UNIVERDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE QUÍMICA - LICENCIATURA

VITOR DE SOUZA FERREIRA

OS POSSÍVEIS IMPACTOS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO AGRESTE PERNAMBUCANO

CARUARU
2021

VITOR DE SOUZA FERREIRA

OS POSSÍVEIS IMPACTOS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO AGRESTE PERNAMBUCANO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao curso de Química-Licenciatura, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Química.

Área de concentração: Química

Orientador: Prof. Dr. Roberto Araújo Sá

CARUARU
2021

Catalogação na fonte:
Bibliotecária – Maria Regina Borba - CRB/4 - 2013

F383p Ferreira, Vitor de Souza.
Os possíveis impactos da residência pedagógica na formação de professores de química em uma instituição de ensino superior do Agreste Pernambucano. / Vitor de Souza Ferreira. – 2021.
47 f.; 30 cm.

Orientador: Roberto Araújo Sá.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Química **– Licenciatura**, 2021.
Inclui Referências.

1. Professores – Formação. 2. Didática (Ensino superior). 3. Educação - Estudo e ensino. 4. Ambiente escolar – Agreste Pernambucano. I. Sá, Roberto Araújo (Orientador). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.) UFPE (CAA 2021-159)

VITOR DE SOUZA FERREIRA

OS POSSÍVEIS IMPACTOS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO AGRESTE PERNAMBUCANO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao curso de Química-Licenciatura, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Química.

Aprovado em: 01/09/2021

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Roberto Araújo Sá

Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profa. Ms. Andreia Severina da Silva

Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profa. Ms. Cristiane Félix da Silva Souto

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho aos meus avós maternos, Francisca e Gervásio, e paternos *(in memoriam),* Antônia e Eli, por terem me encaminhado e encorajado, na fé e na vida. À Maluh, amiga e mãe, que me acolheu em seu coração, instruiu e ampliou meus horizontes.

AGRADECIMENTOS

A importância da vida não se encontra na dicotomia de seus extremos, início e fim, mas em seu processo de vivência, no caminhar. E nesta caminhada há muito o que se agradecer, seja de forma direta ou indireta a todos aqueles que contribuíram para a garantia de realização da minha formação acadêmica.

A priori, os meus infinitos agradecimentos a Deus pelo dom da vida. A Essa força sobrenatural ao qual nos apegamos quando estamos em um abismo, desesperados, desvelados e não desampara. A fé em Nossa Senhora que, como um motor, propulsiona e não deixa estacionar, possibilitando que esta graduação se realizasse, mesmo em meio a tantas adversidades e dificuldades.

Agradeço a minha mãe Cléia por ter se permitido vivenciar a maternidade. Com força e garra, sustentou-se de pé em meio às críticas negativas e olhares de julgamento. Do seu jeito, em sua simplicidade e humildade, tentou e tenta compreender o mundo que a cerca. Ao meu pai Wagner *(in memoriam)* que, mesmo sem querer e sem compreender, se permitiu acreditar que o mundo não é só o local em que nascemos. Também, ao meu irmão Waguinho pelo seu companheirismo, apoio em casa e por entender a minha ausência.

À Universidade Federal de Pernambuco pela minha formação acadêmica. Em especial, ao Campus do Agreste e aqueles que fazem a instituição acontecer, tornando um ambiente de acolhimento e carinho, além de proporcionar pessoas maravilhosas como a assistente social Patrícia e a psicóloga Luana que me ajudaram, apoiaram e insistiram na minha permanência, sempre solícitas.

Aos meus professores que contribuíram na construção da minha identidade docente. Da Pedagogia em minha passagem pelo curso, que foi interrompida por fatores externos, em especial às Prof.as Cinthya Torres e Maria Bethânia, que tenho carinho e admiração. Do curso de Química-Licenciatura pela atenção, dedicação e formação profissional, em especial ao meu Orientador Roberto Araújo Sá que aconselhou, apoiou, acreditou e me fez acreditar na conclusão deste curso. Também as mestras e avaliadoras Andreia e Cristiane por terem aceitado o convite e disponibilizado um tempo para participar deste momento significativo.

