ambientação no contexto escolar por meio de atividades que permitissem aos residentes conhecer o contexto e a cultura escolar, as inter-relações que ocorrem nesse espaço social, a fim de que compreendessem os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula. Leitura e estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e observação crítica das aulas dos preceptores também foram atividades desenvolvidas nessa etapa; (2) realização de imersão na escola destinada à regência de classe, incluindo o planejamento e a execução de atividades didáticas de cunho teórico e prático, a elaboração de planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos, dada a carga horária destinada às atividades de regência (100h); (3) elaboração do relatório final com base nos resultados obtidos ao longo do programa, como forma de promover o processo de autorreflexão e autocrítica com vistas à construção e consolidação de saberes e práticas docentes.

Como podemos observar, as atividades do PRP se assemelham às desenvolvidas nos estágios curriculares, fundamentadas na proposta de Broietti e Stanzani (2016). Neste sentido, o PRP apresenta-se como uma convalidação do estágio exigido pela universidade como pré-requisito de formação. Para os estudantes, este formato possibilita, ainda, uma remuneração cuja função é permitir dedicação aos estudos – não sendo necessário, em alguns casos, dividir o tempo com outra forma de trabalho.

Cabe destacar que os docentes universitários que ministravam as aulas de estágio, pelo fato de ser possível a convalidação com a participação no PRP, dividiram as atividades do programa, pois o número de licenciandos que iriam realizar os estágios era compatível com o número de bolsistas, ou seja, as disciplinas não tiveram alunos matriculados apenas como residentes. Porém, os residentes, após cumprirem as atividades do PRP, deveriam pedir a convalidação dos estágios. O pedido de convalidação deveria ser feito pelo estudante residente à coordenação do curso com base na instrução normativa da universidade quanto ao aproveitamento em questão.

Assim, apresentado o contexto de investigação, isto é, do PRP do Curso de Licenciatura em Química de uma universidade federal do norte do Paraná, e os objetivos de cada atividade proposta no PRP, no tópico seguinte serão apresentados os sujeitos que participaram da pesquisa.

2. O CAMINHAR METODOLÓGICO

Ao levar em consideração que o foco central dessa pesquisa consiste em investigar, a partir dos depoimentos dos residentes, preceptores e docentes orientadores, se os objetivos propostos no PRP foram observados em seu desenvolvimento, durante a vigência do primeiro edital (2018-2020), neste capítulo buscamos descrever o percurso metodológico da pesquisa, cujo viés é predominantemente qualitativo.

De acordo com Flick (2009), os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem “na escolha de métodos e teoria convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos” (FLICK, 2009, p. 23).

Por essa razão, neste capítulo são apresentados, em forma de seção, a pesquisa qualitativa, num primeiro momento, e, a seguir, os sujeitos de pesquisa e algumas considerações acerca da Análise de Conteúdo (AC), cujos pressupostos metodológicos foram adotados a fim de organizar e analisar os dados coletados ao longo das etapas da pesquisa.

2.1 Pesquisa Qualitativa

Pode-se dizer que a natureza qualitativa adquiriu notável destaque na pesquisa contemporânea nos mais diversos campos de estudo. Nesta pesquisa optamos por utilizá-la com a análise de conteúdo, o que será apontado no próximo item deste capítulo.

De acordo com Mól (2017), a pesquisa qualitativa compreende a ciência como uma área do conhecimento que é construída pelas interações sociais no contexto sociocultural que as cercam. Por isso, seu foco é compreender os significados dos fenômenos a partir de quem os vivencia, considerando tempos e espaços de atuações e reflexões. Compreende, portanto, que a Ciência é uma área de conhecimento produzida por seres humanos que significam o mundo e seus fenômenos.

Na pesquisa em Ensino de Química este postulado da metodologia qualitativa é importante porque posiciona a educação como um processo interativo, que acontece na relação entre professores, estudantes e os conceitos científicos específicos da Química (MÓL, 2017).

Dito isso, embasamos a fundamentação teórico-metodológica desta dissertação nos pressupostos da pesquisa qualitativa apresentados por Flick (2009). De acordo com o

autor, a pesquisa qualitativa relaciona-se à produção e à análise de textos, entre eles, transcrições de entrevistas e notas de campo. Direciona-se à análise de casos concretos em suas características locais e temporais, considerando as atividades das pessoas em seus contextos locais (FLICK, 2009). Em nosso caso, a análise refere-se às falas dos residentes, preceptores e docentes orientadores no que diz respeito ao PRP/Química.

A pesquisa qualitativa trabalha, acima de tudo, com textos. Os métodos para coleta de informações – entrevistas ou observações – produzem dados que são transformados em textos através de gravação e transcrição. Os métodos de interpretação partem destes textos. Diferentes roteiros conduzem em direção aos textos do centro da pesquisa, e também conduzem ao afastamento desses textos. Muito resumidamente, o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado da teoria ao texto e do texto de volta à teoria. A interseção desses dois caminhos é a coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação destes dentro de um plano específico da pesquisa (FLICK, 2009, p. 14).

No Ensino de Química os objetos de estudo não podem ser reduzidos a simples variáveis, mas devem ser considerados em sua complexidade, sendo sua validade atestada por materiais empíricos que sustentam a pesquisa, pela legitimidade de seus procedimentos, pelo posicionamento do pesquisador, pelo posicionamento teórico, pela descrição detalhada do método (MÓL, 2017).

Sendo assim, na pesquisa qualitativa não se espera que a opinião de um indivíduo ou grupo represente toda a população, mas espera-se conhecer o que pensa esse sujeito ou grupo. Portanto, antes da coleta de dados qualitativos é fundamental escolher bem que tipo de dados atende melhor aos objetivos da pesquisa e quais serão os procedimentos para a coleta. Os dados constituem o pilar de uma pesquisa. Desta forma, se forem bons e sólidos permitirão a construção de conhecimentos coerentes e consistentes. Ao contrário, se os dados não forem bons e consistentes, levarão a conhecimentos frágeis e facilmente contestáveis.

Dado o exposto, considerando o objetivo desta pesquisa, os residentes, preceptores e docentes orientadores participaram de uma entrevista semiestruturada, a fim de evidenciar as razões que os motivaram a participar do PRP, discutir o processo de planejamento e execução de algumas atividades relacionadas ao programa e, posteriormente, relatar suas percepções sobre essas experiências, com o propósito de fazer um levantamento inicial com todos os integrantes do programa.

Para Manzini (1990), a entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores, grupo de alunos. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas

complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Consequentemente, Triviños (1987) relata que a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Um ponto semelhante, para ambos os autores, refere-se à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa.

Cabe ressaltar que, segundo Flick (2009), a ética na pesquisa qualitativa é imprescindível a uma pesquisa adequada, e complementa dizendo que “encontrar soluções para os dilemas éticos é fundamental para legitimar a pesquisa” (FLICK, 2009, p. 56). Para proceder eticamente na pesquisa qualitativa é preciso que o consentimento seja informado, a confidencialidade garantida e o bem-estar, dignidade e direitos dos participantes priorizados. Em nosso caso, por meio de termos de consentimento livre e esclarecido os residentes, preceptores e docentes orientadores autorizaram a participação na pesquisa. Quanto à confidencialidade na redação da pesquisa, asseguramos o anonimato dos participantes e a segurança do armazenamento das gravações obtidas. Procuramos, por fim, causar o mínimo de prejuízos possível, fazer justiça aos participantes da pesquisa na análise dos dados, descrição fiel dos fatos, sem julgamentos ou comparações.

Sendo assim, as entrevistas, além de terem como foco perguntas referentes aos objetivos do PRP, também as relacionaram à formação docente, à valorização do magistério, à formação inicial e continuada, à integração entre ensino superior e educação básica, à prática no ambiente profissional, à participação efetiva dos professores do Ensino Médio e à articulação entre teoria e prática, com o objetivo de realizar um levantamento sobre as impressões dos residentes, preceptores e docentes orientadores acerca das expectativas relacionadas ao programa.

Feita a explanação da pesquisa qualitativa, apresentaremos a seleção dos sujeitos da pesquisa na próxima seção deste capítulo.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são participantes do Subprojeto de Química do Programa de Residência Pedagógica referente ao Edital da CAPES nº 06/2018. Foram selecionados

membros de cada modalidade de bolsa ofertada pelo programa, que se desenvolveu entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, tendo duração de 18 meses, conforme prevê o edital.

A primeira edição do Subprojeto de Química contou com 24 (vinte e quatro) residentes, 3 (três) preceptores e 1 (um) docente orientador¹⁰. Dessa totalidade, foram selecionados para a presente pesquisa 8 (oito) residentes, pois o critério de seleção dos residentes foi, sobretudo, o da disponibilidade para participar das entrevistas-semiestruturadas.

A fim de manter o anonimato dos participantes, a codificação do material seguiu o exemplo a seguir:

- **R1**, em que R significa o residente entrevistado e o número 1, a identificação do bolsista entrevistado.
- Na entrevista com a professora preceptora o **R** foi substituído por **P** na codificação do material: **P1**.
- Na codificação dos dados referentes às entrevistas com a docente orientadora substituímos pela sigla **DO**.

Sendo assim, ao todo foram selecionados para a análise quatro residentes, uma preceptora e uma docente orientadora. Essas pessoas passaram a constituir os sujeitos de pesquisa que serão apresentados na sequência.

No momento da entrevista, o primeiro residente (R1) entrevistado estava realizando atividades no PRP correspondentes ao segundo estágio. Cabe ressaltar que ele não havia feito nenhuma disciplina de estágio antes do programa, possuía como docente orientador o DO1 e como preceptora a P1. O sujeito R1 havia participado do PIBID por um semestre, além disso, estava no 5º período do curso.

Já o residente R2 havia cursado a disciplina de Estágio 1 e estava começando as atividades da regência no PRP, mas não tinha ministrado aula até o momento da entrevista. Possuía como docente orientador o DO2 e como preceptora a P2, que não participaram da pesquisa. Este sujeito não havia participado de nenhum programa de formação de professores anteriormente e estava no 7º período.

O residente R3 possuía como docente orientador o DO3 e como preceptora a P3, que também não participaram desta pesquisa. O residente realizou as disciplinas de Estágio 1 e 2, referentes à observação, e entrou no PRP no período em que começaria as atividades do

¹⁰ Ressaltamos, como foi mencionado na seção anterior, que no Edital 06/2018 da CAPES temos um docente orientador, mas três docentes universitários participaram dividindo as atividades do programa.

estágio de regência. Participou durante três meses do PIBID e estava no último período da curso.

Assim como o R3, o residente R4 entrou no PRP no período que condiz com o estágio de regência. Realizou antes do programa as disciplinas de Estágio 1 e 2, referentes à observação, e seu docente orientador foi o DO1, sua preceptora a P1. O residente R4 havia participado do PIBID, além de ter feito iniciação científica na área de ensino sobre currículo.

A preceptora P1 é formada em Licenciatura em Química, com habilitação para Física e Matemática, em uma universidade particular do Paraná, possui especialização em Química para professores do Ensino Médio e mestrado em Química e Recursos Naturais. Além de 17 anos de magistério, a preceptora já havia sido supervisora do PIBID por dois anos.

A docente orientadora DO1 é Licenciada e Bacharel em Química, possui especialização em Ensino de Química e mestrado e doutorado em Ensino de Ciências. É professora adjunta na universidade desde 2012, foi coordenadora do Subprojeto PIBID/Química e atuou como coordenadora auxiliar do Projeto Residência Pedagógica.

Desse modo, com o objetivo de nos auxiliar nesse processo utilizamos como referencial metodológico os pressupostos da Análise de Conteúdo (AC) no movimento interpretativo das informações. Apresentaremos algumas considerações na seção a seguir.

2.3 Análise de Conteúdo: processo de análise e interpretação

Diante do exposto, esperamos compreender, a partir da fala dos residentes, preceptores e docentes orientadores, quais as principais propostas desenvolvidas pelo PRP/Química. A finalidade é evidenciar o papel do PRP na formação de professores e no processo de articulação com a Educação Básica, ou seja, se objetivos gerais do programa estão sendo atingidos.

Existem diferentes técnicas de organização e análise de dados na pesquisa qualitativa, sendo a Análise de Conteúdo (AC) uma das possibilidades. A AC se constitui de várias técnicas, de modo que se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. Desta forma, a técnica é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) e permitem a realização de inferência de conhecimentos. Percebe-se, assim, que a AC é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados (BARDIN, 2011).

Diante do exposto até aqui, o uso do referencial metodológico utilizado nesta dissertação foi a AC, proposta por Bardin (2011), uma escolha justificada. A autora propõe a utilização da AC em três etapas fundamentais: pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A primeira etapa consiste na seleção do material que será submetido aos procedimentos analíticos e tem como objetivo “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 89). A escolha desse material origina-se da primeira atividade utilizada nesse método, que é a leitura flutuante, que consiste no reconhecimento do texto e do material para análise. Ainda nessa etapa é constituído o *corpus* de análise, que é “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 96).

A partir da leitura inicial dos dados ocorre não só a formulação das hipóteses e objetivos, a serem validados ou não pelas etapas posteriores, como também a elaboração de indicadores, por meio de recortes de texto nos documentos de análise, a fim de interpretar o material coletado. Nesse sentido, a etapa da pré-análise se resume em: “escolha dos documentos que serão analisados; formulação de hipóteses e objetivos; elaboração de indicadores para fundamentar a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 125).

Em nossa pesquisa, como será detalhado posteriormente, realizamos entrevistas semiestruturadas com os residentes, com a docente orientadora e com a preceptora do PRP. O material coletado nas gravações foi transcrito, o que constituiu o *corpus* da nossa pesquisa, e, após isso, iniciou-se a leitura e análise das informações, de forma a levantar hipóteses e objetivos que estivessem relacionados com o referencial teórico adotado nesta pesquisa.

Concluída a primeira fase, acima descrita, a segunda etapa, denominada de exploração do material, é dependente da pré-análise, pois se leva em consideração que as operações da primeira etapa já estão concluídas. Etapa que também é definida pela codificação e categorização em função dos aspectos até então definidos.

A etapa de exploração do material baseia-se na codificação do material de análise, feita com a utilização de regras que são previamente estabelecidas. A codificação é a transformação do texto bruto em unidades de registro por meio de “recortes, agregação e enumeração”, podendo essas unidades ser uma frase, uma palavra ou um tema, possibilitando a representação das características do conteúdo (BARDIN, 2011).

Analisamos as falas de quatro residentes, uma preceptora e uma docente orientadora, todos escolhidos aleatoriamente. A fim de manter o anonimato dos participantes,

codificamos a preceptora como P1, a docente orientadora como DO1 e os residentes como R1, R2, R3, R4.

Tendo em vista as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), destacam-se, como a própria autora o fez, as dimensões da codificação e categorização. No que diz respeito à codificação, responde a regras precisas para a transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão. Após a codificação, segue-se para a categorização, que consiste em classificar os elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos razão das características comuns dos mesmos” (BARDIN, 2011, p. 117).

As categorias de análise podem ser semânticas, sintáticas, léxicas ou expressivas, esse processo ocorre inicialmente com o isolamento dos elementos comuns, o inventário, seguido da classificação, em que os elementos são distribuídos e ordenados (BARDIN, 2011).

Desse modo, realizamos uma primeira leitura do *corpus* utilizando unidades temáticas. Para o evidenciamento das unidades temáticas efetuamos o recorte do *corpus* de acordo com os objetivos do PRP como categoria *a priori*, buscamos construir nossas categorias articulando os referenciais adotados no desenvolvimento da pesquisa. O critério que usamos para classificar uma unidade de temática em uma categoria foi a relação de semelhança entre a unidade e os significantes da respectiva categoria. As categorizações decorreram da proporção em que as unidades de análise estão relacionadas com os objetivos do PRP, por isso falamos em unidades temáticas, porque utilizamos os objetivos do PRP como tema. Com isso, o tipo de análise assumida nesta pesquisa foi a categorial, uma vez que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo agrupamentos analógicos” (BARDIN, 2011, p. 201).

Definidas as unidades de análise, o pesquisador deve identificá-las nos documentos constituintes do *corpus*, realizando uma nova etapa de codificação, descrita por Bardin (2011) como “o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo” (BARDIN, 2011, p. 97). Posteriormente, as unidades devem ser isoladas, com a preocupação de que estas sejam compreendidas fora do contexto original em que se encontravam. Assim, para que o leitor compreenda a significação exata das unidades de análise é importante que o pesquisador defina outro tipo de unidade de conteúdo,

a unidade de contexto.

Com a unidade temática escolhida, o próximo passo será a classificação em blocos que expressem determinadas categorias que confirmam ou modificam aquelas presentes nas hipóteses e referenciais teóricos inicialmente propostos, que permitam a significação dos resultados da análise. E esta é a terceira fase do processo de AC, denominada tratamento dos resultados – a inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

Nesse sentido, na etapa de descrição buscamos construir nosso próprio entendimento acerca dos objetivos do PRP, baseados nas pesquisas voltadas à temática “formação de professores de química”, fundamentando, assim, nossas categorias.

Desta forma, utilizar a Análise de Conteúdo como ferramenta metodológica nos permitiu organizar, analisar e interpretar os dados obtidos de acordo com o referencial teórico adotado para atingir os objetivos traçados na pesquisa.

Para tanto, é preciso obedecer a algumas regras, tais como: exaustividade, segundo a qual se deve esgotar a totalidade da comunicação, sem omitir nada; representatividade, em que a amostra deve representar o universo; homogeneidade, isto é, os resultados devem se referir ao mesmo tema e ser obtidos por técnicas iguais; pertinência, que orienta que os documentos precisam se adaptar ao conteúdo e ao objetivo da pesquisa; e por fim a exclusividade, a regra que um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Portanto, utilizar a AC como ferramenta metodológica em nossa investigação nos possibilitou organizar, analisar e interpretar os dados obtidos para que assim pudessemos atingir os objetivos propostos em nossa pesquisa de acordo com os referenciais teóricos adotados.