Agradeço as minhas amigas e os meus amigos, Willy Carmem, Tammi Mello, Orlando Felipe, Rosa Maria, Thiago Lins e muitos outros não citados que me proporcionaram inúmeras risadas, conversas, reflexões, desabafos e, claro, momentos de estudos. Obrigado por toda a ajuda, motivação e sustentação em meio aos desânimos, tristezas e surtos. Sempre dispostos a ajudar e a contribuir da melhor maneira possível na formação e na vida.

As minhas amigas e irmãs Michelle Alves e Érica Nascimento que me concederam momentos únicos, grandiosos e de excepcional importância, principalmente por terem me acolhido e sido a minha família. Muitas foram as gargalhadas, noites viradas, conselhos e discussões que aperfeiçoaram minha maneira de ser, perceber e agir. Estarão comigo em meu coração, sempre.

Por fim, agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram com a minha formação, seja positiva ou negativamente, pois serviram de lição para os próximos capítulos do livro da vida.

“A dor da alma nada mais é do que seus limites se rasgando para caber mais mundo.”
(Viviane Mosé)*

* MOSÉ, Viviane. **Frases de Viviane Mosé.** [S.l.]: Pensador, 2021. Disponível em: <https://www.pensador.com/frases_de_viviane_mose/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo investigar os possíveis impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores de química no Agreste Pernambucano. Para tanto, optou-se por uma pesquisa qualitativa, de abordagem indutiva e de cunho exploratório a partir de questionário estruturado os quais foram respondidos online por 12 licenciandos do curso de Química-Licenciatura que participaram do Programa de Residência Pedagógica em 5 escolas-campo. Para averiguação das respostas dos questionários tomamos mão da análise de conteúdo conforme Bardin. O resultado do estudo tornou possível reiterar pensamentos de outros autores, confirmando que os licenciandos deparam com uma discrepância entre a teoria vista na universidade e a realidade do ambiente escolar, mas que, devido ao longo tempo de imersão propiciado, puderam estabelecer relações mais fortes com a sala de aula e resolver os problemas que enfrentaram. Além disso, confirmou-se que os residentes se sentem motivados pelo pagamento de valor financeiro em forma de bolsas. Por outro lado, pudemos enxergar novos temas diferentes dos já vistos na literatura, como o descontentamento dos alunos com os agentes participantes do Programa, que muitos residentes afirmam que não lhes davam suporte e ainda assim se beneficiavam da obrigatoriedade da sua atuação delegando-os tarefas fora de suas atribuições, a saber, tais agentes são a escola parceira, o preceptor e o orientador. Insatisfação com as restrições que são aplicadas aos residentes e que lhes impedem de serem mais autônomos ao não possibilitar que aplicassem o plano de atividades previamente construído em conjunto com a escola parceira. Além do estresse causado pela burocracia, devido aos diversos documentos extenuantes que são exigidos aos residentes.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica. Formação inicial. Residentes.

ABSTRACT

The research aimed to investigate the possible impacts of the Pedagogical Residency Program in the training of chemistry teachers in Agreste Pernambuco. For that, it opted for a qualitative research, of inductive approach and exploratory nature based on structured questionnaires which were answered online by 12 undergraduate students of the undergraduate Chemistry course who participated in the Pedagogical Residency Program in 5 field schools. We used Bardin's content analysis to ascertain the answers of the questionnaires. The results of the study made it possible to reiterate the thoughts of other authors, confirming that the undergraduates face a discrepancy between the theory seen at university and the reality of the school environment, but that, due to the long immersion time provided, they were able to establish stronger relationships with the classroom and solve the problems who they faced. Besides, it was confirmed that the residents feel motivated by the financial payment in the form of scholarships. On the other hand, we could see new themes different from those already seen in the literature, such as the dissatisfaction of the students with the agents participating in the Program, who many residents claim did not give them support and yet benefited from the obligation of their performance by delegating them tasks outside their duties, namely, such agents are the partner school, the preceptor and the supervisor. Dissatisfaction with the restrictions that are applied to the residents and that prevent them from being more autonomous by not making it possible for them to apply the plan of activities previously built together with the partner school. Besides the stress caused by the bureaucracy, due to the many extenuating documents that are required from residents.

Keywords: Pedagogical Residency Program. Initial formation. Residents.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**12**
2	**OBJETIVOS**	**14**
2.1	OBJETIVO GERAL	14
2.2	OBJETIVO ESPECÍFICO	14
3	**REFERENCIAL TEÓRICO**	**15**
3.1	TEORIA, PRÁTICA: SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES	15
3.2	O ESTÁGIO CURRICULAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	17
3.3	A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ALTERNATIVA COMPLEMENTAR AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	21
3.4	RESIDÊNCIA E AÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	25
4	**METODOLOGIA**	**30**
5	**RESULTADOS E DISCUSSÕES**	**33**
5.1	TEORIA E PRÁTICA	33
5.2	POSSIBILIDADE DE IMERSÃO DE LONGO PERÍODO NO AMBIENTE ESCOLAR	35
5.3	BOLSA COMO MOTIVAÇÃO	37
5.4	DIFICULDADES COM DEMAIS AGENTES DO PROGRAMA	38
5.5	A FALTA DE AUTONOMIA DOS RESIDENTES	41
5.6	A BUROCRACIA	42
6	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	**43**
	REFERÊNCIAS	**45**
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS RESIDENTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	**47**

1 INTRODUÇÃO

A educação está em constante transformação. A forma com que lidamos atualmente em sala de aula, tradicional e desinteressante, vem se modificando pouco a pouco, principalmente nas concepções de ensino e aprendizagem. O aluno do século XXI está cercado de tecnologias, informações que são trocadas num clique, em questão de segundos, em tempo real. Isso nos leva a pensar, cada vez mais, na necessidade de novas práticas e metodologias que façam a inserção do aluno como protagonista de sua própria aprendizagem.

O aluno contemporâneo necessita de competências e habilidades diferentes das de décadas atrás. O ensino tradicional tornou-se defasado frente aos avanços tecnológicos e de comunicação, que possibilitaram aos alunos um acesso quase ilimitado à informação, saberes e conhecimentos. O velho método de transmissão já não atende às necessidades do aluno atual, uma vez que "[...] o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade" (FREIRE, 2002, p. 51).

Infelizmente, ainda há um ensino vertical nos cursos de formação de professores, ou seja, o campo que deveria ser de discussão, produção de conhecimento e de novas metodologias se encontra pautado no conservadorismo. Segundo Maldaner (2006, p. 48), "há esforços, embora isolados e em pequenos números de docentes, que visam melhorar os cursos de Graduação em Química." Entretanto, o modelo tradicional em que o professor é o transmissor dos conhecimentos, concepção decorrente do positivismo, ainda persiste na formação inicial, perpetuando essa prática na maioria das escolas de educação básica do país.

Assim, mesmo que os Estágios Supervisionados estejam estruturados em "um conjunto de atividades pedagógicas, de caráter formativo e pré-profissional, desenvolvidas com a participação dos discentes e docentes em escolas ou em outros ambientes educativos" (UFPE, 2013, p. 100), ainda são perceptíveis lacunas nas relações estabelecidas entre a formação inicial e o campo de atuação. Isso porque, com base na ementa do Estágio Supervisionado, é visado o desenvolvimento de perfil de professor pesquisador, ou seja, o licenciando observa, participa de reuniões, ministra algumas regências e realiza entrevistas. No entanto, somente isso não possibilita a experiência necessária para sua atuação em sala de aula.

Apesar de o Estágio Supervisionado ter como uma de suas propostas a familiarização do licenciando com a escola, o modo e o tempo limitado em que ocorre, muitas vezes, não contempla as necessidades da formação prática do mesmo. O que nos leva a refletir novas formas para superar essas limitações e dificuldades encontradas na prática de ensino. É nesse

contexto que surge a Residência Pedagógica, programa vinculado à Capes, que se apresenta como alternativa complementar ao Estágio Supervisionado e que propõe uma maior imersão do licenciando no *lócus* de trabalho, sendo "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" (RAMOS, STANZANI; SILVA, 2018, p. 3).

Assim sendo, o presente trabalho tem como problema de pesquisa: quais os possíveis impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores de química no Agreste Pernambucano. Além disso, apresenta as seguintes perguntas de pesquisa: Quais as contribuições do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial de professores em um curso de Química-licenciatura do Agreste Pernambucano? Como se dá o confronto da proposta inicial do Programa de Residência Pedagógica a partir da vivência do grupo de residentes?