2.4 Estabelecendo Categorias de Análise

Conforme apresentado em nossa fundamentação teórica, as pesquisas mostram que as principais problemáticas vinculadas ao processo formativo dos professores encontram-se na desarticulação entre a formação específica e a pedagógica, na falta de integração entre a teoria e a prática, na separação entre a universidade e o campo profissional e na não utilização da pesquisa como princípio formativo, resultando na formação de profissionais pouco preparados e pouco motivados para o exercício da profissão docente. Portanto, ao analisar os objetivos do PRP buscamos estabelecer convergências entre as propostas do programa e os resultados das pesquisas, visando à melhoria do processo formativo dos futuros professores.

Desse modo, os dados serão analisados e discutidos adotando-se categorias *a priori*, construídas a partir dos objetivos apresentados na chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do PRP. São eles:

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) (BRASIL, 2018a, grifo nosso).

Nesse sentido, apresentamos a seguir a nossa interpretação dos objetivos do PRP, buscando relacioná-los à literatura para, desse modo, construirmos as categorias que serão resgatadas na análise dos dados referentes ao processo formativo dos residentes.

2.4.1 Categoria 1 – Articulação entre Teoria e Prática (ATP)

Na categoria ATP, cujo objetivo é “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” (BRASIL, 2018a, p. 1), enquadram-se os depoimentos por meio dos quais os residentes, a preceptora e a docente orientadora externalizam uma preocupação com a formação inicial aliada à prática docente, ou seja, refletem sobre a importância da instrumentalização do professor buscando integrar os saberes teóricos à prática.

Ainda hoje, na maioria dos cursos de graduação os conceitos de formação de professores válidos são complementares à formação profissional. O enfoque dos três primeiros anos é o conteúdo específico, sendo que apenas nos últimos anos do curso surgem as disciplinas de ensino, justapondo os dois saberes. Neste modelo, o saber disciplinar precede o saber pedagógico. Esses cursos geralmente são apêndices dos cursos de bacharelado, com base na crença de que "quem sabe, automaticamente, sabe ensinar" (MASETTO, 1998).

Essa problemática realmente perpassa a formação do professor. Alguns autores apontam que os licenciandos e professores de química possuem uma visão descontextualizada e acrítica da ciência, ou seja, não conseguem visualizar a relação entre as teorias científicas e

as questões sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais, desconsiderando a importância do conhecimento científico para a formação cidadã (CARVALHO; PÉREZ, 2003).

Assim, acreditamos, como Nóvoa (2017), que a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. Ou seja, formação e o trabalho docente estão intrinsecamente relacionados, pois um é mutuamente dependente do outro, assim como também estão relacionadas as significações de um e de outro. Ainda de acordo com Nóvoa (2017), não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a serem ensinadas ou das técnicas pedagógicas.

É neste sentido que Altet (2001) defende a iniciativa de repensar e reestruturar a formação inicial de professores com base no educar pela pesquisa, para poder atingir a melhoria de sua qualidade. Nessa ótica, a função da formação é modificar as relações entre o sujeito e o conhecimento: passa-se da transmissão do conhecimento por um formador a uma produção ativa desse conhecimento por parte do sujeito. Trata-se de construir uma nova representação do conhecimento como um processo de elaboração, em movimento, como construção inacabada. Transformando os licenciandos de objetos em sujeitos das relações pedagógicas, assumindo-os como autores de sua formação por meio da construção de competências de crítica e de argumentação, o que leva a um processo de aprender a aprender.

Acrescentando ao que foi dito, é necessário que o professor tenha em sua formação a experiência daquilo que deverá ensinar aos seus próprios alunos, logo, os cursos de formação devem fornecer subsídios para que os futuros profissionais tenham a capacidade de relacionar teoria e prática e, por consequência, ensinar aos seus alunos, pois as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes na maioria das vezes são consequência das experiências vividas na sua formação ambiental (ALTET, 2001; TARDIF, 2014).

Alguns teóricos defendem ainda que o ajuste da estrutura curricular visando a formação de professores deve priorizar os saberes docentes, as teorias de ensino e os métodos científicos de ensino, de forma a vinculá-los a conhecimentos específicos para que ambos possam ser mantidos com o processo de aprendizagem dos futuros professores. Após isso, ele pode desenvolver a capacidade de vincular a teoria à prática nas atividades de ensino (TARDIF, 2014; CARVALHO; PERÉZ, 2003).

Dessa forma, essa categoria está diretamente relacionada a como os residentes

enxergam a profissão docente, ou seja, compreendem as ações e reflexões realizadas no PRP, que tem como intenção possibilitar ao residente um movimento de diálogo entre as teorias da educação e os conceitos químicos que serão abordados nas aulas, mostrando a importância de articular e pensar sua prática com a teoria, considerando a perspectiva pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de Química. Quanto à preceptora, relaciona-se à formação continuada, tendo em vista que ela estará novamente envolta no meio acadêmico, que é centro de pesquisa e conseqüentemente palco de inovações pedagógicas.

Destacamos também que esta categoria tem como objetivo apreender o envolvimento dos bolsistas com a realidade da Educação Básica, permitindo que eles construam uma concepção sobre a escola, os sistemas de ensino e as políticas educacionais, evidenciando condições concretas do ambiente escolar. Lembrando que cabe ao docente orientador conduzir esse processo junto com a preceptora, estabelecendo a relação entre teoria e prática.

2.4.2 Categoria 2 – Reformulação da Formação Prática (RFP)

A categoria RFP refere-se ao objetivo do PRP de “induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2018a, p. 1). Nessa perspectiva, buscaremos reflexões dos residentes, da preceptora e da docente orientadora acerca do papel do PRP enquanto possibilidade de reformulação dos Estágios Supervisionados, momento de prática em sala de aula, problematizando e discutindo as ações dos bolsistas em seu processo de formação inicial.

A reformulação de estágio tendo por base a experiência do PRP faz com que os residentes tenham oportunidade de conhecer a sua área de atuação futura, afinal, “o despertar pedagógico começa a se manifestar apenas [...] no momento em que os alunos realizam estágios nas escolas” (ALTHAUS, 1997, p. 72). Percebe-se uma proposta de reformulação (leia-se adequação) do estágio supervisionado, dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura, visando articulá-los às orientações da BNCC (ANFOPE, 2017).

Neste sentido, o PRP, no que diz respeito à reformulação da formação prática, tem evidente interesse em duas ações na forma e no conteúdo das atividades orientadas e reflexões sobre o trabalho docente: a articulação das atividades práticas relacionadas com a aprendizagem da BNCC e a ênfase nas atividades práticas, ou seja, na imersão em sala de aula, e no comportamento docente concentrado no fazer metodológico-curricular.

De acordo com Araújo (2019), trata-se, desta forma, da necessidade de

enxergarmos a subalternização imposta aos currículos escolares em detrimento da BNCC, e da precarização, maior ainda, do potencial pedagógico da formação inicial dos professores. Ou seja, com essa ideia rasa de aperfeiçoamento e reformulação do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, corre-se o risco de fragilizar a formação crítico-reflexiva que levaria os estudantes a entenderem, para transformar, as tramas sociais, políticas e econômicas em que estão envolvidos na ação de ensinar-aprender.

Ressaltamos que, além de vincular a formação de professores a objetivos pragmáticos estritos para atender à reforma dos cursos da Educação Básica, a reformulação do modelo de estágio também compromete a autonomia das universidades. Além do que, o Ministério da Educação (MEC) deu um passo atrás ao retomar o modelo de estágio dividido por atividades e horas, pois essa forma de estrutura de estágio já havia sido implementada e, ressaltado, criticada. Portanto, a proposta de reformulação e aprimoramento do plano de estágio por meio do PRP é, na verdade, uma restauração do antigo modelo de estágio, conforme mencionado acima (ANPED, 2018).

O que está sendo proposto, de modo geral, é a adequação do estágio supervisionado a requisitos-necessidades das escolas básicas em relação à BNCC e às avaliações externas.

Na descrição dessa categoria temos críticas à ideia de reformulação dos estágios e apresentamos alguns referenciais que indicam problemáticas relacionadas a esse movimento. No entanto, dado o contexto, a percepção dos sujeitos analisados – bolsistas, preceptora e docente orientadora – pode ser diferente, embora o objetivo central da categoria seja o mesmo. Afinal, o Programa de Residência Pedagógica investigado possui uma estrutura semelhante ao Estágio Supervisionado da universidade em questão.

2.4.3 Categoria 3 – Integração entre Ensino Superior e Educação Básica (ISB)

Enquadram-se nessa categoria os discursos dos residentes, da preceptora e da docente orientadora que mencionam as potencialidades e fragilidades envolvidas na articulação entre Ensino Superior e Educação Básica. Objetiva-se, com isso, a superação dos problemas enfrentados, bem como a busca de uma formação de qualidade tanto para os futuros professores quanto para os professores em exercício, destacando a importância dos programas de incentivo à formação de professores. Também se busca destacar a integração entre escola e universidade. Essa categoria se baseia no objetivo do programa de “fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola” (BRASIL, 2018, p. 1).

Segundo Altet (1994), para os professores a formação profissional está intimamente relacionada com uma construção pessoal, que se apoia em ações práticas cotidianas em sala de aula, seguidas de processos retroalimentares de reflexão e da análise dessas ações, análise esta levada a efeito por meio da troca de experiências e vivências no coletivo docente, seja na formação inicial ou continuada. O profissionalismo, portanto, não é construído apenas com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de outros (professores, formadores, licenciandos), que facilitam a tomada de consciência e de conhecimento, participando da análise das práticas, em uma estratégia de co-formação (ALTET, 2001; 1994).

Nessa perspectiva, consideramos que a integração universidade-escola pode ser um caminho por meio do qual a colaboração entre os sujeitos e suas instituições seja incentivada, atendendo tanto as necessidades da realidade escolar quanto as da formação inicial.

Essa integração entre Ensino Superior e Educação Básica na formação de futuros professores pode beneficiar a aquisição de competências e habilidades docentes, o que incide diretamente na qualidade dessa formação, contrariando o que Zeichner (2010) afirma quando se refere aos estagiários, os quais raramente têm oportunidade de observar, experimentar e receber uma resposta pontual sobre como ensinam e aplicam os métodos aprendidos na universidade. Ainda que as práticas advogadas nas disciplinas na universidade existam nas salas de aula em que os estagiários lecionam, eles não têm acesso necessariamente ao pensamento e ao processo decisório dos professores da escola (ZEICHNER, 2010).

Nesse viés, consideramos a importância da tríade formativa (ZANON, 2003), pois o professor da escola e o aluno da licenciatura possivelmente terão dificuldades em desenvolver, sozinhos, pesquisas a partir de suas experiências. Porém, com o diálogo formativo entre professores formadores de universidade, licenciandos e professores da Educação Básica, por experiência e pelas pesquisas que estão sendo publicadas, vemos que a aprendizagem com a pesquisa, em especial com o “Educar pela Pesquisa”, torna-se mais eficaz (GALIAZZI; MORAES, 2002). Desmistifica-se, assim, a ideia de que a teoria está somente na universidade e a prática apenas nas escolas, possibilitando a percepção de que ambas as instituições de ensino são passíveis de discussão e interação de conhecimentos, saberes e experiências docentes, que movimentam novos sentidos e significados com os conceitos abordados.

Por este motivo, a interação entre professores da educação básica, professores da universidade e licenciandos é benéfica para todos, pois permite a abordagem de problemas

recorrentes do ensino e, ainda, a implementação da ideia da pesquisa como princípio educativo na prática, tanto na formação inicial quanto na formação continuada (MALDANER, 2006).

Dado o exposto, o PRP é um processo articulado entre residentes, preceptores e docentes orientadores que possibilita a todos os envolvidos compartilharem suas experiências. Com isso, espera-se que as falas alocadas nessa categoria – na perspectiva do residente – se refiram mais ao papel da preceptora do que ao da docente orientadora, uma vez que, no contexto escolar, é por meio do preceptor que o residente estabelece esse contato.

No que diz respeito ao preceptor, o PRP deve proporcionar um ambiente de formação continuada promovendo auxílio para que os preceptores se sintam acolhidos e orientados no ambiente de trabalho, sendo esse o papel do docente orientador, pois é a universidade que deve prover isso.

Por isso, é tão importante a existência, nas universidades, de uma casa comum da formação e da profissão, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Essa casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um terceiro lugar, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente (NÓVOA, 2019, p. 9).

2.4.4 Categoria 4 – Promoção da Adequação dos Currículos (PAC)

Essa categoria se refere ao objetivo de “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, 2018a, p. 1), reunindo, deste modo, os discursos dos residentes, da preceptora e da docente orientadora a respeito das reflexões sobre os currículos possíveis nos cursos de Licenciatura em Química e para o ensino de Química na Educação Básica.

A BNCC consiste em um documento normativo que estabelece um conjunto de competências e habilidades para todos os alunos da Educação Básica do país (BRASIL, 2018a). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) já mencionava que a Educação Básica precisava de uma base nacional unificada. Posteriormente, outros documentos oficiais foram organizados para nortear o desenvolvimento do currículo escolar, mas somente em 2013, em cooperação com a equipe do Movimento pela Base (MPB), foi promovida a discussão e construção da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC.

A BNCC para o Ensino Fundamental foi aprovada em 2017. No caso do Ensino

Médio, segue sendo pensada para ser implementada¹¹. Entretanto, da maneira como a BNCC surgiu e vem sendo implementada, proporciona um risco de os educadores não perceberem as relações de poder e de disputa imersas na elaboração de um currículo formal, um risco de que esses profissionais sejam considerados como meros receptores e reprodutores de conhecimentos.

Silva e Cruz (2018) mencionam que a Residência Pedagógica e a vinculação da prática docente do residente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) parece nos indicar que o programa apresenta como formação inicial (residentes) e continuada (preceptores) a aprendizagem e aplicação do conteúdo da Educação Básica relacionada com a BNCC, sendo esse um dos objetivos centrais do programa, uma característica minimalista de formação.

Por se tratar de um documento recentemente incorporado às ações de formação, entendemos que esse ainda seja um desafio a ser superado, tanto nos cursos de formação de professores, como no ambiente da escola, uma vez que as orientações propostas na BNCC devem nortear propostas em ambos os contextos.

Nessa perspectiva, entendemos também que a versão final da BNCC foi estruturada sem o devido diálogo com as críticas e sugestões específicas às ciências da natureza, feitas por pessoas convidadas e instituições formadoras, com os professores, com as escolas da Educação Básica, tampouco com as entidades científicas da educação e pesquisas no ensino de Biologia, de Física e de Química, bem como deixou de observar a consulta pública realizada pelo MEC. Uma das críticas gerais feitas pelos leitores convidados se referiu aos eixos que estruturam a organização dos conteúdos, especialmente o eixo Processos e Práticas de Investigação, apontando-se a falta de clareza em sua explicitação, bem como uma defasagem na formulação de objetivos que contemplavam esse eixo nos documentos do ensino médio (MARCONDES, 2018).

Portanto, nesta categoria as falas dos residentes, da preceptora e da docente orientadora compreendem o alcance previsto no repensar dos estágios, práticas curriculares e pedagógicas e na inserção da BNCC nos contextos escolares, com ênfase no trabalho docente vinculado à Base Nacional Comum Curricular e no diálogo com os profissionais da Educação Básica. Em outras palavras: Como está a implementação da BNCC nas escolas participantes do PRP? A construção e atualização do projetos pedagógico das escolas? Os residentes estão realizando as atividades propostas no PRP com base na BNCC? Os docentes orientadores e

¹¹ Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC-EM deve estar concluída até início do ano letivo de 2020, para a completa implantação no ano de 2022. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192.

preceptores possuem orientações curriculares? Afinal, a implementação da BNCC no PRP sugere alterações não apenas na Educação Básica, mas também na formação inicial (residentes) e continuada (preceptores).

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo faremos uma análise interpretativa das entrevistas realizadas. Vale ressaltar que, conforme anunciamos no Capítulo 2, consideramos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de informações. O roteiro foi elaborado com base no Edital da CAPES nº 06/2018, no qual também nos baseamos para construir as categorias adotadas para a interpretação dos depoimentos dos residentes, da orientadora e da preceptora.

3.1 O Programa Residência Pedagógica: a percepção dos residentes, da preceptora e da docente orientadora

A seguir apresentamos a análise e a interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas dos residentes, preceptora e docente orientadora. Também serão apresentados os dados referentes a quatro bolsistas do PRP, os quais denominamos R1, R2, R3 e R4, a uma preceptora, denominada P1, e a uma docente orientadora do PRP/Química, denominada DO1.

Nosso objetivo consistia em investigar, a partir dos depoimentos dos residentes, preceptores e docente orientador, se os objetivos propostos no PRP foram observados em seu desenvolvimento, durante a vigência do primeiro edital (2018-2020).

Ademais, após as entrevistas com os sujeitos, transcrevemos o conteúdo e, de posse deste material, iniciamos o processo de análise. As entrevistas foram lidas individualmente, várias vezes, na busca de se compreender o que nossos sujeitos apontaram como relevante em relação ao objetivo do presente estudo. Em seguida, procuramos correlacionar os trechos das entrevistas com as categorias de análise – assumidas *a priori* – e, por fim, realizamos a análise e a interpretação dos dados com base na teoria anunciada anteriormente.

3.1.1 Categoria 1 – Articulação entre Teoria e Prática (ATP)

Nesta categoria buscamos analisar como se dá a relação entre a teoria e a prática do residente, considerando a influência tanto do docente orientador, sendo este aquele que deve promover a fundamentação dessa relação, como também dos preceptores, que devem acompanhar e orientar os residentes em experimentações de estratégias e metodologias que vislumbram a inovação no trato dos conteúdos em sala de aula (BRASIL, 2018a).

No decorrer da entrevista, o R1 mencionou que, antes das regências nas escolas, os residentes elaboravam e executavam aulas que eram apresentadas aos colegas do programa, simulando uma primeira experiência dos estudantes frente a uma sala de aula, sem nenhuma orientação inicial. Depois, após o desenvolvimento da aula, o orientador fazia os apontamentos necessários e solicitava aos residentes que elaborassem outra proposta.

Deste modo, ao preparar a sua primeira aula o R1 consultou livros do Ensino Superior e artigos da área de Bioinorgânica. Ao ser questionado sobre o porquê de não ter utilizado referências no Ensino de Química, respondeu:

R1: [...] *isso é uma coisa que eu percebi que eu errei, [...] a minha aula acabou sendo não de um nível tão médio assim, acabou sendo um nível mais elevado. É uma coisa que eu percebi que eu tenho que mudar.*

Além da questão das fontes e da preocupação com o conteúdo, o R1 expressou como a experiência docente foi importante não só para a elaboração das aulas, como também para lidar com as mais diversas situações em sala de aula.

R1: [...] *meu tema em si eram biomoléculas. Aí como eu pensei em estruturar a minha aula, falo o que de fato são biomoléculas, como elas são classificadas e tudo mais... só que isso planejando, pensando, na hora de dar aula, eu já vi que não saiu tão certinha assim. Eu pensei numa coisa no planejamento, mas aí chegou na hora de dar aula, por nervosismo, pela questão de tempo também, acabei “comendo”¹² certa parte, esquecendo de outras e acelerando outras. No fim não saiu tão fluido como eu achei que ia sair.*

Ademais, podemos perceber que as discussões propiciadas durante e após o desenvolvimento das aulas, mesmo que ainda em um ambiente de simulação, influenciaram sobremaneira a reflexão do residente sobre a prática pedagógica. Inferimos que esse movimento do R1 evidenciou uma preocupação com os conteúdos conceituais durante o planejamento inicial, fato esse que corrobora a ideia de que basta os professores serem conhecedores do conteúdo e buscarem alguma forma mínima de organização para que os processos de ensino e de aprendizagem se desenvolvam.

No entanto, ao refletir sobre sua experiência, o residente destaca a necessidade de considerar outros elementos intrínsecos a essa prática inicial e ao trabalho docente, como o tempo, o nervosismo e as diferentes maneiras de pensar e estruturar o planejamento, minimizando, portanto, as possíveis interferências na concretização de suas ações em sala de aula. Assim, as falas do R1 reforçam a relevância da constituição de espaços formativos que

¹² O residente utiliza o termo “comendo” com o seguinte significado: eliminar ou suprimir parte de; cortar (HOUAISS, 2009).

promovam a reflexão crítica acerca dos saberes dos professores em relação direta com a prática em sala de aula (TARDIF, 2014; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2003).

Dentre as atividades propostas no PRP/Química, foram realizados estudos de referenciais teóricos, apresentações de aulas simuladas e ambientação nas escolas, a fim de familiarizar o residente com o contexto de atuação e orientar as observações de aulas e as intervenções pedagógicas a serem desenvolvidas nesse ambiente. Assim, a fala da DO1 não só corrobora as ideias do R1, como também o conteúdo do edital do PRP, acrescentando ainda pontos importantes sobre a imersão do residente na escola, como veremos a seguir:

DO1: Quando são as etapas de observação, por exemplo, a gente trabalha com eles questionando, pedindo para que eles olhem, intercedam na escola, para que eles estudem a documentação da escola [...] nos momentos de observação e nos momentos de regência, a gente trabalha com avaliação do trabalho do professor que está recebendo-os na escola. Bom, eles avaliam como o professor trabalha e a gente faz a orientação desse processo, como também os auxiliamos na preparação do material de aula [...] a escolha das estratégias didáticas, das intervenções.

Em seu relato, a DO1 comentou sobre como se dava a organização das atividades de imersão na escola da Educação Básica, destacando o papel da orientação dos residentes no processo de articulação entre a teoria estudada e a prática em sala de aula. Desse modo, essa fala está em conformidade com um dos principais objetivos do PRP: “[...] a imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática” (BRASIL, 2018a, p. 18).

Levando em consideração o recorte do próprio edital, a oportunidade de inserção do licenciando no contexto escolar de forma participativa, atuante e propositiva pode contribuir para a constituição do sujeito professor (SANTANA; BARBOSA, 2019).

Nessa mesma perspectiva, a P1 relatou a troca de experiência e de aprendizagem entre ela e um dos residentes, pois os residentes acabam se aprofundando nos conceitos, como pode ser visto na fala de R1 citada anteriormente, mesmo que as aulas devam ser preparadas para a Educação Básica. Em outras palavras, é difícil para os residentes determinarem o nível de profundidade do conteúdo, o que torna o papel do preceptor fundamental nesse processo, como veremos na sequência:

P1: *Eu lembro de uma situação de um aluno que veio trabalhar com nomenclatura de ácidos e bases se não me engano, e usava aquela metodologia do enxofre: menor nox, maior nox. Eu falei olha, ótimo eu acho que você tem que explicar assim, mas se você for aplicar assim você não vai dar conta do conteúdo, então vamos tentar adaptar, mostrar uma tabela de cátions e ânions para eles, e vai ser mais fácil para você poder ensinar e eles aprenderem também, aí ele acabou mudando, no outro dia ele já veio com alteração e já conseguiu dar conta porque aí da maneira que ele estava explicando estava corretíssimo, mas ele não ia dar conta do que estava previsto para o estágio dele.*

Dentre as competências do preceptor temos a de acompanhar os momentos de regência, em que terá que observar todos os aspectos formativos relacionados ao domínio de conteúdo, modos de ensinar, articulação entre teoria e prática, assumindo deste modo um papel de coformador do residente, ou seja, o preceptor é responsável pelo registro de acontecimentos, fatos e comportamentos relacionados a diversos aspectos ocorridos no momento em que os alunos realizam as regências.

No entanto, não com a intenção de invalidar a ação da P1 frente à situação relatada, entendemos que a ideia de “dar conta do conteúdo”, além de reforçar a visão exposta por R1, ao demandar maior preocupação com o conteúdo conceitual, também corrobora que professores, tanto em formação inicial (STANZANI; PASSOS; BASTOS, 2020) como em exercício (PEREIRA, 2019), tendem a priorizar os saberes disciplinares frente aos demais saberes inerentes à prática docente. Com relação aos professores já atuantes, esses também enfatizam os saberes construídos a partir da experiência, como pode ser visto na fala a seguir:

P1: *[...] depois que termina a aula, eu falo o que precisa melhorar, olha faça de tal jeito que talvez faz com que os alunos entendam mais, né? E aí, muitas vezes a gente tem experiência que você explica de um jeito o aluno não entende, aí você explica de outro a mesma coisa e o aluno acaba compreendendo, daí eu conversava no final, sugeria [...] não para ele mudar a metodologia dele, mas para tentar melhorar, para que ele possa desenvolver bem o trabalho dele na sala de aula.*

Em seu relato, a P1 dá destaque ao papel do preceptor de envolver os residentes em discussões durante e após o desenvolvimento dos planejamentos, para efetuarem análises de tudo que ocorreu em sala, a fim de que possam ser investigados possíveis encaminhamentos, com o intuito de melhorar a prática pedagógica. Entendemos que esse movimento, embora ainda não muito aprofundado, denota uma postura importante do preceptor frente às demandas de um processo formativo que ainda é fortemente marcado pela separação entre teoria e prática e pelo distanciamento entre os resultados das pesquisas em Ensino de Química e a realidade da Educação Básica.

Apesar disso, esse não é um comportamento comum dentre os preceptores, conforme relatos apresentados na continuidade, pois muitos não participam e não cumprem

seu papel de modo integral, muitas vezes desconhecendo até mesmo suas funções enquanto preceptor. O R3 relatou dificuldades enfrentadas com relação à aplicação de diferentes metodologias¹³ em suas aulas, devido à participação dos alunos e também à perspectiva adotada pelo seu preceptor, pois este optava por aulas expositivas, não dando liberdade ao residente para explorar outras metodologias, como veremos a seguir.

R3: [...] na primeira (aula) eu tive mais abertura¹⁴ para fazer uma coisa diferente, trazer experimento, tentar trabalhar de um jeito diferente, não teve muita aceitação, mas foi uma tentativa legal. Na segunda foi praticamente tradicional.

É preciso esclarecer que durante a preparação para a regência na universidade há um trabalho voltado para a utilização das tendências contemporâneas de ensino¹⁵, alicerçado em referenciais teórico-práticos, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1997). Segundo tais parâmetros, os professores deveriam abordar os conteúdos interligando aspectos de vivência dos alunos, e não trabalhar de forma monótona e mecânica, ou seja, o objetivo consiste em não apenas imitar modelos predeterminados ou aplicar técnicas como se os problemas de aprendizagem fossem resolvidos com o simples uso delas.

Entretanto, alguns professores demonstram resistência em utilizar as tendências contemporâneas de ensino, o que pode causar, dentre outros fatores, o abandono dessas teorias pelos licenciandos. Como exemplo, temos a resposta do R3 quando questionado acerca da não aceitação das atividades propostas pelo preceptor¹⁶, acarretando mudanças no desenvolvimento da sua segunda aula.

R3: Não teve uma boa aceitação provavelmente porque ela é uma professora que trabalha com a forma tradicional passando slides e fazendo exercícios, então ela sugeriu que eu fizesse o mesmo para que os alunos não se sentissem perdidos e não houvesse defasagem de uma turma para outra.

Sabendo dessa dificuldade/resistência, as ações desenvolvidas buscaram dar suporte aos professores da Educação Básica, incentivando-os a participarem como

¹³ As metodologias citadas nesta dissertação são entendidas como a dimensão estruturadora do planejamento de ensino, responsável, de certo modo, por estruturar e moldar estratégias, recursos e o processo de avaliação, por consequência, a responsável por moldar e orientar os demais elementos do planejamento do professor ou futuro professor (ALVES; BEGO, 2020).

¹⁴ O residente utiliza o termo “abertura” com o seguinte significado: ato ou efeito de tornar acessível no campo do pensamento, processo de aceitação de novas ideias, pondo por terra as barreiras e os preconceitos da ordem anterior (HOUAISS, 2009).

¹⁵ Ao tratarmos do termo tendências contemporâneas de ensino, estamos nos referindo ao ensino a partir de temas (influência do movimento CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade) e a abordagem comunicativa (discurso do professor, interação em sala de aula e o papel da linguagem) utilizada por Quadros et al. (2016).

¹⁶ Ressaltamos que o preceptor mencionado por R3 não fez parte das nossas análises, pois não participou da entrevista.

coformadores no processo de formação inicial dos residentes e, desse modo, inserindo-os em um processo de formação continuada. Contudo, é importante discutir o papel do preceptor, que se encontra, muitas vezes, imerso em práticas pedagógicas habituais, não compreendendo com facilidade as mudanças metodológicas apresentadas pelos residentes, fundamentadas nas pesquisas em Ensino de Química.

P1: *Quando iniciou o programa residência pedagógica nós fizemos um curso online pela plataforma EAD, no MOODLE¹⁷, se não me engano, e teve toda essa parte falando do estágio, de receber o aluno, situações que a gente acaba enfrentando com estagiário, com o aluno da residência pedagógica.*

Durante o período de formação citado pela P1, foram ofertadas oficinas de preparação nos seguintes temas: (1) orientações para o acompanhamento/formação dos alunos no Programa de Residência Pedagógica; (2) o ensino de química e seus pressupostos teóricos e metodológicos; (3) o professor pesquisador no processo de formação de professores – construção da identidade docente; (4) estudo das Diretrizes Curriculares para a formação docente e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e (5) orientações gerais a respeito do Programa de Residência Pedagógica. Diante do contexto apresentado, a DO1 relatou:

DO1: *[...]A residência pra nós, o grande ganho do residência é na escola, com essa utilidade do professor preceptor lá, que ficou muito maior, que agora ele também tá envolvido no processo, né? Ele também é bolsista, ele também responde por uma atividade, ele também recebe um certificado por essa participação.*

Por esse motivo, corroboramos as ideias de Uhmman e Zanon (2014) ao afirmarem que mudar um hábito incorporado na prática para um modo mais participativo e de dialógico de interação exige esforço e dedicação. O PRP propõe a aproximação entre a formação inicial e a formação continuada, já que os professores que integram o programa têm a oportunidade de participar de momentos de formação continuada desenvolvidos pela equipe do PRP, em parceria com os Núcleos de Educação e as escolas da Educação Básica. Assim, abrem-se possibilidades aos preceptores para aperfeiçoarem suas teorias e práticas para o exercício da profissão, ocasionando o crescimento e o desenvolvimento profissional.

Desse modo, a constituição desses espaços dentro do PRP/Química, nos quais os preceptores podem contribuir com a formação dos licenciandos e, ao mesmo tempo, enriquecer sua formação por meio da troca de experiências e da promoção de discussões e reflexões sobre aspectos relacionados ao trabalho docente, nos mostram dois pontos

¹⁷ Moodle é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado em um ambiente virtual. O programa permite a criação de cursos *on-line*, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.

importantes. Ao analisar as falas até aqui mencionadas, é perceptível a defesa, tanto por parte da DOI quanto da P1 e dos residentes, de processos que permitam ao professor “criar novas formas de mediação, posicionar-se e avaliar, na interação e no diálogo com os estudantes, de modo diferenciado para que ocorra a aprendizagem” (UHMANN; ZANON, 2014, p. 3), todavia, não podemos deixar de destacar que ainda existem lacunas importantes que dificultam a efetivação de práticas que realmente atinjam esse objetivo, conforme exemplos destacados a seguir.

No relato apresentado na sequência, a P1 comentou sobre a utilização das tendências contemporâneas nos processos de ensino e de aprendizagem para o Ensino de Química e, também, acerca de como os alunos se interessam mais pela disciplina quando os residentes as utilizam.

P1: Para a escola é muito enriquecedor a maneira que o estagiário vem para a nossa escola, como o estudante vem para a nossa escola, por que ele traz uma metodologia diferente, nós... vou dizer assim: eu sou bem tradicional, bem tradicional mesmo e aí quando o aluno chega com uma metodologia diferenciada, aplicando jogos, uma problematização... deixa meu aluno do ensino médio “aaaah!”... Eles ficam “aí professora quando que eles voltam? Quando eles vão voltar professora?”, porque é uma outra maneira de ensinar, um outro método, então para a escola é interessante, para o aluno é muito bacana isso, porque é uma metodologia realmente diferenciada. Eu gosto, só que para a gente fazer todos os dias durante o ano eu não dou conta por causa do nosso cronograma. [...] eu fico pensando, poxa eu podia estar oferecendo para o meu aluno, né? Um jogo, uma atividade prática para que ele não tivesse só no momento que o aluno da residência pedagógica tivesse presente na escola.

Ainda que considere importante a utilização de abordagens e recursos diferenciados, destacando inclusive os efeitos positivos na aprendizagem dos alunos e o impacto na comunidade escolar, na fala a seguir a P1 justificou a escolha de uma metodologia “tradicional” de ensino.

P1: Nós temos duas aulas de Química por semana, então para o professor sozinho preparar o conteúdo dele para a sala de aula mais as práticas é algo difícil, apesar dele se programar é algo difícil, porque a escola já exige muito, muitas vezes eu fico só na parte burocrática, dou aula, dou retomada, dou recuperação, dali a pouco já é aula de retomada, recuperação e avaliação e assim vai... Então a gente perde muito tempo nessa burocracia e muitas vezes não sobra tempo para você preparar uma prática, e aí hoje tem uma oportunidade interessante de ter aulas práticas.

Sabemos que são inúmeros os fatores que levam a essa resistência pelo novo, pela adoção de outras estratégias¹⁸ e perspectivas de ensino pelos licenciandos e professores da Educação Básica. De acordo com Tardif (2014), essa distância colocada entre o conhecimento

¹⁸ Corroboramos com Alves e Bego (2020, p. 83), os quais definem estratégias: conjunto de ações intencionadas e planejadas do professor para a consecução dos objetivos de aprendizagem propostos, ou seja, trata-se do elemento do planejamento responsável pela consecução dos objetivos.

universitário e a prática docente leva à ruptura e/ou à rejeição da formação teórica pelos professores, podendo assumir, ainda, formas mais atenuadas, como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Na melhor das hipóteses, essa desarticulação promove um processo de filtração que dilui os conhecimentos e os transforma em função das exigências do trabalho. Na pior das hipóteses, constitui-se como “um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente” (TARDIF, 2014, p. 12).

Como pode ser visto na entrevista, a preceptora costuma esperar os residentes/estagiários para que possam realizar atividades diferenciadas de ensino com os alunos. Isso fica evidente na fala de P1:

P1: *[...]eu fico pensando poxa eu podia estar oferecendo para o meu aluno né, um jogo, uma atividade prática para que ele não tivesse só no momento que o aluno da residência pedagógica tivesse presente na escola.*

Sendo assim, faz-se necessário uma formação continuada para os preceptores, com uma preparação profissional para que eles possam desenvolver de forma crítica e reflexiva estratégias de ensino que potencializem a aprendizagem dos alunos e um pensamento voltado às tendências contemporâneas de ensino para trabalhar em consonância com os residentes, além de conseguirem avaliar não apenas a postura dos licenciandos em sala de aula, mas também as metodologias utilizadas por eles durante as aulas.