Tal problema se justifica pelo interesse em analisar como os objetivos do programa possibilitam a consolidação da formação do licenciando, a partir de uma visão crítica e reflexiva, com uma maior imersão no campo de trabalho na busca por novas metodologias e práticas pedagógicas, bem como na articulação entre teoria e prática. Com os resultados da pesquisa, esperamos cooperar para o pensamento que se dirija a uma prática mais eficaz do licenciando em relação ao campo de atuação docente.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

a) Investigar os possíveis impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores de química no Agreste Pernambucano.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Verificar as possíveis contribuições do Programa de Residência Pedagógica na prática pedagógica de licenciandos em Química;
b) Confrontar a proposta inicial do Programa de Residência Pedagógica a partir da vivência do grupo de residentes.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 TEORIA, PRÁTICA: SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Monteiro (2016), o modelo em que se baseou a inspiração da elaboração das licenciaturas no Brasil é o da racionalidade técnica. Nessa perspectiva, o professor é visto apenas como um aplicador de técnicas pedagógicas que foram construídas a partir do rigoroso método científico praticado na universidade; um reflexo do positivismo ainda presente na formação docente. De modo que os cursos foram planejados, inicialmente, para primeiro apresentar aos alunos as disciplinas teóricas, deixando para os últimos anos do curso a abordagem das disciplinas consideradas práticas. Esse modo de planejar a estruturação das licenciaturas se baseava na ideia de que a prática era uma mera aplicação da teoria aprendida anteriormente.

Cunha (2008) também cita outras barreiras que se apresentam nas universidades e que impedem uma melhor integração da teoria e da prática docentes. A autora destaca que a docência universitária segue uma visão de mundo que enxerga como verdade aquilo que pode ser legitimado pela lógica matemática e das ciências naturais; sendo que nessa perspectiva, valorizar-se-ia mais o conteúdo específico do que o conhecimento pedagógico na formação inicial.

Um outro elemento desfavorável seria a crença de que o ato de ensinar seria um “dom” inato à pessoa, o que desvaloriza a busca pelo conhecimento sobre a pedagogia e desestimula a necessidade de investimento para se aprender a ensinar. Além disso, ela destaca que nas universidades valoriza-se o profissional com conhecimento na área que vai ensinar, que se alicerce nos rigores científicos e que também legitime esse saber na sua prática profissional. No entanto, não se verifica uma preocupação específica com a pedagogia, com o ato de ensinar e os conhecimentos e habilidades exigidos para isso, de modo que os docentes universitários ensinam, mas não passaram pelo aprendizado do “ato de ensinar”. Isto é, “para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção” (CUNHA, 2008, p. 12).

Dessa maneira, a prática da docência muitas vezes se mantém em certa medida afastada da realidade dos licenciandos, mantendo-se um foco maior na teoria, como se a ela bastasse em si mesma para preparar os alunos para a prática profissional de atuar como professor no futuro (CUNHA, 2008). Sobre esse desacordo entre teoria e prática no ensino, Tardif (2010) traz uma crítica bastante interessante a respeito do modelo aplicacionista que impera nas universidades

brasileiras. Este modelo segue justamente a lógica da referida racionalidade técnica, onde limita a formação ao separar a teoria da prática e ter uma lógica disciplinar que fragmenta as disciplinas, especializando-as, como se não tivessem relação uma com a outra; além de não considerar os conhecimentos, crenças e representações prévias dos alunos frente à nova disciplina (MONTEIRO, 2016).

Tardif (2010) aborda ainda que nas universidades há diferentes agentes com funções específicas, a saber: o pesquisador, o formador e o professor. Tais agentes correspondem a três polos separados, onde primeiro o conhecimento é construído e depois é ensinado para formação e, por último, é colocado em prática pelos alunos formados. Essas distinções são bastante lógicas, pois as teorias construídas pela pesquisa dão origem às disciplinas dos cursos superiores; nessas disciplinas, os alunos aprendem a teoria, com intermédio do professor. Por último, espera-se que o aluno possa colocar essas teorias em prática.

Entretanto, podemos concordar com Tardif (2010) quando ele informa que esse modelo não condiz com a realidade, de modo que os conhecimentos teóricos que são transmitidos no período de formação nem sempre são aplicáveis na prática. E, na prática, o sujeito também aprende, porém, esse ato de aprender se dá pelo fazer e não pelo conhecer como no período de formação.

Essa divergência entre o modelo aplicacionista e a realidade se faz sentir, muitas vezes, no período do estágio curricular, onde os alunos percebem que nem sempre a teoria vista na universidade condiz com o dia a dia da profissão e que muito há para se aprender na prática. De modo que o aprender através da veiculação do conhecimento teórico não é suficiente para preparar por completo os alunos para a ação enquanto profissionais, sendo necessário também o fazer para aprender (TARDIF, 2010). Isso porque é a partir da vivência do campo de trabalho que o profissional consegue fazer intervenções a partir das dificuldades que vão surgindo no processo de ensino e aprendizado.

Ainda de acordo com Tardif (2010), o modelo aplicacionista não têm suprido todas as necessidades dos licenciandos. Isso porque os estudantes das licenciaturas aprendem e se formam para poder exercer uma profissão: a de professor. Entretanto, os saberes profissionais não se limitam ao que foi aprendido nas salas das universidades, uma vez que são marcados pelas experiências de vida e crenças prévias do estudante sobre a profissão de professor, muitas vezes, baseadas no seu contato com pratica que seus professores empregaram e cujas ações reverberaram na construção da prática dos futuros profissionais. Além disso, é na rotina de trabalho, na prática propriamente dita que se aprende a trabalhar, onde é possível testar e analisar o que realmente funciona.

Na prática, também se possibilita o compartilhamento das experiências com os colegas de trabalho acerca das diferentes metodologias e propostas e, assim, receber feedbacks e críticas para a sua melhoria. Tais saberes também estão em constante construção ao longo da carreira do professor, ajustando sua prática às exigências e demandas das instituições em que exerce sua profissão. Dessa forma, após receber seu diploma de licenciado, o professor atuante continua num constante processo de aprendizagem, e sua atividade de ensino não se reduz a ou se enquadra completamente em teorias e métodos propostos pelos cientistas e pesquisadores (TARDIF, 2010).

Algumas ações têm sido realizadas no sentido de diminuir o desequilíbrio entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura. É discutido o empenho que muitos pesquisadores têm tido ao sistematizarem estudos com abordagem focada no cotidiano dos professores, de modo a teorizar a prática do dia-a-dia em convergência com o professor atuante. Nesse sentido, é preciso que haja métodos de "formação, de pesquisa e de ação que não sejam exclusivas ou principalmente regidos pela lógica que orienta a constituição dos saberes e trajetórias de carreira no meio universitário" (TARDIF, 2010, p. 274).

Em suma, é essencial o desenvolvimento de dispositivos pedagógicos que dialoguem com as representações prévias dos licenciandos acerca do ser professor e profissão docente. E que, além disso, considerem as necessidades reais com as quais esses profissionais vão se deparar no momento em que estiverem exercendo as suas funções na sala de aula. Uma vez que existe a urgência de se "quebrar a lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional." (TARDIF, 2010, p. 275).

Por fim, é indispensável que os docentes das universidades questionem, reflitam e explorem suas próprias práticas pedagógicas a partir de uma visão crítica e problematizadora (TARDIF, 2010).

3.2 O ESTÁGIO CURRICULAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Uma das discussões que permeiam o campo educacional trata da formação de professores, seja inicial e/ou continuada, sobre a dicotomia entre a teoria e prática presente no ensino. Embora seja um tema amplamente discutido na literatura, ainda há lacunas e dificuldades na conciliação entre a teoria e prática. Apesar de serem elementos indissociáveis na ação pedagógica, são apresentados de forma desconectada na formação inicial de professores. Em consonância a isso, Imbernón (2011) explica que não há uma preparação satisfatória na formação inicial de professores para que novos procedimentos metodológicos

sejam aplicados na sala de aula e não dispõe aspectos importantes “sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudanças” (IMBERNÓN, 2011, p. 43).

Além disso, o distanciamento entre a teoria e a prática na formação inicial talvez seja uma das causas que explique o sentimento do licenciando de que as teorias, apesar de bem fundamentadas, não sejam suficientes para dar conta da complexidade do exercício docente, face à desconexão com a vivência do ambiente escolar e com a sua prática.