De acordo com Nóvoa (2019), precisamos compreender a complexidade da profissão em todos os aspectos (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.). Sendo assim, precisamos reconstruir esses ambientes (universidades e escolas) tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão, a instituição de um novo ambiente formativo, uma *casa comum* em que a formação docente esteja vinculada ao trabalho pedagógico, à reflexão, à pesquisa, à escrita e à ação pública. Para o autor, “[...] trata-se de constituir uma comunidade de formação na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente” (NÓVOA, 2019, p. 14).

Levando em consideração esses aspectos, a docente orientadora destacou:

DOI: *Ele (residente) não vivencia tudo ainda. E, mas, de qualquer maneira, me parece extremamente importante, porque a gente precisa dar esse passo do estágio.*

Nessa perspectiva, o PRP deve ser identificado como um elemento facilitador da articulação entre teoria e prática e como uma aproximação com a realidade profissional – e não como a prática em si, uma vez que os residentes permanecem ali por um período limitado, sem conquistarem um espaço considerável de autonomia. Logo, não realizam a prática, mas se aproximam dela para efetuar algum tipo de atividade considerada pertinente ao seu processo de formação (ALTET, 2001). Por este motivo, é importante que o PRP oportunize ambientes para discussões e reflexões entre o residente, a preceptora e a docente orientadora, de modo a possibilitar aos futuros professores exercerem a profissão cientes da realidade concreta da escola de Educação Básica, para que possam planejar suas aulas conscientes de suas responsabilidades, tentando renovar, reformular, aperfeiçoar e redimensionar o quadro real em que se encontra o ensino de Química (ALTET, 2001).

Dado o que foi mencionado, o R1 relata como acontece a articulação entre teoria e prática.

***R1:** A gente tem que estudar bastante teóricos, modos de dar aula, a gente tem que procurar saber como se portar em algumas ocasiões, que pode acontecer no dia a dia do colégio. Tem que procurar qual seria a melhor opção de como passar o conhecimento que a gente tem, como procurar o conhecimento e como passar o conhecimento.*

Neste sentido, o PRP passa a ser considerado como um espaço propício à articulação dos diferentes saberes docentes. O PRP, em uma perspectiva que visa à superação da dicotomia teoria/prática, é compreendido como um elemento importante para essa articulação.

No decorrer das atividades do PRP, os residentes buscaram fundamentar sua prática a partir das experiências e reflexões propiciadas no âmbito da formação inicial, pois a prática docente está sujeita a imprevistos, elementos inconscientes e externos que não são de controle do professor. Assim, para refletir sobre o que faz, o professor precisa recorrer a determinados referenciais que guiem, fundamentem e justifiquem sua atuação.

Ao refletirem sobre os planejamentos, a principal preocupação dos residentes se relacionou aos conceitos químicos. Após as primeiras atividades de planejamento e de simulação das aulas, a questão do erro conceitual apareceu de maneira marcante, fazendo com que os licenciandos passassem a perceber a necessidade de estudar os conceitos e de pensá-los em um contexto de mediação pedagógica.

Desse modo, as falas apresentam a falsa ideia de que a formação já forneceu todo o conhecimento disciplinar necessário, preparando o futuro professor de Química para exercer a docência, portanto, evidencia-se a existência de uma lacuna importante, que deve ser

superada no currículo da formação de professores, pois, como apontam os dados, é difícil para os licenciandos relacionar os problemas no desenvolvimento curricular ao domínio conceitual.

Ao considerar a prática do professor, os residentes e a preceptora enfatizaram a complexidade do ambiente escolar, a desvalorização social e questões relacionadas à formação como barreiras na busca do referencial teórico. Percebe-se, assim, a importância de que a pesquisa educacional seja utilizada em sala de aula, visando também à superação de alguns desses problemas.

A preceptora, e até mesmo a docente orientadora, relatam contribuições para o desenvolvimento de sua prática profissional mediante uma proposta de formação continuada de professores, possibilitada por meio da interface entre universidade e escola, a fim de propiciar aos professores e futuros professores uma formação condizente com a realidade escolar.

Potanto, as falas alocadas nesta primeira categoria remetem à importância de possibilitar interações com as situações concretas que os residentes enfrentarão em seu futuro ambiente de trabalho, a fim de que possam fazer uma leitura crítica da sua prática enquanto docentes em formação. Entendemos que, conforme muitos autores relatam (ALTET, 2001; TARDIF, 2014; NÓVOA, 2019), é necessário articular teoria e prática na formação do professor, sendo o PRP, desse modo, um espaço importante para a efetivação dessa articulação.

Por meio das falas da preceptora inferimos que ela está ciente de seu papel como coformadora nos processos de renovação das práticas educativas, auxiliando os residentes para que consigam ensinar o conteúdo de modo que os alunos entendam e se sintam motivados a aprender, oportunizando contribuições ao dia a dia escolar e à prática docente, além da troca de experiências, para o processo de construção e apoio didático aos residentes. Entretanto, existe uma resistência para incorporar as tendências contemporâneas de ensino à sua prática docente, fato esse que pode ser justificado pela falta de entendimento sobre como a pesquisa em ensino de Química pode auxiliar o trabalho do professor e também por limitações estruturais relacionadas ao tempo e ao planejamento.

À luz das percepções da docente orientadora, inferimos que ela cumpre com o que o edital prevê ser o objetivo no PRP, destacando a importância da manutenção do programa para uma significativa imersão do residente na escola, o que gera uma relação efetiva entre a teoria estudada e a prática vivenciada no ambiente escolar.

Nesse sentido, em uma perspectiva que visa à superação da dicotomia teoria e prática, o programa é compreendido como uma atividade que é, simultaneamente, prática e

teórica. Prática no caso de uma instituição escolar, que tem uma cultura própria e um propósito claro, e teórica, porque é uma atividade que busca compreender, fundamentar, dialogar e intervir na realidade escolar.

3.1.2 Categoria 2 – Reformulação da Formação Prática (RFP)

Nos relatos expostos a seguir encontram-se as principais ideias dos licenciandos, preceptora e docente orientadora sobre o PRP antes da entrada e após o desenvolvimento das atividades, considerando suas expectativas iniciais e vivências no programa, como também o posicionamento dos participantes a respeito das diferenças e similaridades do PRP e do Estágio Supervisionado (ES). Vale ressaltar que pensar acerca da reformulação dos estágios não é um movimento que esperamos que os residentes realizem, mas a partir de suas falas podemos evidenciar elementos que indicam avanços ou retrocessos quando comparam os estágios à proposta do PRP, como podemos observar no relato do R3:

R3: [...] *mais organizado (o PRP) do que o estágio era... você não precisa ficar implorando na escola para ter um professor, em ter as aulas, é mais fácil a comunicação, não é uma coisa que tipo: “aí, você tá incomodando aqui!” É uma coisa que já é sua obrigação de fazer, então eles já estão de acordo com aquilo, o colégio também já tem um vínculo, então é mais fácil. [...] O programa em geral, por ter essa coisa estruturada, deixou muito mais fácil, muito mais rápido o processo.*

No contexto exposto, o licenciando reforçou a importância de o PRP, de antemão, propor um vínculo entre professores, escola e universidade – o qual é mediado pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE), sendo os preceptores, e consequentemente as escolas-campo, selecionados por meio de edital de seleção. Desse modo, diferentemente dos estágios, não é responsabilidade dos licenciandos/orientadores de estágio buscarem um professor e uma escola que os receba para o desenvolvimento das atividades. Isso simplifica o processo burocrático vivenciado em outras experiências, fato que corrobora a ideia de superação de um modelo de estágio que “[...] fica abreviado a um agregado de atividades técnicas e burocráticas, sem fundamentação e sem nexos com as atividades e as finalidades do ato de ensinar” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 101).

Vislumbrando, portanto, uma simplificação das questões mencionadas anteriormente, o R2 comentou sobre como as atividades do PRP promoveram um ambiente menos rígido e, a partir das orientações mais frequentes, mais crítico e proveitoso para os licenciandos, em comparação aos estágios.

R2: *No estágio tem mais regras e obrigações, na residência você aprende mais prática, (no estágio) você tem que fazer, você fica mais preso a esse método, segue isso, faz e pronto. Na residência você vai planeja, volta, corrige, recorre.*

Em virtude do que foi mencionado pelo R2, os programas de formação inicial, como o PRP, oferecem oportunidades para que os futuros professores dialoguem, troquem ideias e analisem crítica e construtivamente diferentes visões sobre a mesma situação observada pelo grupo, permitindo assim refletir sobre as práticas de ensino e o conhecimento docente.

Neste mesmo contexto, pode-se observar que o R2 ansiava desenvolver propostas ao longo do PRP, as quais fundamentaram-se na prática enquanto possibilidade de pesquisa. Como pode ser observado no trecho citado a seguir:

R2: *[...] a gente pode testar com eles (risos)... [...] a gente pode tentar fazer as nossas pesquisas e tirar o máximo proveito do programa.*

Em termos de pesquisa e desenvolvimento, evidenciamos a partir da fala do R2 a compreensão do PRP como um espaço rico e estruturado de troca de experiências e reflexão sobre a prática docente, dada a possibilidade de desenvolvimento de pesquisas sobre/na prática docente. Isso fornece um importante caminho para pensarmos sobre a estrutura do estágio, pois essa percepção do residente e a possibilidade de realização de pesquisas neste ambiente podem indicar mudanças (propostas pela docente orientadora) que poderão promover as alterações nas práticas de estágios.

Levando em consideração o que foi mencionado, o modelo de investigação pedagógica desenvolvido por Altet (2000), centrado na análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas, apresenta-se como uma importante contribuição da epistemologia da prática à construção de modelos de formação e prática docentes em que a pesquisa esteja integrada ao ensino. A pesquisadora faz duas distinções importantes que servem de pressupostos ao seu modelo de pesquisa. A primeira se refere às diferenças entre a pesquisa pedagógica e as pesquisas realizadas com a utilização dos métodos das ciências humanas aplicadas à educação:

Em ciências da educação – contrariamente às ciências humanas aplicadas à educação, que tratam isoladamente fatos educativos sem os integrarem numa perspectiva global – o investigador esforça-se por construir seu objeto a partir de relações que este mantém com os diferentes domínios do campo da educação: aprendizagem, pedago-gia, didática e contexto (ALTET, 2000, p. 35).

A segunda distinção trata da diferenciação entre pesquisador e professor:

Não se trata de uma investigação pedagógica no sentido que normalmente se ouve falar: investigação que parte do problema encontrado pelo pedagogo, na sua própria ação, para organizar e melhorar sua prática. A nossa perspectiva é a do investigador, não a do professor no terreno, investigador que tenta ter em conta todas as variáveis que dependem do processo de ensino-aprendizagem e que, para produzir saberes, se situa numa encruzilhada de disciplinas, numa análise plural da psicologia cognitiva, da psicologia social, da linguística, da pedagogia (ALTET, 2000, p. 35).

Segundo Altet (2000), a iniciativa de repensar e reestruturar a formação inicial de professores com base no educar pela pesquisa “visa, pela produção de novos saberes e de instrumentos conceptuais, contribuir, num segundo momento, para a identificação e a solução de problemas ligados com a ação do pedagogo e criar instrumentos de análise utilizáveis em formação de professores” (ALTET, 2000, p. 36).

Nesse caso, as atividades do PRP promoveram um ambiente propício para o desenvolvimento de pesquisas sobre a própria prática, a partir da utilização de coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, mas, sobretudo, devido ao incentivo para a integração entre preceptores e residentes.

Dando sequência, considerando o objetivo de induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência no PRP, a DO1 faz um paralelo com o estágio na indústria, mencionando que é importante que o residente possua uma certa autonomia durante as regências.

DO1: *Uma coisa diferente do estágio da licenciatura, por exemplo com relação ao estágio na indústria, é que quando você vai se tornar um estagiário numa indústria, você vai ter uma supervisão inicial, você vai aprender como é que faz e depois você vai fazer. Então, eu vejo pelos alunos que fazem trabalhos em farmácia de manipulação, por exemplo. [...] no começo eles são ensinados e depois eles vão desenvolver, aprendendo, vão dominando a técnica e tem muitos no final, quando terminam o estágio já estão até ensinando outros que estão chegando, né? Então, como é dentro desse estágio, ele vivencia toda a formação, inclusive, em voltar para ensinar outros. Dentro do espaço da licenciatura a gente não percebe esse movimento. Porque o aluno é sempre estagiário, ele nunca assume uma sala de aula sozinho, por exemplo. Isso é um requisito do residência. Ele não pode assumir sozinho a sala de aula, ele tá sempre sobre supervisão do professor. E isso me parece um pouco, assim, cria uma situação diferente do que é uma história na indústria, um estágio onde o aluno vai se tornar em algum momento autônomo e ele vai ter condições de trabalhar sozinho. [...] Teria que ter um meio do caminho ali para que o professor não abandone o licenciando também, para que ele não fique sozinho, mas que ele ganhe em algum momento alguma autonomia pra desenvolver atividades por conta própria, teria que ser um equilíbrio entre as duas coisas.*

Por consequência, a DO1 comentou sobre o fato de os residentes, de alguma forma, adquirirem autonomia no desenvolvimento das práticas em sala de aula para que possam ter uma experiência o mais real possível do seu futuro ambiente de trabalho. Essa autonomia, que seria importante principalmente para consolidar o objetivo base para a

construção da Categoria 1, não significa que o preceptor não tenha que cumprir o seu papel, mas sim que deva permitir aos residentes maior liberdade de atuação.

DO1: Se a gente conseguisse superar, por exemplo, essa necessidade do professor, preceptor, acompanhá-lo ao longo o tempo todo, né? Se a gente conseguisse um edital onde isso cai. Mas, por outro lado, a gente pode ter professores preceptores que vão desaparecer do colégio, e vão deixar os residentes tomando conta das turmas dele.

A DO1 fez importantes reflexões sobre a questão da autonomia e, ao mesmo tempo, fazendo um contraponto, sugere um possível “abandono” do preceptor. Portanto, no estágio o professor da Educação Básica não assume tal compromisso, pelo menos não da forma adequada, pois não fica claro o papel do professor que recebe os estagiários. Desse modo, essa postura, como podemos ver, é diferente no PRP, uma vez que a bolsa – como o comentário de DO1 mencionado na Categoria 1 – envolve os preceptores de forma mais efetiva nas atividades.

No entanto, o próprio edital limitou de alguma forma a possibilidade dessa autonomia, e esse fato fez com que a DO1 refletisse sobre a estrutura do estágio e do PRP. Cabe ressaltar que o programa dispõe dos discentes dos cursos de licenciatura e propõe uma reformulação do estágio supervisionado, visto que enfatiza a importância e a necessidade da experiência de teoria e prática, dando ao aluno de licenciatura a autonomia de sua formação.

O PRP busca, na sua concretização, a superação de modelos de estágio meramente práticos, burocráticos ou descontextualizados da teoria. Assim, podemos inferir que esse movimento permite que o bolsista compartilhe experiências de ambas as partes envolvidas em seu processo formativo e, desse modo, possa estabelecer "uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagem, não com o objetivo de copiar, criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la" (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 111).

No entanto, como pode ser visto nas falas da docente orientadora e da preceptora, a universidade investigada já apresentava o estágio supervisionado como uma oportunidade de vivenciar situações de efetivo exercício profissional como professor de Química em escolas de Ensino Médio. O estágio estava organizado em: ambientação, imersão, regência e socialização das experiências¹⁹. Por esse motivo, a preceptora considera que o PRP e o estágio são parecidos.

¹⁹ Cabe destacar que a universidade investigada possuía disciplinas semestrais, e as atividades do PRP foram semelhantes as ementas dos estágios supervisionados para que fosse possível fazer a convalidação. Essa discussão é apresentada no artigo de Broietti e Stanzani (2016).

P1: *Eu recebia os alunos (estagiários) no colégio também, aí eles vinham mostravam o planejamento... o que eles queriam fazer... eu avaliava. [...] mas não tinha nenhum vínculo. [...] eles (os professores da universidade) me mandavam mensagem pedindo que a gente fizesse... que atendesse os alunos. [...] O estágio e a residência são mais parecidos.*

A partir da fala da P1 podemos perceber que ela vê o estágio e o PRP como semelhantes. O PRP é composto por duas fases: a primeira consiste em observar e ocorre no acompanhamento pedagógico em sala de aula, juntamente com o professor da escola, e a segunda fase consiste na regência em sala de aula. Contudo, como já foi mencionado na fala da preceptora, o estágio da universidade investigada é similar às atividades propostas pelo PRP e, corroborando essa ideia, a DO1 relatou que um dos grandes avanços do PRP em relação ao estágio é o pagamento de bolsas:

DO1: *O que o residência trouxe pra gente de novidade? Primeiro que a bolsa, como uma forma de prêmio, porque você vai concordar comigo que quem está fazendo estágio supervisionado raramente desiste do curso. Já são alguns que estão terminando, né? Diferente do PIBID, que as bolsas do PIBID, ajudam muito a gente a manter o aluno. Então, a bolsa do PIBID diminui a evasão, porque mantém aquele aluno que tinha dúvida, se ia ficar lá no curso, uma bolsa do PIBID pode ajudar ele na decisão de se manter no curso, porque são os alunos mais jovens, né? Os calouros. Já a bolsa do residência, ela vem como um bônus, né, como extra, porque dificilmente vai existir um aluno, nos últimos semestres, que desiste do curso. É muito raro, né, a grande maioria não desiste.*

A DO1 mencionou a importância da bolsa para o licenciando, pois dificilmente os alunos dos anos finais do curso de licenciatura não o concluem, conforme indicam também Peixoto; Braga e Bogutchi (2003). De acordo com os autores, a evasão é influenciada principalmente pelo rendimento acadêmico do estudante nos primeiros períodos do curso. Consequentemente, os cursos que apresentam um número maior de evasão são geralmente aqueles nos quais a reprovação é elevada nos períodos iniciais. Nessa mesma perspectiva, Silva e Figueiredo (2018) estudaram os fenômenos da evasão de um curso de Licenciatura em Química e concluíram que a evasão dos discentes do curso de licenciatura ocorreu devido a vários fatores, tais como: a opção incerta pelo curso, o aproveitamento de disciplinas para outras graduações, não almejar a profissão docente, desinteresse e dificuldade em concluir disciplinas de áreas específicas.