Isso é explicitado na argumentação de que a “desmotivação e a despreocupação frente às questões pedagógicas podem advir do pouco valor que se dá à formação profissional dos professores nos cursos de licenciatura” (McDERMOTT, 1990, p. 736 *apud* MALDANER, 2006, p. 47), como também de que as pesquisas e metodologias desenvolvidas na universidade para e sobre as problemáticas do ensino básico e médio são concebidas em sua maioria sem o envolvimento daqueles que compõe esse contexto, logo, desconectadas da realidade das quais originam as questões que buscam ser resolvidas.

Essa inquietação quanto ao sentimento de insuficiência demonstrada pelos futuros docentes pode ser devida à relação de dependência de um modelo que reproduz as teorias construídas e estudadas na universidade, que muitas vezes não são ajustáveis ao contexto do campo de trabalho, na medida em que existe um afastamento estabelecido entre a universidade e as escolas básicas e médias, onde:

> [...] o exercício do magistério, na escola básica e média, é visto pelos próprios professores como a extensão, para graus inferiores, das práticas profissionais das escolas superiores de educação. Assim, os professores tendem a aceitar o que lhes foi ensinado, tendem a aplicar aquilo e se frustram porque isso não funciona na prática (MALDANER, 2006, p. 52).

Assim, percebe-se que os problemas enfrentados pelos licenciados, ao tentar aproximar teoria e prática, além de criar sentimentos angustiantes, reforça a ideia da racionalidade técnica, ou seja, que ação pedagógica é a simples reprodução daquilo que foi visto no curso de formação de professores. Em consequência disso, a visão positivista de transmissão de conhecimentos, por ser uma prática mecânica e fácil, o professor acaba engessado e se fecha a novas propostas pedagógicas de ensino. Isso faz com que a aula se torne desinteressante, pois ao invés de construir o conhecimento e socializá-lo, o aluno é levado a reproduzir os conteúdos como estes são apresentados em sala de aula, não sendo levado a desenvolver autonomia. Para Freire, (2012, p. 27):

> Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento.

Ensinar não se trata de transmitir o conteúdo previamente planejado, organizado com antecedência, seguindo um roteiro em que transferimos do planejamento para a sala de aula. O professor deve estar inteiramente aberto a questionamentos dos alunos, despertar a criticidade deles para que não haja um conhecimento engessado. É preciso que, a partir do ato de lecionar, o professor esteja disposto a acolher a subjetividade do aluno e se permita participar de seu mundo para que possa compreender o contexto em que está inserido.

Para isso, é imprescindível que o licenciando tenha uma formação reflexiva, em que o conhecimento pedagógico não seja de menor importância, mas que esteja em conjunto com os conhecimentos específicos, pois são esses conhecimentos pedagógicos que norteiam a prática do professor e propiciam o desenvolvimento e a aplicação de metodologias (CUNHA, 2008). Por isso, Freire (2006) nos diz que, em razão de compreendermos que somos sujeitos inacabados e de ter a necessidade de estímulos para aguçar a curiosidade, é preciso que haja a busca e a criação de possibilidades para encorajar o interesse do aluno, indispensável para a construção do conhecimento.

À vista disso, sabe-se que não há uma forma certa no ensinar, não há receita para tal. O professor, a partir da sua formação, deve ter a base teórica e prática capaz de estabelecer os mecanismos necessários para que haja uma aprendizagem efetiva e um ensino mediador. Assim, cabe ao professor buscar novas alternativas, pois “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício” (ZABALA, 1998, p. 13). Ou seja, o aperfeiçoamento da prática docente é adquirido através das experiências e de uma formação continuada.

Na busca de novas alternativas para práticas pedagógicas é de extrema importância que o profissional tenha experiências proporcionadas em sua formação inicial, pois é a partir da vivência do campo de trabalho que o licenciando consegue praticar e confrontar os saberes construídos na formação inicial. Essa garantia se faz a partir dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado, que corroboram com a atuação do professor em formação, permitindo que ele entre em contato direto com o seu campo de trabalho. Em relação as práticas pedagógicas, Zabala (2012, p. 13-14) nos diz que:

> Provavelmente a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste de outras práticas. Mas certamente a comparação com outros colegas não será suficiente. Assim, pois, frente a duas ou três posições antagônicas, ou simplesmente diferentes, necessitamos de critérios que nos permitam realizar uma avaliação racional e fundamentada.