Broiatti; Lopes e Arruda (2019), em um estudo acerca da evasão e permanência em um curso de Licenciatura em Química, destacam, dentre os resultados apresentados, aspectos referentes à percepção dos sujeitos quanto aos programas de apoio à formação (por exemplo, o PIBID) e a ajuda financeira de tais programas como fator que contrui para a permanência no curso.

Os participantes do PRP (preceptora, residentes e a docente orientadora) recebem apoio financeiro para participação em atividades científicas e realização de projetos nas escolas, o que estimula uma supervisão mais proativa no ambiente escolar. Já os estagiários dos cursos de licenciatura, os orientadores de estágio e o professor da Educação Básica que atua com os estagiários nas escolas não recebem nenhum tipo de apoio, ocorre apenas uma parceria entre a IES e a escola. Por conseguinte, os licenciandos possuem dificuldades para a realização do estágio na escola, pois muitos trabalham, o que dificulta o horário para a realização de estágio. Além disso, os professores supervisores da escola da Educação Básica nem sempre possuem disponibilidade para recebê-los.

Dado o exposto, as mudanças implementadas pelo PRP (pagamento de bolsas para a realização das atividades de docência) deveriam ser incorporadas como um incentivo para a formação docente. Levando isso em consideração, Milaré e Los Weinert (2016) relatam que, para os licenciandos, a participação em projetos como o PIBID e a oportunidade de recebimento de bolsa são vistas como grandes motivações de incentivo para a manutenção dos alunos nos cursos de licenciatura.

Dando continuidade às análises, outra vantagem que o PRP agregou para a universidade estudada foi o fato de possibilitar convalidação no estágio supervisionado, ajudando os residentes que possuíam dependência em alguma disciplina.

DOI: *O que eu vejo como grande benefício, é a não necessidade de fazer matrícula em disciplinas. Porque por algumas que estão lá no quinto, sexto semestre, normalmente estão carregando um monte de DPs (dependência em uma disciplina), né? É fato, não adianta a gente negar. E quando tem que se matricular nas disciplinas de estágio, elas são disciplinas grandes, né? Então, elas fecham muitas, muitas noites, às vezes duas noites, às vezes uma noite e meia e dificulta os alunos que tem DP pra cumprir. Então, quando eles podem se inscrever na residência, eles ficam livres no horário da noite, porque não precisa mais, né, tá matriculado, né?! Nas disciplinas de estágios eles vão cumprir as mesmas atividades, depois vão convalidar o estágio.*

Pela fala apresentada podemos inferir que, para os estudantes, este formato configura-se em uma remuneração cuja função é permitir dedicação aos estudos – não sendo necessário, nesta situação, dividir o tempo com outra forma de trabalho. Ramos; Stanzani e Rivelini-Silva (2018) levantaram e discutiram as ideias iniciais de licenciandos em Química acerca do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Os licenciandos referem-se ao PRP como um estágio com bolsa, justificando sua participação no PRP a partir da possibilidade de convalidação com as disciplinas de estágio e, ainda, enfatizam a importância da bolsa como incentivo à atuação no programa. Além disso, mencionam que a bolsa para a realização do estágio permite a aproximação do futuro professor com o ambiente escolar.

Sendo assim, conforme está previsto, o PRP apresenta-se como uma convalidação do estágio que a universidade exige como pré-requisito de formação, afinal, a experiência em sala de aula é um dos principais objetivos do programa. Deste modo, reconhecer as horas da residência para os estágios supervisionados também é uma indicação do edital (BRASIL, 2018a).

DOI: *Nós temos a sorte de ter um curso que já tinha um estágio muito parecido com a proposta da residência. O que que o Residência pretendia, né? Ou pretende? Que os alunos passem o maior tempo na escola, tenham maior vivência da carreira, possam ajudar o professor de forma efetiva, tenham um contato maior com o, com os alunos, né? Com a futura profissão.*

Levando isso em consideração, a DOI relata o estágio supervisionado como espaço de reflexão e discussão acerca de temas relacionados à formação docente, visando subsidiar a prática do futuro professor em sala de aula. Não obstante, o R1 não havia realizado nenhuma disciplina de estágio antes de entrar no programa. Ele, porém, correlacionou o PRP e os estágios a partir de suas impressões e relatos de colegas.

R1: *[...] as participações em conselho de classe, formação continuada, e... como funciona o sistema de lançar as faltas dos alunos e tudo mais, porque eu conversei com o pessoal que fez o estágio, o estágio mesmo, né, sem ser o residência, e eles disseram que não viram nada disso, que não tiveram contato com nada disso, que era só fazer o estágio e pronto, por isso.*

Nesta fala o residente comentou que, muitas vezes, nas disciplinas de estágio a escola não proporcionava aos licenciandos esta abertura para participar das reuniões. O professor da escola, em alguns momentos, era resistente em ceder as aulas, e por este motivo a relação entre a universidade e a escola ficava mais fragilizada.

Pimenta e Lima (2012) descrevem que os estágios são momentos oportunos para a integração teoria-prática. Portanto, são inseparáveis. Mesmo quando um aluno entra na sala de aula para realizar atuações (como observar o desempenho do professor), ele precisa partir da base teórica para analisar e dialogar com seu orientador. Desse modo, concordamos com Ghedin; Almeida e Leite (2008, p. 36) ao afirmarem que o estágio deve possibilitar “[...] condições para que se perceba que o professor é um profissional, inserido em determinado espaço e tempos históricos, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social no qual esta se desenvolve”.

A reformulação do estágio a partir do PRP tem o papel de oferecer aos licenciandos as condições teórico-metodológicas para que se tornem detentores das suas práticas e formação, construtores da sua identidade profissional e conscientes do

compromisso político da docência na sociedade. Logo, essa categoria contempla os relatos acerca da reestruturação dos estágios, um movimento reflexivo que os residentes não fazem, mas que podemos fazer a partir de suas falas. Podemos comprovar que, ao compararmos o plano de estágio com a proposta do PRP, estão indicados os elementos de avanço/retrocesso.

Assim, pelas falas dos residentes esta categoria nos revela que os estágios geralmente são realizados sem a efetiva aproximação pedagógica da IES com as escolas. Existe uma documentação que formaliza o estágio, contudo, essa relação não gera vínculos efetivos e o estágio acaba sendo lido pelos licenciandos, professores do Ensino Básico e instituições escolares apenas como uma etapa necessária, essencialmente burocrática, pela qual os licenciandos devem passar a fim de receberem o diploma de graduação.

De acordo com as demais recomendações do PRP, as oportunidades de estágio supervisionado devem ser redesenhadas com base na experiência do PRP. Como pode ser visto nas falas da DO1 e da P1, o estágio supervisionado da universidade investigada já seguia os moldes previstos no edital do programa, ou seja, foi um processo natural convalidar as horas da residência para as disciplinas de ES. O que podemos inferir, ainda, sobre a reformulação da formação prática é que a formação contínua dos preceptores é o que realmente fez com que os professores das Escolas Básicas se sentissem mais acolhidos pela universidade, fato que discutiremos na categoria a seguir.

Nesse contexto, é importante destacar que alguns dos avanços percebidos pelos participantes (principalmente o pagamento de bolsas, a deburocratização dos estágios e a convalidação das atividades de PRP) foram sim possibilitados pela proposta do PRP, o que corrobora a ideia da profissionalização do ofício e da profissão docente a partir de um trabalho conjunto, pautado nos saberes pertinentes ao ensino e integrando formação inicial e continuada (ALTET, 2016; NÓVOA, 2019). De todo modo, a proposta de uma formação pautada na ampliação e problematização dos saberes profissionais já era uma preocupação dos professores formadores do curso investigado (como podemos evidenciar nas falas da DO1 e da P1), assim, qual a ideia por trás da reformulação do ES, proposta no edital do PRP?

De acordo com Silva e Cruz (2018), há um interesse explícito no PRP de induzir a forma e o conteúdo das atividades e as reflexões sobre o trabalho do professor, reforçado em duas ações: i) vincular as ações de estágio relacionadas às aprendizagens dispostas na BNCC; ii) enfatizar atividades práticas, entendidas como imersão na sala de aula, centrando o ato pedagógico no fazer metodológico-curricular. Assim, nas palavras dos autores:

[...] além de vincular a formação de professores a uma finalidade estritamente pragmática de servir a uma reformulação curricular da Educação Básica, a indução

da reformulação do estágio também fere a autonomia universitária. Foi essa autonomia, duramente conquistada, que permitiu o desenvolvimento das universidades em todas as épocas e, a partir do século passado, as erigiu em suporte fundamental de todo o sistema científico e tecnológico. A autonomia científica das universidades tem sido a garantia do desenvolvimento da ciência básica, sem a qual a pesquisa aplicada não encontra suportes científicos adequados (SILVA; CRUZ, 2018, p. 239-240).

Ademais, ressaltamos a importância da manutenção do programa e, principalmente, do fomento para que esse tipo de ação formativa se torne contínua, possibilitando que essas questões relacionadas à reformulação da prática não sejam prejudicadas pela descontinuidade, como aconteceu, por exemplo, com o PIBID e também com outros programas de formação implementados anteriormente. Além disso, é necessário atentar para até que ponto o PRP promove a formação prático-reflexiva dos residentes e beneficia a sua formação, evitando o retorno a uma formação prática que desconsidere as bases intelectuais e críticas da profissão docente. Por este motivo, a reformulação das propostas que fortalecem o vínculo entre residente, preceptor e docente orientador e garantem a autonomia da universidade é importante, pois endossam a integração entre Ensino Superior e Educação Básica, discussão que veremos a seguir.

3.1.3 Categoria 3 – Integração entre Ensino Superior e Educação Básica (ISB)

Elencamos nesta seção os depoimentos que apresentam as potencialidades e fragilidades da articulação entre o Educação Básica e o Ensino Superior no contexto do PRP, visto que, de acordo com Nóvoa (2019) e Zanon (2003), faz-se necessário compreender a importância da interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares –, pois são nestes espaços que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente.

Nesse contexto, o R1 mencionou a interação com o preceptor da escola na qual desenvolveu as atividades do programa. Em sua fala, evidencia a importância da relação entre os futuros professores e o contexto escolar, a fim de construir uma formação mais sólida e condizente com a realidade da Educação Básica.

R1: [...] *a gente já teve a preocupação de conversar com a equipe pedagógica, procurar entender como que é a estrutura do colégio, o dia a dia, a rotina do professor e tudo mais, entender as turmas, ter contato com os alunos.*

É possível notar, por meio da fala do R1, como a presença do residente na escola possibilita o desenvolvimento de aprendizagens importantes para a formação docente e, nesse sentido, concordamos com Silvestre e Valente (2014) ao afirmarem que a imersão se configura como um período em que o licenciando tem a oportunidade de conhecer intensamente seu futuro contexto profissional, identificando aspectos da cultura escolar e refletindo sobre as características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola, afinal, “o despertar pedagógico começa a se manifestar apenas no momento em que os alunos realizam estágios nas escolas” (ALTHAUS, 1997, p. 72). De acordo com Nóvoa (2017), o segredo para isso está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação.

Vale ressaltar que, como discutimos anteriormente, as atividades propostas no PRP são muito semelhantes às do estágio supervisionado. Ante o exposto, a DO1 relatou:

DO1: *Aonde a gente tem visto uma mudança muito maior é com os professores na escola, os professores que recebem os alunos. Porque antes do Residência, a gente dependia de um favor deles, eles precisavam concordar, eles aceitavam isso, faziam como uma parceria mesmo, né? A gente preparava atividades diferenciadas, a gente mandava material de laboratório, fazíamos de tudo para que a pessoa concordasse que o aluno da Licenciatura ficasse em suas aulas e interferisse. Agora, como o professor também é bolsista, ele também recebe uma bolsa da CAPES para receber o aluno, a gente percebe o envolvimento muito maior do professor. Então, agora eles participam de reunião aqui com a gente, a gente tinha muita dificuldade pra*

que eles participassem antes, eles ajudam na orientação com os alunos, eles ajudam na preparação de aula, orientam mais os alunos, então a residência pra nós, o grande ganho da residência é na escola.

A fala da DO1 concretiza o objetivo que serviu de base para esta categoria: fortalecer o elo das escolas de Educação Básica, onde acontece o trabalho de campo dos futuros professores, com as Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2018). Essa é a fonte da educação continuada. Para tanto, um aspecto muito importante é a necessidade de estabelecer aliança entre a universidade e as escolas por meio de políticas educacionais, expandindo assim o envolvimento entre os residentes, preceptores, coordenadores e formadores da escola.

Nóvoa (2019) menciona que em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas: às universidades atribui-se uma capacidade de cultura, ciência e conhecimento próximo à pesquisa e ao pensamento crítico. Mas às vezes esquecemos que isso é apenas conhecimento vazio, sem a capacidade de interrogar e criar. A escola, a prática, as coisas específicas da profissão estão intimamente relacionadas com tudo o que realmente nos torna professores. Por este motivo, precisamos encontrar um terceiro termo, a profissão, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre residente-preceptor-orientador. É nesse entrelaçamento, no sentido mais amplo, que a formação profissional pode se fortalecer.

Em face ao que foi mencionado, ressaltamos na fala da preceptora que o PRP enriquece tanto sua formação continuada quanto a formação inicial dos residentes, pois a preceptora estará novamente envolta no meio acadêmico e conseqüentemente tendo contato direto com as novas metodologias.

P1: *a residência pedagógica na escola ela tira a gente dessa zona de conforto e a gente aprende com o aluno (se referindo ao residente) também, na verdade não são eles que estão aprendendo nós estamos aprendendo com eles, então isso me faz querer melhorar cada dia mais, é um grande desafio, e uma grande maneira de você querer melhorar, então eu acho que isso que mudou no meu trabalho, todos os dias quando eu vejo um aluno trabalhando com uma metodologia diferente claro que eu... me dá àquele “aaah, é um desafio, vou fazer isso também”, então posso dizer que eu estou aprendendo com os alunos da residência pedagógica.*

Nesta fala, a P1 demonstra como é construída essa relação (residente-preceptor) no fazer diário da sala de aula, na qual ambos estão exercitando/construindo suas práticas. Desse modo, o PRP vem contribuindo para uma mudança, para uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem, por meio da vinculação entre formação inicial e continuada. Segundo Maldaner (2006), essa integração é válida no sentido de possibilitar ao professor da educação básica espaços de reflexão sobre sua prática atual, permitindo-o analisar as novas condições

necessárias para que possa proporcionar uma educação melhor a seus alunos. Porém, para que essa articulação aconteça de forma efetiva, é importante que os professores participem do desenvolvimento das pesquisas educacionais, pois só assim eles serão capazes de compartilhar, verdadeiramente, dos resultados obtidos (TARDIF, 2014).

Ademais, o Edital da CAPES nº 06/2018 descreve que o Plano de Atividades do Residente deve conter a dinâmica do acompanhamento pelo docente orientador e pelo preceptor (BRASIL, 2018a). Contudo, como pode ser visto na fala a seguir, muitas vezes o preceptor apenas disserta o conteúdo que deveria ser trabalhado em sala de aula e, conforme relato do R2, se exime do seu papel de coformador.

R2: [...] a preceptora dá às vezes um tema, um tema que ela tá trabalhando e a gente vai atrás e monta a aula passa para a orientadora, passa para preceptora, para elas darem um ok aí a gente faz [...]. Não que ela (preceptora) corrige, ela só vê.

No tocante ao papel do preceptor dentro do programa, foram observados alguns aspectos, nas vozes dos residentes, com relação à postura da preceptora, como não auxiliar no planejamento/prática. A docente orientadora, por sua vez, possui uma postura de mediador/facilitador no processo de articulação entre teoria e prática, incentivando as práticas de pesquisa para procedimento de análise e discussões nos momentos de planejamento de atividades.

Dito isso, é preciso que a preceptora participe também dos momentos de formação e não somente da correção/avaliação dos residentes em sala de aula ou do plano de aula. Quando perguntamos sobre o processo de preparação das aulas, o R4 não mencionou a preceptora como parte desse movimento, como pode ser visto no depoimento citado a seguir:

R4: A gente costuma encaminhar as aulas para ela (preceptora). Ela deixa livre, as vezes ela pede assim... Gostaria que vocês colocassem mais experimento, dependendo do conteúdo, ela pede algumas coisas, mas ela deixa livre. [...] ela meio que aprova, ela dá uma olhada para ver se os alunos dela vão conseguir ou não... acompanhar, e pede lista de exercício, essas coisas assim. Ela dá uma olhada para ver se está dentro do que ela gostaria de passar, ou do que ela vai cobrar na prova, por exemplo.