Nesse caso, as trocas de experiências permitem que as práticas sejam lapidadas, remodeladas ou mesmo inovadas. Com embasamento teórico, podem ser criados parâmetros que permitam julgar as práticas de forma individual e comparar com outras formas de ensinar. A capacidade de se autoavaliar provoca no professor reflexões sobre os variados métodos de ensino e as contribuições que cada um pode viabilizar nos mais diferentes contextos.

Entretanto, "a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao 'como fazer'" (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37), restringindo a formação do professor a estratégias comuns de reprodução laboral. Essa restrição conduz a pensamentos em que a prática se distancia da teoria, ou seja, sem que haja reflexão do que se faz e para quem se faz.

Monteiro (2016) aponta para críticas ao modelo de estágio curricular empregado nas universidades brasileiras. Segundo a autora, há um pensamento que liga a teoria ao intelecto e a prática aos trabalhos manuais, colocando a primeira como superior à segunda, pensamento esse que é refletido na organização curricular dos cursos de licenciatura. Em que a teoria é ensinada durante quase todo o curso, ficando o estágio para os períodos finais. Uma dessas críticas é que separar temporalmente a teoria da prática dessa forma impede que o aluno consiga fazer as relações entre os conteúdos teóricos que lhe foram repassados e as necessidades e realidades do cotidiano escolar. Na mesma linha, também critica que esse modelo de organização curricular supõe certa superioridade da teoria sobre a prática, desqualificando o aprender através do fazer.

Devido à essas questões relativas às limitações que são verificadas no estágio curricular conforme é aplicado em muitas universidades brasileiras, é indicado que há uma urgente necessidade de promover a articulação entre teoria e prática desde o início da formação inicial dos licenciandos. Permitindo, assim, aos alunos correlacionar o que foi aprendido em sala de aula com a atuação profissional de professor e toda sua complexidade que frequentemente extrapola o que foi já teorizado, mas que pode usufruir das teorias produzidas no ambiente acadêmico com o intuito de agir criativamente no ambiente escolar, solucionando problemas, prevendo possíveis resultados, compreendendo padrões, etc. (MONTEIRO, 2016).

Com relação especificamente ao estágio curricular para a licenciatura em química, podemos citar o trabalho de Andréia de Deus e Noemi Sutil (2018) que fizeram um levantamento teórico de 16 teses e dissertações que tratavam propriamente desse assunto. Uma

das primeiras percepções que o trabalho dessas autoras traz é que as teses e dissertações analisadas convergem para mostrar que os licenciandos em química encontram dificuldades durante o estágio supervisionado no que diz respeito aos papeis exercidos pelo professor orientador do estágio pertencente à IES, e o professor supervisor da escola receptora do estagiário. Segundo as autoras, as pesquisas mostram que não há um diálogo efetivo entre esses dois atores e muitas vezes o professor supervisor não consegue compreender seu papel na formação do licenciando em química, de modo que o formando acaba se sentindo desamparado da ajuda do orientador e do supervisor.

Além disso, De Deus e Sutil (2018), a partir do levantamento que fizeram, verificaram que o curso de licenciatura em química não prepara o licenciando para as diversas demandas que ele enfrenta no estágio. A formação é bastante técnica para o futuro professor de química, e muitas vezes não leva em consideração que o professor terá que efetuar diversas atividades na escola além do ensino. Reforça-se aqui a divergência entre a teoria aprendida e a realidade do ambiente escolar, fato que não é diferente no contexto do estágio curricular da licenciatura em química. Isso fica ainda mais explícito quando uma das teses analisadas demonstrou que 58,38% dos licenciandos em química, já no último período do curso, ainda não se sentem prontos para exercerem a profissão de professores em química. Fica explícito, então, que o que falamos de maneira geral sobre as dificuldades entre teoria e prática na formação de professores também se encontra imbricado no processo de formação futuros professores de química.