Entende-se, de acordo com o edital e com as falas do R2 e do R4, que a característica fundamental do PRP é possibilitar aos estudantes vivenciarem e praticarem a regência em classe, sendo assim, as atividades devem ser desenvolvidas conjuntamente com o professor da IES, que orientará os residentes, e o supervisor da escola (preceptor), buscando efetivar essa relação formativa.

A parceria entre universidade e escola no PRP é fundamental na formação inicial do docente. É preciso reconhecer a escola como espaço real de formação profissional, em especial pela sua participação, e dar condições para que os preceptores participem efetivamente do programa. Entretanto, a DO1 menciona que alguns preceptores se sentem cobrados em suas práticas diárias.

DO1: O professor vivencia, o professor troca experiências, eles comentam, mas o professor também se sente um pouco observado, cobrado na sua prática diária.

Para Poladian (2014), um desses impasses é que nem sempre os professores da universidade estão preparados para trabalhar de modo articulado com as práticas do PRP, e menos ainda os professores das escolas estão preparados para atuar como coformadores dos residentes. Sabe-se que são necessárias mudanças estruturais nos currículos da formação e esforços no estabelecimento de parcerias com escolas, até mesmo para oferecer reflexões aos professores da escola básica, de modo a legitimá-los e formá-los para a tarefa de coformadores de professores.

Os professores da escola básica, embora tenham grande importância na formação tanto dos seus pares, quanto dos aprendizes que circulam no ambiente escolar, não estão habituados a reconhecerem-se desta forma. Sendo a escola um espaço de formação contínua e um ambiente de aprendizagem colaborativa, é necessário construir a identidade formadora dos professores mais experientes, de modo que incorporem habilidades de formadores reconheçam suas responsabilidades e possibilidades de atuação no processo de formação dos iniciantes (POLADIAN, 2014).

Zanon (2003) destaca a importância da interação entre licenciandos, professores formadores e professores supervisores na elaboração conceitual da prática docente do futuro professor. No contexto da formação inicial de professores, considerando que o licenciando ainda não exerce a prática profissional, a tríade – assim a autora denomina a relação entre licenciandos, professores formadores e professores supervisores – pode contribuir para a melhoria no âmbito profissional desde cedo, bem como para a compreensão da prática profissional como método interativo.

Em contrapartida ao que foi mencionado, em uma de suas falas a P1 relatou que a universidade forneceu, enquanto instituição formadora de profissionais da Educação Básica, a formação continuada aos preceptores.

P1: *O orientador me convidou para uma mesa redonda, mas ano passado eu estava fazendo faculdade de pedagogia a distância, e desde o dia que ele me convidou para ir na UTFPR eu não pude ir, porque eu tinha compromisso no meu curso de graduação, mas ele me convidou que eu me lembro, para falar dos resultados do residência pedagógica. Então eu posso dizer que sim, a gente tem acesso, mas eu não fui, mas eles proporcionam.*

Contudo, como podemos ver na fala da P1, mesmo a universidade proporcionando uma formação continuada, o que podemos evidenciar é que para que a relação da tríade formativa se concretize os três sujeitos precisam estar dispostos a participar/cumprir com os papéis determinados.

Levando em consideração a importância das reflexões e discussões geradas no ambiente propiciado pelo PRP, faz-se necessária uma participação mais ativa do preceptor, pois, além de possibilitar a construção de momentos de troca e de partilha inspiradores e formadores – uma vez que a prática, por si só, de pouco serve –, a consolidação de redes de trabalho e de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional garante experiências mais interessantes, em torno de projetos que são, ao mesmo tempo, de inovação pedagógica e de formação docente (NÓVOA; VIEIRA, 2017).

Sendo assim, relacionando a tríade com o PRP, esta constitui uma ação de formação docente inicial que deveria promover interações, simultaneamente, entre licenciandos (residentes), o respectivo docente formador (orientador) e um professor da disciplina de Química (preceptor), abordando aspectos da prática docente. Cabe ressaltar que, assim como Assai; Broietti e Arruda (2018) mencionam, há uma carência em pesquisas voltadas aos sujeitos que compõem a tríade formativa. O que encontramos na literatura da área são poucos trabalhos que discutem aspectos relacionados a apenas dois dos sujeitos envolvidos, combinados de diferentes formas: o professor formador e o supervisor (GERVAIS, 2013); o supervisor e estagiário (GENOVESE; QUEIROZ; CATILHO, 2015); e professor formador e estagiário (BARREYRO, 2010). Logo, há espaço, e demanda, para mais estudos que investiguem a tríade formativa. No estudo realizado pelos autores não houve trabalhos que apresentassem dados acerca da interação entre os três sujeitos na formação do futuro professor no Brasil (ASSAI; BROIETTI; ARRUDA, 2018).

Concomitante às nossas discussões, na fala do R3 novamente percebemos que essa relação entre preceptor-residente-orientador ainda precisa ser fortalecida.

R3: *[...] ela (a preceptora) não fica na sala, ela ficou na sala eu acho que na minha primeira regência, na primeira e segunda aula só. E depois ela não ficou mais não e na segunda também ela não ficou.*

Podemos perceber novamente uma contradição ao edital no que diz respeito ao papel do preceptor. Espera-se que o preceptor atue de maneira efetiva como coformador, estabelecendo com os residentes uma relação de troca que favoreça o diálogo sobre o ensinar e o aprender acerca da profissão professor. Semelhante à fala apresentada anteriormente, o R4 comentou sobre a preceptora não corrigir seus planos de aula por não estar habituada a utilizar as metodologias abordadas pelos residentes.

R4: *Ela dá um ok, assim, fala que gostou, porque é diferente das aulas dela, né?! Lá é bem mais conteudista.*

A metodologia predominante, como pode ser visto nas falas dos residentes, contempla a necessidade de envolver os alunos nas aulas, superando o modelo de transmissão/recepção de informações. No entanto, esse é o modelo de ensino com o qual a maioria dos preceptores foi formado e é o único que muitos deles vivenciam/vivenciaram ao longo da sua prática profissional. Deste modo, o ambiente do programa, na perspectiva da formação continuada, deveria fomentar a participação dos professores da Educação Básica no planejamento e nas reuniões formativas, para que tivessem a oportunidade de discutir sobre seus modelos de ensino e refletir acerca de outros modos de ensinar. No entanto, como veremos nas discussões seguintes, a maneira como o PRP é proposto aos preceptores não possibilita que esse envolvimento significativo se consolide.

Panizzolo et al. (2012), ao analisarem o desenvolvimento do PRP, afirmam que dentre os desafios a serem superados está a resistência de professores e de escolas-campo às propostas da universidade, mesmo que construídas em parceria. Nessa direção, evidencia-se a necessidade de se estreitar relações entre preceptores, professores formadores e gestores educacionais, assim como com representantes do sistema público de ensino, para que todos se apropriem e se responsabilizem pela formação do estudante que optar pela área da Educação e do ensino, contribuindo com a consolidação dessa parceria. No que diz respeito a isso, o R3 expôs:

R3: *No meu caso eu tive uma experiência ruim com a preceptora que estava sendo o vínculo da residência... mas por questão da preceptora mesmo não se abrir as metodologias que a gente estava querendo implantar nas aulas que eu iria dar, então esse foi o problema... então eu acredito que se muda algum tipo de... de seleção alguma coisa assim esse problema possa ser solucionado.*

Como pode ser observado no depoimento do R3, em alguns casos nos deparamos com a resistência dos preceptores das escolas às abordagens propostas. Sabe-se que a preceptora da escola básica possui um conhecimento teórico e prático dos conteúdos

aprendidos na universidade e o conhecimento de como adaptá-los para serem ensinados na escola, no entanto, o uso de diferentes metodologias ainda constitui um desafio, principalmente para o professor da Educação Básica que ministra, de maneira geral, aulas expositivas. Nesse sentido, concordamos com Zanon (2003, p. 20) quando afirma que o espaço de formação a partir da tríade “professor formador, professor da Educação Básica e licenciandos” oferece aos licenciandos, ao que tudo indica, um ambiente capaz de auxiliar no entendimento da complexidade que é o ato de ensinar/ser professor.

Dito isso, diante das discussões propostas nesta categoria podemos perceber o quão importante é a articulação entre os três sujeitos envolvidos no processo formativo, de modo que trabalhem de forma coletiva em prol da formação docente, possibilitando, assim, a integração entre esses dois níveis de ensino, Ensino Superior e Educação Básica, ou, como afirmam Nóvoa e Vieira (2017, p. 24):

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. Ninguém possui a profissão sozinho. Precisamos aprender a compor o coletivo docente, construindo “comunidades de prática” que tenham uma ação consistente em processos de inovação pedagógica e de pesquisa, mas também na formação de professores.

Além disso, no que diz respeito ao PIBID, a pesquisa de Broietti; Stanzani e Dessimone (2019) relata, com relação aos supervisores (professores da Educação Básica), que apenas quatro dos seis supervisores participaram de maneira efetiva das discussões propostas, contribuindo com relatos e vivências relevantes para a formação dos futuros professores e para sua própria formação. Portanto, mesmo com o incentivo por parte dos coordenadores (professores da universidade), alguns obstáculos ainda precisam ser superados para que essa prática se torne intrínseca ao trabalho do supervisor/preceptor, uma vez que as ações de projetos como o PIBID e o PRP buscam integrar o professor no desenvolvimento de pesquisas acerca da própria prática.

Em vista disso, o fortalecimento dessa tríade formativa (preceptor-orientador-residente) é de suma importância para que esses obstáculos sejam superados em um processo dialógico permanente entre as IES e as escolas de Educação Básica, entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos escolares, oportunizando, como pode ser visto nas falas, troca de experiências e vivências para uma melhora na formação inicial e continuada, além de trazer contribuições ao processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Química.

A influência da tríade formativa no processo de formação do residente congrega três dos principais atores envolvidos com a formação de professores: professores

universitários (docente orientador), professores em exercício (preceptores) e licenciandos em formação inicial (residentes). Nesse contexto, as falas apresentadas, apesar das dificuldades e lacunas evidenciadas, mostram um diálogo importante entre a escola e a universidade em busca de qualificar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Por fim, destacamos a necessidade de realização de pesquisas que avaliem o processo de implantação do PRP, pois elas podem trazer diversos elementos que fundamentem a manutenção e melhoria do programa, não apenas para apontar soluções ou estratégias para melhor atingir os objetivos do programa, como também para identificar os possíveis problemas. Assim, com relação à integração entre IES e escola nos processos formativos, enfatizamos a urgência de que os professores em exercício se tornem verdadeiramente professores formadores “práticos reflexivos”, que muito além de uma prática profissional vista como um campo de aplicação de teorias pedagógicas e didáticas, o processo formativo se torne um espaço original de aprendizagem e de formação na prática (ALTET, 2001; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

3.1.4 Categoria 4 – Promoção da Adequação dos Currículos (PAC)

Outro elemento considerado foi a relação entre o PRP e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ao longo das entrevistas, ao serem questionados sobre os documentos que norteiam, em âmbito nacional, os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica, incluindo a BNCC, os residentes demonstraram pouco conhecimento sobre o tema, como podemos evidenciar na fala do R2:

R2: *Ah! Eu vi que eles (organizadores da BNCC) colocam muita coisa que é fundamental para a gente aprender/ensinar, que é a formação cidadã... tudo isso. Só que na prática, a gente não vê isso muito na escola. O que a gente tenta no programa é levar um pouco mais disso que já tá lá na escola. [...] dá para melhorar.*

A partir da fala do R2 podemos perceber que o entendimento do objetivo “[...] 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)” ainda é muito superficial, ou seja, embora os licenciandos demonstrem compreender que é preciso avançar, a fim de que os modelos vigentes sejam superados, buscando uma formação crítica e cidadã dos alunos na Educação Básica, não exteriorizam com clareza suas considerações acerca das orientações da BNCC.

Dando continuidade, o R4 menciona que por ter realizado uma iniciação científica no ensino e uma disciplina sobre currículo escolar já teria estudado sobre a BNCC, porém, possui um conhecimento superficial acerca do documento.

R4: *Eu fiz uma IC (iniciação científica), e fiz uma optativa sobre currículo. E eles abordavam como era estruturada a escola e como passava isso para os alunos, talvez se eu não tivesse feito essa optativa nem saberia o que é isso (se referindo a BNCC), como é montado todo o currículo escolar. [...] Mas eu não lembro muito especificamente. Tinha algum... alguns parâmetros, que tinha que seguir, mas eu não lembro de nada muito específico.*

Cabe ressaltar que todos os residentes entrevistados relataram não saber ou mencionaram um conhecimento vago da BNCC. Diante desse cenário, entendemos por meio desta categoria que o debate sobre o currículo e os documentos que o norteiam, como a versão final da BNCC, deve ser ampliado e aprofundado. O tema deve ser discutido com os professores (em formação e em exercício) de maneira crítica e atrelada à realidade da sala de aula, sendo, portanto, o PRP um espaço importante e fundamental para que essas discussões avancem nos processos formativos.

Na sequência, essa discussão será apresentada sob o ponto de vista dos preceptores e orientadores, possibilitando evidenciar se esse objetivo realmente foi considerado no desenvolvimento da proposta aqui analisada.

A P1 comentou sobre sua participação em uma formação continuada, porém, voltada para o Ensino Fundamental, ou seja, a questão colocada acerca da BNCC para o Ensino Médio ainda estava sem resposta, pois, segundo a preceptora, ainda havia certa incerteza sobre o documento.

P1: *Então eu me lembro que o ano passado teve uma formação para a BNCC só que só tinha para a disciplina de Matemática e Ciências por que era para o Fundamental, aí quando a gente perguntava e para o Médio? Quando que vai vir para o Médio? Ah está sendo reformulado, está sendo mudado, então até hoje na disciplina de química não tivemos nada na formação para a disciplina de Química. A gente sabe que vai ter, que teve mudanças para a área de conhecimento, mas não tivemos nenhuma formação não.*

Dando sequência, sabemos que o programa tem como objetivo aperfeiçoar o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura e adequar os currículos dos cursos de formação docente à BNCC. Porém, como podemos ver nas falas a seguir, mesmo a DO1 demonstrou pouco conhecimento sobre a base.

DO1: *O que eu conheço da BNCC é o que a gente tem estudado, porque a BNCC vai impactar no ensino médio e esse impacto no ensino médio impacta também nos cursos de formação de professores do ensino médio. Então, como a gente trabalha no curso de formação de professores pro ensino médio, a gente tem um impacto*

direto nas diretrizes formativas. Então, nós precisamos conhecer um pouquinho da BNCC pra poder pensar no curso de formação da licenciatura, né? Pra pensar na reestruturação da matriz.

A articulação entre teoria e prática na formação demanda a adequação dos cursos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo o Edital da CAPES nº 06/2018. Nesta linha de pensamento, alguns autores compreendem que este modelo de formação docente se configura como um modelo de controle dos currículos de cursos de formação docente, pois, segundo Anadon e Gonçalves (2018, p. 51):

O edital do Programa Residência Pedagógica - RP é um exemplo de controle dos currículos dos cursos de Licenciatura que extrapolam a existência das Diretrizes, ou mesmo de uma Base Nacional de Formação Docente. O Residência Pedagógica tem como objetivo qualificar os estágios dos cursos de Licenciatura, no entanto, ao induzir essa ação, o Programa, altera os currículos dos cursos. Sem discussão prévia, sem problematizar as especificidades de cada área do conhecimento, o RP, será validado como estágio curricular sem ser avaliado ou problematizado pelos docentes do curso, pela coordenação ou pelo Núcleo Docente Estruturante, desrespeitando os processos institucionais de alteração curricular.

Dentre as principais mudanças propostas pela BNCC, destaca-se seu objetivo de elevar a qualidade do ensino no Brasil por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de Educação Básica, com vistas a respeitar a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas (BRASIL, 2018a).

A carga horária indicada na BNCC contempla até 1800 horas de um núcleo comum, o restante deverá ser destinado aos itinerários formativos, que privilegiam espaços de escolha dos estudantes. O que salta aos olhos na lei do Ensino Médio é a não obrigatoriedade de as escolas ofertarem todos os cinco itinerários formativos, que são: 1. línguas e suas tecnologias; 2. matemática e suas tecnologias; 3. ciências da natureza e suas tecnologias; 4. ciências humanas e sociais aplicadas; 5. formação técnica e profissional. A BNCC estabelece que apenas os componentes Português e Matemática sejam obrigatórios. Para a disciplina de Química ainda não foi estabelecido o currículo ao longo do Ensino Médio, existindo apenas em um único bloco, chamado Ciências da Natureza.

Muitas críticas foram feitas por educadores de todo o Brasil a essa reforma, sobretudo a de que ela flexibiliza ainda mais os conteúdos ao deixar de ter uma quantidade mínima de carga horária e de acesso ao núcleo comum. Ao viabilizar ao aluno esse direcionamento a um itinerário formativo, há uma limitação referente a conteúdos importantes que poderiam ser acessados de forma universal. Tem-se, assim, conforme os críticos dessa proposta, uma formação para o trabalho ainda mais flexibilizada, com redução de conteúdos e carga horária complementar via EaD (Educação à Distância) (SANDMANN et al., 2019).

Como a DOI relata a seguir, o processo de implementação da BNCC está em fase inicial de discussão para reformulação curricular. Cabe à comunidade acadêmica acompanhar e contribuir com este debate a fim de orientar para a importância do ensino de Química na Educação Básica.

DOI: A gente ainda tá muito naquela discussão de implementação, então, eu não sei se ela é uma proposta boa ou não. Ela tá cheia de inconsistência, cheia de pontos que ainda precisam ser avaliados, tanto no processo formativo, como na implementação nas escolas, porque essa liberdade de escolha que ela traz pra algumas disciplinas e conteúdos, vai ser muito impactado pela demanda local. Então, se eu tenho professores de uma determinada área, numa escola, eu não posso abrir mão desses professores imediatamente, porque eu não vou ter contratação de outros. Então, a implementação ainda tá muito, muito vaga, a gente não sabe ainda como que vai acontecer, como é que vai funcionar. Então, a minha opinião ainda é um pouco superficial sobre ela, preciso me aprofundar mais e esperar mais.

O que podemos inferir desta categoria é que a BNCC permite travar discussões importantes para a formação docente, discussões que precisam ser feitas e exploradas para que possamos compreender quais as interferências desses modelos de formação docente para os cursos de licenciatura. Percebe-se um movimento coerente, pois mesmo o docente orientador relatou que não conhece a versão final. Em outras palavras, desconhece como será a execução da implantação, ilustrando a compreensão dos residentes e da preceptora, pois, nessa perspectiva, o projeto não contemplou as orientações do documento.

Entendemos que por se tratar de um documento recentemente²⁰ publicado/incorporado às ações no contexto educacional, essa discussão ainda se configura como um desafio a ser superado, tanto nos cursos de formação de professores quanto no ambiente da escola. Uma vez que as orientações propostas na BNCC devem nortear atividades em ambos os ambientes, essas reflexões devem integrar os processos formativos dos licenciandos, permitindo-lhes analisar os objetivos e estabelecer relações entre a BNCC e os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na Educação Básica.

Pelo exposto, novas investigações são importantes para que haja uma compreensão mais ampliada do processo de implantação da BNCC. No mesmo sentido devem caminhar os cursos de formação continuada, que certamente terão a BNCC como documento balizador das ações propostas. Assim, reafirmamos a urgência de os processos formativos se fundamentarem na perspectiva do professor profissional reflexivo, a partir da consolidação de

²⁰ Consideramos recente, pois a primeira parte homologada da BNCC foi para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em dezembro de 2017. Já a segunda parte da Base foi homologada no ano seguinte, em dezembro de 2018, para a etapa do Ensino Médio. Cabe ressaltar que, mesmo sendo dividida em duas etapas, a BNCC é uma só e vale para todos os segmentos da Educação Básica.

ações e práticas que possibilitem a mobilização e problematização dos diversos saberes relacionados à profissão professor em um ambiente colaborativo de aprendizagem, pois só assim será possível vislumbrar melhorias significativas na profissionalização docente.

3.2 O Programa Residência Pedagógica: análises finais

Após o processo de análise e de interpretação das ideias trazidas pelos residentes, preceptora e docente orientadora ao longo de toda a pesquisa acerca do PRP, nessa seção final da dissertação apresentamos as unidades temáticas com o objetivo de identificar a unidade de significação e a contagem frequencial. Para que assim possamos fechar as ideias apresentadas e discutidas ao longo da presente pesquisa.

Esse movimento baseou-se nas frequências das unidades temáticas em cada uma das entrevistas realizadas e, assim, no Quadro 4, apresentamos um último agrupamento dessas frequências, a partir do qual realizamos o procedimento de construção das análises finais.

Quadro 4 – Excertos das falas dos sujeitos apresentadas em cada categoria.

	ATP	REP	ISB	PAC
R1	3	1	1	–
R2	–	2	1	1
R3	2	1	2	–
R4	–	–	2	1
P1	6	1	2	1
DO1	3	5	2	2

Fonte: A própria autora.

Como podemos observar, algumas categorias se sobressaem pelos discursos dos participantes da pesquisa, e para além disso temos sujeitos que possuem discursos mais evidenciados em determinadas categorias. Sendo assim, na sequência, apresentamos os metatextos relacionados a cada uma das categorias do processo analítico, buscando fechar as ideias apresentadas e discutidas ao longo da presente pesquisa.

3.2.1 Análise da Articulação entre Teoria e Prática (ATP)

Como pode ser visto no quadro 4, esta categoria apresenta o maior excertos de falas, contudo, ao mesmo tempo os residentes R2 e R4 não apresentaram unidades temáticas representativas para serem alocadas na categoria ATP. Por conseguinte, a P1 apresentou maior excertos neta categoria, assim com o R1, fato este que pode ser justificado pelo fato da P1 ser a preceptora do R1 no PRP.

Cabe destacar que P1 também é a preceptora de R4, porém como este residente já

havia realizado as atividades de regência e estava finalizando as atividades do programa não expressou significativamente essa articulação entre a teoria e a prática, diferente do R4 que estava começando as regências e as atividades do programa, ou seja, pelo fato dele estar em um primeiro contato com a sala de aula teve falas mais representativas, pois estava vivenciando pela primeira vez esta articulação entre a teoria e a prática.

Ademais, é esperado que a P1 apresente maior êxito nesta categoria pois dentre as atribuições do preceptor, podemos destacar o acompanhamento nos momentos de regência, em que precisa observar os aspectos relacionados ao domínio de conteúdo, modos de ensinar, isto é, articulação entre teoria e prática. O preceptor, além de ser responsável pela turma, assume papel de responsável pelo processo formativo do residente, registrando acontecimentos, fatos e comportamentos relacionados a diversos aspectos de atividades desenvolvidas pelos residentes na escola-campo. Espera-se que envolva os residentes em discussões, em momentos de planejamento, em análises do que ocorreu em sala, a fim de que possam encaminhar reelaborações, com o intuito de melhorar a prática pedagógica.

Em suma, identificamos, após o processo de análise e de interpretação das percepções trazidas pelos residentes, pela preceptora e pela docente orientadora sobre o PRP, que essa categoria se baseou nas unidades temáticas (UT) emergentes: adaptações conceituais pensando nos alunos do EM; importância do contato com novas metodologias e formas de desenvolver a aula na construção da criticidade; relação entre planejamento e prática de sala de aula; e formação continuada.

Os residentes relataram experiências no planejamento das aulas e a importância de incorporar resultados de pesquisas no ensino de Química na fundamentação das mesmas. Percebe-se também a importância de interagir com as situações específicas que eles enfrentarão no futuro ambiente de trabalho, para que possam interpretar criticamente suas práticas enquanto futuros professores.

Na fala da docente orientadora fica explícita a relevância do programa no processo formativo tanto dos licenciandos em Química quanto da preceptora, uma vez que, por meio do PRP, é possibilitado aos licenciandos e professores das escolas da rede pública participarem de uma formação crítico-reflexiva, o que condiz com a fala da preceptora quando a mesma destaca a possibilidade de aprender novas metodologias fundamentada nesse intercâmbio de saberes entre todos os envolvidos no processo.

3.2.2 Análise da Reformulação da Formação Prática (RFP)

Na categoria RFP a DO1 apresentou mais excertos de fala, afinal esta categoria incide diretamente na reformulação do atual modelo de Estágios Supervisionados dos cursos de Licenciatura das IES. Vale ressaltar que pensar acerca da reformulação dos estágios não era um movimento que esperamos que os residentes realizassem.

Em síntese, por meio das falas dos residentes, da preceptora e da docente orientadora após o processo de análise e de interpretação sobre o PRP, essa categoria se fundamentou nas unidades temáticas (UT) emergentes: os futuros professores desconhecem a realidade de trabalho da Educação Básica; o papel do Estágio Supervisionado; e reflexões propiciadas no espaço/tempo do PRP auxiliam no planejamento e na ação dos residentes.

Na categoria RFP, os residentes mencionaram a necessidade de repensar as estruturas dos cursos de formação, a fim de que as novas matrizes atendam a todas as especificidades atreladas ao exercício da docência, possibilitando um contato maior e de melhor qualidade para os licenciandos com a realidade da profissão. Além disso, acreditam ser importante a reafirmação da proposta de fortalecer o vínculo entre as instituições de Ensino Superior e as escolas, o qual é muito importante tanto para os licenciandos quanto para os professores das escolas. Neste sentido, conseguimos identificar essa preocupação no depoimento dos três sujeitos.

A docente orientadora explanou um dos benefícios do PRP ter sido a bolsa, pois a disciplina de estágio supervisionado já era muito próxima ao que o programa propõe. Dito isso, a bolsa é vista como um fator motivador, pois os egressos do PRP têm a oportunidade de usufruir de bolsas para realizar os estágios. Sendo assim, as mudanças implementadas pelo PRP (concessão de bolsa) devem ser incluídas no escopo de incentivos para estimular a formação de professores e a formação continuada dos professores da escola básica

3.2.3 Análise da Integração entre Ensino Superior e Educação Básica (ISB)

Nesta categoria todos os sujeitos esplanaram algo sobre a integração entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Podemos perceber, após o processo de análise e de interpretação das percepções trazidas pelos residentes, pela preceptora e pela docente orientadora sobre o PRP, que essa categoria contemplou as seguintes unidades temáticas (UT) emergentes: articulação entre os três sujeitos da tríade formativa; papel do preceptor; troca de

saberes; orientação do docente universitário; e condições adversas de trabalho e complexidade do ambiente escolar.

Para a terceira categoria, ISB, os residentes relataram participações em reuniões pedagógicas, a ambientação na escola, aliado à reformulação do estágio, permitindo um maior contato com o futuro ambiente de trabalho. Pelas falas da docente orientadora inferimos que a participação dos preceptores se fez mais ativa do que em comparação com os estágios supervisionados. Podemos perceber, a partir das falas dos residentes, a importância da articulação entre a tríade formativa que envolve o PRP (residente, orientador, preceptor) para que possam atuar coletivamente no apoio à formação de professores.

Entretanto, inferimos também que esse vínculo entre a tríade não foi totalmente efetivo, pois os preceptores, mesmo tendo um papel mais ativo como coformadores, não assumiram integralmente a responsabilidade conjunta da formação dos residentes. Assim, além da necessidade de que os mesmos sejam mais ativos nessa coformação, é importante que eles entendam o seu papel nesse processo. Além disso, a interação entre a IES e a escola é de fundamental importância para o compartilhamento das responsabilidades formativas durante o PRP.

3.2.4 Análise da Promoção da Adequação dos Currículos (PAC)

A categoria PAC foi a que apresentou um número menor de falas, dos residentes apenas o R2 e R4 tiveram falas representativas, pois R2 estava escrevendo seu trabalho de conclusão de curso sobre currículo e R4 havia feito iniciação científica acerca de currículo também.

Deste modo, podemos perceber, após o processo de análise e de interpretação das percepções trazidas pelos residentes, preceptora e docente orientadora, que essa categoria contemplou as unidades temáticas (UT) emergentes: impacto da BNCC; mudanças na formação dos professores; mudanças na Escola Básica.

Por fim, na categoria PAC, que menciona a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), objetivou-se discutir as significações que são produzidas para a formação/atuação de professores, contudo, os residentes, a preceptora e a docente orientadora não apresentaram nenhum aprofundamento em seus depoimentos. Afinal, como vimos no depoimento da preceptora, a questão colocada acerca da BNCC para o Ensino Médio ainda está sem resposta, pois não foi implementada.

Consequentemente, uma das formas coerentes de se pensar na implementação da BNCC é considerar a estrutura e a formação inicial e continuada de professores no Brasil, com o conhecimento dos conteúdos e as competências pedagógicas que necessitam estar alinhadas entre o ensino real e a BNCC. Além dos problemas já existentes e apontados nesta pesquisa, a falta desse vínculo com as diretrizes de formação de professores sem dúvida trará alguns problemas aos processos formativos, como a falta de compreensão e preparação de planejamentos e práticas relacionadas à disciplina de Química, pois temos uma lacuna na articulação no tocante à concepção de diretrizes da Educação Básica.

Portanto, inferimos a necessidade de apropriação desse debate e mais reflexões sobre o documento pelos sujeitos da tríade formativa e comunidades científicas, para que se possa gerar conhecimentos críticos e, de certo modo, promover o combate a modelos de formação voltados apenas para o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo investigar, a partir dos depoimentos dos residentes, preceptores e docentes orientadores, se os objetivos propostos no PRP foram observados em seu desenvolvimento, durante a vigência do primeiro edital (2018-2020).

Deste modo, ao analisar as falas dos sujeitos investigados e interpretá-las, classificando-as de acordo com a nossa interpretação dos objetivos do programa, os dados revelaram aspectos positivos e negativos referentes às ações de formação e profissionalização docente, evidenciando a articulação entre os objetivos do programa e as atividades desenvolvidas, uma vez que esta relação transparece nos depoimentos.

Em face a isto, podemos perceber que os residentes, assim como a preceptora e a docente orientadora, demonstraram em seus relatos que os objetivos do PRP, na maioria das vezes, estão sendo considerados, uma vez que relataram aspectos sobre a Articulação entre Teoria e Prática (ATP), Reformulação da Formação Prática (RFP), Integração entre Ensino Superior e Educação Básica (ISB) e Promoção da Adequação dos Currículos (PAC).

Nessa perspectiva, o PRP/Química busca um ambiente propício ao pensamento e discussão de temas relacionados à construção do conhecimento químico na perspectiva do ensino, e enfatiza que a experimentação e a contextualização são importantes no processo de ensino e aprendizagem, almejando aprimorar a formação de professores, de forma a alcançar o ensino de Química de qualidade na Educação Básica.

Considerando nossa proposta de investigar o papel do PRP, se os objetivos propostos no PRP foram observados em seu desenvolvimento, a partir dos dados coletados e das análises, e tendo em vista que a maioria dos residentes desconhece esses objetivos, seria esse um parâmetro para dizer que o PRP contribui para a formação profissional dos licenciandos? Sabemos que a pesquisa proposta enfatiza apenas uma pequena parte do PRP, e que existem ainda outros fatores decisivos como o meio, a política em que o PRP está inserido, que podem nos ajudar a responder ao questionamento mencionado.

Sendo o PRP um programa que recentemente foi incorporado às ações de formação e profissionalização docente, acreditamos que essas considerações não encerram as discussões sobre o PRP como espaço de formação profissional para a docência, contrariamente, denotam a necessidade de outros estudos que investiguem os programas de formação e explorem esta relação tão necessária entre orientadores, preceptores e residentes, a fim de que esta articulação triádica possa contribuir com a formação dos futuros profissionais que atuarão em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

- ALTET, M. Profissionalização do ofício e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a prática da profissão. In: SPAZZANNI, M. L. **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo, SP. Editora da UNESP, 2016.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: ALTET, M. et al. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre, RS: ARTMED, 2001.
- ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.
- ALTET, M. et al. Étude exploratoire des pratiques d’enseignement en classe de CE2 : deuxième phase. **Les dossiers d’Éducation et Formations**, Paris, n. 70, 1996.
- ALTET, M. Comment interagissent enseignant et élèves en classe. **Revue française de pédagogie**, Paris, v. 107, n. 2, p. 123-139, 1994.
- ALTET, M. **Analyse séquentielle et systémique de l’articulation du processus enseignement-apprentissage**: recherche sur les interactions pédagogiques, modes d’ajustement et décisions interactives des enseignants en classe. Caen: CERSE, 1991.
- ALTHAUS, M. T. M. **Didática**: da análise de suas contribuições nos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa à análise de suas repercussões na prática pedagógica do professor de escola pública. 1997. 140f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 1997.
- ALVES, M.; BEGO, A. M. A Celeuma em torno da temática do planejamento didático-pedagógico: definição e caracterização de seus elementos constituintes. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, MG, v. p. 71-96, 2020.
- ANADON, S. B.; GONÇALVES, S. R. V. Uma ponte para o Futuro: (des) continuidades nas políticas de formação de professores. **Momento-Diálogos em Educação**, Rio Grande, RS, v. 27, n. 2, p. 35-57, 2018.
- ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. XI SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2017. (Mídia eletrônica).
- ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Rio de Janeiro, RJ, 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- ARAÚJO, O. H. A. “Nova” Política Nacional de Formação de Professores com residência pedagógica: para onde caminha o estágio supervisionado? **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 253-273, 2019.
- ASSAI, N. D. D. S.; BROIETTI, F. C. D.; ARRUDA, S. D. M. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARREYRO, G. B. et al. Uma proposta inovadora de estágios para os professores de ciências: a experiência do curso de licenciatura em Ciências da Natureza (EACH-USP) em

São Paulo, Brasil. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, MT, v. 5, n. 3, p. 83-93, 2010.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 74, p. 11-26, 2001. (Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Capes nº 38, de 28 de Fevereiro de 2018**. Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: encurtador.com.br/bxW18. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Relatório de Gestão do exercício de 2017**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/banners/18092018_Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_CAPES_2017.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.552, de 2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1255418.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 6, de 2014 (PLS 6/2014)**. Altera a Lei nº 9394/96 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – para determinar que a formação docente para a educação básica incluirá a residência docente como etapa ulterior à formação inicial, de 2000 mil horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 1000 horas; considera como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas que se destinam ao financiamento de programa de residência docente, através da concessão de bolsas aos alunos residentes e aos professores supervisores e coordenadores. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretoria de formação de professores da educação básica: relatório de gestão 2009-2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 284, de 8 de agosto de 2012**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em encurtador.com.br/cdEN0. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 25/06/2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, DF, 1997.

- BROIETTI, F. C. D.; LOPES, A. S.; ARRUDA, S. M. Evasão e permanência em uma licenciatura em química: um estudo à luz da matriz do estudante. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, MS, v. 10, n. 29, p. 468-496, 2019.
- BROIETTI, F. C. D.; STANZANI, E. L.; DESSIMONE, M. L. A construção do perfil de um Grupo PIBID/Química a partir das memórias como um instrumento de coleta de dados. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, MG, v. 21, 2019.
- BROIETTI, F. C. D.; STANZANI, E. L. Os estágios e a formação inicial de professores: experiências e reflexões no curso de Licenciatura em Química da UEL. **Química Nova na Escola**, São Paulo, SP, v.38, n. 3, p. 306-317, 2016.
- CARDOSO, M. L. M.; KIMURA, P. R. O.; NASCIMENTO, I. P. Residência pedagógica: estado do conhecimento sobre programa de iniciação à docência: pedagogical residence: state of knowledge about the teaching initiation program. **Revista Cocar**, Belém, PA, v. 15, n. 31, p. 1-16, 2021.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.
- CAVALCANTE, C. M. Programa residência pedagógica: percepções discentes da experiência em um núcleo de pedagogia no Rio Grande do Norte. In: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 7., 2021, Maceió. **Anais...** [S. l.]: CONEDU, 2021.
- CIRÍACO, M. G. A formação de professores de química: reflexões teóricas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 5., 2009, Teresina, PI. **Anais...** Teresina, PI: UFPI, 2009. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.13/05_Maria%20das%20Gra%C3%A7as%20Silva%20Cir%C3%ADaco.pdf. Acesso em: 09 mar. 2021.
- CURADO SILVA, K. A. P.C.; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-Diálogos em Educação**, Rio Grande, RS, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v.8, n. 2, p. 237-252, 2002.
- GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.
- GATTI, B. A. (coord.); BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. São Paulo, SP: FCC/DPE, 2009. (Coleção Textos FCC, 29).
- GENOVESE, L. G. R.; QUEIROZ, J. R. O.; CATILHO, D. D. Incorporação do habitus de homo magister no interior do estágio colaborativo em Física: um olhar sobre a relação entre professor supervisor e estagiário. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 22, n. 2, p. 311-332, 2015.

- GERVAIS, C. A organização dos estágios e o acompanhamento do desenvolvimento profissional dos estagiários em Quebec. **Cadernos de Educação**, Pelotas, MG, n. 46, p. 23-44, 2013.
- GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. Is.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**: elaboração do Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2009.
- KUSSUDA, S. R. **A escolha profissional de licenciados em física de uma universidade pública**. 2012. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP, 2012.
- LEAL, C. C. N. Representação social de formação e trabalho docente nos programas de residência pedagógica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 4., 2015, Rio de Janeiro, RJ. **Anais... [S. l.]**: CEDUCE, 2015.
- MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química**. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, Marília, SP, v. 26, p. 149-158, 1990.
- MARCONDES, M. E. As ciências da natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular. **Estudos Avançados**, São Paulo, SP, v. 32, n. 94, p. 269-284, 2018.
- MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. **Docência na Universidade**, [S. l.], v. 4, p. 9-26, 1998.
- MILARÉ, T.; LOS WEINERT, P. Perfil e perspectivas de estudantes do curso de Licenciatura em Química da UEPG. **Química Nova**, São Paulo, SP, v. 39, n. 4, p. 522-529, 2016.
- MILARÉ, T.; PINHO-ALVES, J. A Química disciplinar em ciências do 9º Ano. **Química Nova na Escola**, São Paulo, SP, v. 32, n. 1, p. 43-52, 2010.
- MÓL, G. S. Pesquisa qualitativa em ensino de química. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v. 5, n. 9, p. 495-513, 2017.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 44, n. 3, 2019.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). **Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 25, n. 1, p. 1999.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PANIAGO, N. R. **Os professores, seu saber e o seu fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente**. Curitiba, PR: Editora Appris, 2017.
- PANIZZOLO, C. et al. Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: ENCONTRO NACIONAL DE

DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas, SP. **Anais...** [S. l.]: ENDIPE, 2012.

PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, SP, v. 8, n. 3, 2003.

PEREIRA, A. S. **Processos formativos de futuros professores de química como intelectuais transformadores**: contribuições da avaliação de ciclo de vida como temática sociocientífica. 2019. 293f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP, 2019.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

POLADIAN, M. L. P. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**: uma aproximação entre universidades e escola de formação de professores. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – PUCSP, São Paulo, SP, 2014.

QUADROS, A. L. D. et al. Contribuição do estágio no entendimento do papel do professor de química. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 41, n. 3, p. 889-910, 2016.

QUADROS, A. L. et al. Os professores que tivemos e a formação de nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Ensaio**, Belo Horizonte, MG, v. 7, n. 1, p. 9-18, 2005.

RAMOS, L. W. C.; STANZANI, E. L.; BROIETTI, F. C. D. Mas por que investigar sobre o programa de residência pedagógica?. **Educação Química em Ponto de Vista**, Foz do Iguaçu, PR, 2021. (Prelo).

RAMOS, L. W. C.; STANZANI, E. L.; RIVELINI-SILVA, A. C. Ideias iniciais dos licenciandos em química sobre o programa residência pedagógica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 6., 2018, Ponta Grossa, PR. **Anais...** [S. l. : s. n.], 2018.

SANDMANN, A. et al. Reformas curriculares de química: impactos e desafios para o processo de ensino aprendizagem. In: VOIGT, C. L. (org.). **O ensino de química**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 388-416.

SANTANA, F. C. M.; BARBOSA, J. C. A relação universidade/escola e o Programa Residência Pedagógica/Subprojeto de matemática: estratégias de poder e modos de subjetivação. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, Sergipe, v. 4, n. 2, p. 1-24, 2019.

SANTOS, D. R. C. M.; LIMA, L. P.; GIROTTO JR., G. A formação de professores de química, mudanças na regulamentação e os impactos na estrutura em cursos de licenciatura em química. **Química Nova**, São Paulo, SP, v. 43, n. 7, p. 977-986, 2020.

SCHNETZLER, R. P. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de Química. **Química Nova na Escola**, n. 16, p. 15-20, 2002.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistência. **Momento: Diálogos em Educação, Rio Grande, RS**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SILVA, K. N.; FIGUEIREDO, M. C. Curso de licenciatura em química: motivações para a evasão discente. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, PR, v. 3, n. 2, p. 237-254, 2018.

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

SOUZA, J. F.; BOSCO, C. S.; OLIVEIRA, D. A. Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil: o PIBID e a residência pedagógica. **Formação em Movimento**, Seropédica, RJ, v. 2, n. 3, p. 126-145, 2020.

STANZANI, E. L.; BASTOS, F.; PASSOS, M. M. Reflexões sobre os saberes docentes e a prática nos estágios: possibilidades na formação de um futuro professor de química. **Vidya**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 117-136, 2020.

STANZANI, E. L. **Saberes docentes e a prática nos estágios**: possibilidades na formação do futuro professor de Química. 2018. 251f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual ‘Júlio de Mesquita Filho’, Bauru, SP, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Editora Rés, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

UHMANN, R. I. M.; ZANON, L. B. O paradigma da avaliação escolar em discussão na docência em ciências/química. In: EDEQ – MOVIMENTO CURRICULARES DA EDUCAÇÃO EM QUÍMICA: O PERMANENTE E O TRANSITÓRIO, 33., 2014, Ijuí, RS. **Anais...** [S. l. : s. n.], 2014.

UNIFESP – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Programa Residência Educacional**. São Paulo, SP: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

ZANON, L. B. **Interações de licenciandos, formadores e professores na elaboração conceitual de prática docente**: módulos triádicos na licenciatura de Química. 2003. 282f. Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, SP, 2003.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista dos residentes, preceptores e docentes orientadores

ENTREVISTA RESIDENTES

1. Qual o nome da escola em que você está realizando as atividades do PRP, do preceptor e do orientador?

2. Por que você se interessou em participar do PRP?

2a - *Quais foram suas primeiras impressões ao entrar no PRP? (Como vocês achavam que seria?)*

2b - *Por qual motivo você se inscreveu para participar do PRP?*

3. E agora que estão participando do programa, notaram alguma diferença com relação ao que esperavam?

Objetivo da questão: *Levantar as principais ideias dos licenciandos sobre o PRP, antes da entrada e após o desenvolvimento do primeiro semestre de atividades, considerando suas expectativas iniciais e as vivências no programa.*

4. Quais de vocês cursaram disciplinas de estágio fora do PRP? Vocês notaram alguma diferença entre o estágio supervisionado e o RP? Ou alguma semelhança? Comentem um pouco sobre isso?

4a – *Vocês acham que o primeiro contato ativo com a escola, o estágio de observação, poderia ser menos burocrático se vocês estivessem no PRP ou seria igual?*

4b – *Vocês notaram alguma diferença antes e depois do programa?*

Objetivo das questões: *Levantar não só as experiências e desenvolvimento, como também o posicionamento dos licenciandos a respeito das diferenças e similaridades do PRP e do estágio supervisionado.*

5. Relate como foram as atividades de regência desenvolvidas na universidade (plano de atividades), a elaboração do planejamento, como ele está sendo desenvolvido, e quem está envolvido?

5a – *Relate como estão sendo desenvolvidas as atividades nesse semestre. Quais as suas expectativas quanto às atividades.*

6. Relate sobre as disciplinas de Ensino que você cursou e está cursando.

6a – *Qual a relação delas com os processos formativos?*

Objetivo das questões: *Discutir o envolvimento dos licenciandos com a realidade da educação básica, levantando a concepção sobre a escola e evidenciando condições concretas do ambiente escolar vivenciadas por eles, além do contato da área de ensino de química proporcionado.*

7. Vocês já participaram de outro programa de formação de professores? Caso tenham participado de algum outro programa que envolva o tópico de formação de professores, descreva sua vivência nesse processo (mencionar o PIBID).

8. No ponto de vista de vocês qual a diferença entre o PIBID e o PRP?

Objetivo das questões: *Espera-se que os licenciandos relatem a participação em programas de formação, especialmente o PIBID, destacando a importância desse tipo de programa na formação e as principais diferenças entre as propostas do PIBID e do RP.*

9. O que é Ensino de Química?

10. As atividades do PRP possibilitam o contato com pesquisas da área de Ensino de Química? A fim de fundamentar as atividades desenvolvidas (sejam elas de observações ou execução de planejamentos didáticos).

11. Qual a sua percepção em relação à Residência Pedagógica e aos processos formativos?

Objetivo das questões: *Elencar quais as possíveis contribuições do PRP vistas pelos licenciandos no processo formativo.*

12. Você já ouviu falar sobre a BNCC? O que você tem a dizer a respeito da BNCC?

Objetivo das questões: *Rrelatar o conhecimento dos residentes sobre a BNCC.*

ENTREVISTA PRECEPTORES

1. Fale um pouco sobre sua formação e sua carreira profissional.

1a – Formação [quando e onde se formou; se fez licenciatura; especialização; mestrado...]

1b – Atuação como professora [tempo de atuação; atua na área de formação; em quais disciplinas e níveis de ensino; outras experiências...].

2. Por que você decidiu participar do PRP como preceptora?

Objetivo da questões: *Levantar as principais ideias dos preceptores sobre o PRP, antes da entrada e após o desenvolvimento do primeiro semestre de atividades, considerando suas expectativas iniciais e vivências no programa.*

3. Em que consistiu o seu trabalho como preceptora?

4. Relate sobre o processo de elaboração do planejamento e a execução das atividades de regência pelos residentes.

5. Como foi feito o acompanhamento das ações dos residentes nas escolas?

6. Como professora da Educação Básica, como você avalia a iniciativa da CAPES/MEC de criar um programa nacional de incentivo à docência? Quais impactos essas ações podem promover na realidade das escolas de Educação Básica?

Objetivo das questões: *Discutir o envolvimento dos preceptores com a realidade da universidade, levantando a concepção sobre a escola e evidenciando condições concretas do ambiente escolar vivenciadas por eles, além do contato da área de ensino de química proporcionado.*

7. Você já foi supervisora de estágio? Notou diferenças e/ou semelhanças entre o estágio supervisionado e o PRP? Comente um pouco sobre isso.

7a – Você notou alguma diferença antes e depois do programa? Se sim, Quais?

Objetivo das questões: *Levantar não só as experiências como também o posicionamento dos preceptores a respeito das diferenças e similaridades do PRP e do estágio supervisionado.*

8. Você já participou de outro programa de formação de professores? Caso tenha participado, descreva sua vivência nesse processo (mencionar o PIBID).

9. No seu ponto de vista, quais as principais diferenças entre o PIBID e o PRP?

Objetivo das questões: *Espera-se que os Preceptores relatem a participação em programas de formação, especialmente o PIBID, destacando a importância desse tipo de programa na formação e as principais diferenças entre as propostas do PIBID e do PRP.*

12. As atividades do PRP possibilitaram que você tivesse contato com pesquisas da área de Ensino de Química?

13. Em sua opinião, como a sua atuação enquanto preceptora contribuiu para a formação dos licenciandos?

14. Sua participação no PRP foi importante para a sua formação docente? Comente.

Objetivo das questões: *Elencar quais as possíveis contribuições do PRP vistas pelos preceptores no processo formativo.*

15. Você já participou de cursos de formação sobre a BNCC? Se sim, como você acha que essas orientações podem impactar o ambiente escolar?

Objetivo das questões: *Relatar o conhecimento dos preceptores sobre a BNCC.*

ENTREVISTA ORIENTADORES

1. Fale um pouco sobre a sua formação e a sua carreira profissional.

1a – Formação [quando e onde se formou; se fez licenciatura; especialização; mestrado...]

1b – Atuação como professora [tempo de atuação; atua na área de formação; em quais disciplinas e níveis de ensino; outras experiências...].

2. Por que você decidiu participar do PRP como orientador(a)?

Objetivo das questões: *Levantar as principais ideias dos docentes orientadores sobre o PRP, antes da entrada e após o desenvolvimento do primeiro semestre de atividades, considerando suas expectativas iniciais e vivências no programa.*

3. Em que consistiu o seu trabalho como orientador(a)?

4. O que se esperava dos licenciandos e dos professores(as) selecionados para participar do PRP?

5. Como professor(a) do nível superior, como você avalia a iniciativa da CAPES/MEC de criar um programa nacional de incentivo à docência? Quais impactos essas ações podem promover na realidade das escolas de Educação Básica?

Objetivo das questões: *Discutir o envolvimento dos docentes orientadores com a realidade da universidade, levantando a concepção sobre o PRP e evidenciando condições concretas do ambiente escolar vivenciadas por eles, além do contato com a área de ensino de química que foi proporcionado.*

6. Você tem participado, ou participou, de outros projetos de extensão universitária? Ou de projetos que envolvam a Secretaria da Educação?

Objetivo das questões: *Espera-se que os docentes orientadores relatem a participação em programas de formação, como o PIBID, destacando a importância desse tipo de programa na formação e as principais diferenças entre as propostas dos programas mencionados.*

7. Como foi feito o contato com as secretarias de educação dos municípios e coordenadorias regionais de educação para envolver as escolas no PRP? Como foi a receptividade?

8. Que estratégias foram desenvolvidas para motivar a parceria da universidade com a escola?

9. Como a universidade olha a escola enquanto espaço de formação?

10. Um dos pontos importantes do PRP é a articulação entre a formação inicial dos residentes e a formação continuada dos professores da escola. O que você tem a falar sobre isso? Elas se concretizam?

Objetivo das questões: *Espera-se que os docentes orientadores relatem sobre a relação entre a IES e a escola, além da relação residente/preceptor.*

11. Como os alunos revelam, nas disciplinas de ensino, e até mesmo nas disciplinas específicas de conteúdos químicos, as experiências que vivenciam no PRP?

Objetivo das questões: *Elencar quais as possíveis contribuições do PRP vistas pelos docentes orientadores no processo formativo dos licenciandos.*

12. O que você tem a dizer sobre o estágio supervisionado e o PRP?

Objetivo das questões: *Levantar não só as experiências como também o posicionamento dos docentes orientadores a respeito das diferenças e similaridades do PRP e do estágio supervisionado.*

13. Você já participou de cursos de formação sobre a BNCC? Se sim, como você acha que essas orientações podem impactar o ambiente escolar e a universidade?

Objetivo das questões: *Relatar o conhecimento dos docentes orientadores sobre a BNCC.*

14. Que desafios você considera importantes de serem superados no PRP?

Objetivo das questões: *Levantar o posicionamento dos docentes orientadores a respeito do programa.*

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título: PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP): UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DE QUÍMICA

Esta pesquisa servirá de base para a dissertação de MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, da Universidade Estadual de Londrina – Centro de Ciências Exatas, cujo objetivo é investigar, a partir dos depoimentos dos residentes, preceptores e docente orientador do curso de Licenciatura em Química da Universidade investigada se os objetivos propostos no PRP foram observados em seu desenvolvimento, durante a vigência do primeiro edital (2018-2020). Para tanto, o participante da pesquisa será submetido (a) aos seguintes procedimentos: entrevista individual semiestruturada gravada e posteriormente transcrita.

Assim, pedimos sua autorização para realização dos procedimentos acima citados e a utilização dos dados originados destes procedimentos para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras, lembrando que o anonimato será mantido em todos os níveis de divulgação dos resultados.

Destacamos que os dados coletados serão restritamente utilizados para responder aos objetivos da pesquisa e que durante o desenvolvimento da mesma o (a) senhor (a) tem toda liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização. Além disso, por se tratar de uma pesquisa que envolve somente entrevistas e que não trará nenhum dano à sua pessoa, esclarecemos que não haverá, em hipótese alguma, nenhuma forma de ressarcimento ou indenização.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecidas todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Pós-Graduanda Luara Wesley Candeu Ramos, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, em participar do mesmo.

_____ Data: ____/____/_____
Assinatura do pesquisado (a)

Eu, Pós-Graduanda Luara Wesley Candeu Ramos, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao pesquisado.

_____ Data: ____/____/_____
Luara Wesley Candeu Ramos

Equipe (incluindo pesquisador responsável):

Luara Wesley Candeu Ramos

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fabiele Cristiane Dias Broietti (UEL)

Co-orientador: Prof. Dr. Enio de lorena Stanzani (UTFPR)