3.3 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ALTERNATIVA COMPLEMENTAR AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Apesar dos incansáveis estudos da indissociabilidade entre a teoria e a prática na formação docente não se valerem de uma temática recente, ainda continuam imprescindíveis essas discussões por se tratar de um campo de contínua descnstrução e construção da práxis. Assim, pode dizer que é a partir do contexto vivenciado pelos professores em que os conhecimentos científicos advindos da formação inicial são adequados “ao seu universo cultural específico e ganham um conteúdo e um estilo de pensamento dotados de uma significação e de uma linguagem própria” (SARAIVA, 2008, p. 14). Contudo, é possível observar que as teorias são socializadas e ressignificadas através da prática docente, ou seja, da atuação docente em seu campo de trabalho.

Procura-se, então, diferentes maneiras de inserção do docente em formação no futuro campo de trabalho. Para isso, os cursos de graduação, obrigatoriamente, devem oferecer estágio

para oportunizar o acadêmico de desenvolver certas habilidades que só o campo laboral proporciona. Essa obrigatoriedade se faz pela “Lei 11.788, sancionada em 25 de setembro de 2008” (BRASIL, 2008), e que regulamenta os vínculos estabelecidos com o campo de atuação permitindo vivenciar a relação teórica e prática.

Segundo Pimenta (2012), o Estágio Supervisionado compreende atividades que possibilitam a construção da identidade do professor enquanto profissional, dentre as quais é possível citar a observação, a regência e a reflexão do contexto vivenciado pelo licenciando, o que proporciona um aprimoramento na “sua escolha de ser professor a partir do contato com as realidades de sua profissão” (PIMENTA, 2012, p. 56). Entretanto, as exigências do trabalho docente, as lacunas existentes na formação pedagógica, além do distanciamento da realidade escolar e da segmentação do estágio configuram algumas das situações que fragilizam a reflexão da prática do ser professor.

O Estágio Supervisionado possui grande importância para a formação inicial de qualquer profissional, sobretudo da docência; uma vez que, é por meio deste, que muitos licenciandos têm o primeiro contato com o campo de atuação. No entanto, de forma singular, os estágios têm se mostrado insuficientes para a formação do professor. De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 36) “a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de aulas-modelo”. Com isso, é importante repensar os caminhos que os cursos de formação de professores vêm seguindo.

Desse modo, é preciso que o licenciando consiga experimentar de forma integral as experiências advindas da prática docente possibilitada pelo contato com a escola. Nas pesquisas de Pimenta (2012, p. 107), é considerado “urgente e necessário a necessidade de uma parceria mais viva e eficaz entre universidade e escola e de reestruturação do estágio”. Ou seja, novas alternativas que possam complementar o estágio supervisionado.

A necessidade de reflexão sobre a prática docente na formação de professores faz surgir o PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O programa surge em um contexto de escassez de professores das licenciaturas da área de exatas e com o intuito de aprimorar e valorizar a formação docente, aproximando os licenciandos da realidade de seu campo de trabalho (RAMOS; STANZANI; SILVA, 2018, p. 2).

Ramos, Stanzani e Silva (2018, p. 2) explanam que:

> Apesar dos resultados positivos observados 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, foi criado o Programa de Residência Pedagógica (PRP) como parte das ações de modernização do Pibid.

São inegáveis os avanços e contribuições que foram conquistados com o PIBID na formação inicial e continuada de professores devido à proximidade do licenciando com a escola, permitindo ao bolsista conhecer a realidade escolar e proporcionando uma troca de experiências entre indivíduos no processo. Com isso, o programa visa antecipar o contato dos licenciandos com o campo laboral, bem como encorajar o exercício da profissão docente.

Desse modo, de forma a complementar os estágios da formação inicial e modernizar as ações do PIBID, surge como alternativa o programa de Residência Pedagógica (CAPES, 2018). A nova proposta que o programa traz para o licenciando vivenciar o seu campo de atuação proporciona maior carga horária em campo, principalmente de regência. Além disso, o licenciando tem a oportunidade de acompanhar durante o ano letivo o desenvolvimento de determinada turma, o que não é possível no estágio supervisionado visto o curto prazo do calendário acadêmico que é semestral.

A partir desse entendimento, a Capes instituiu com a Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Programa de Residência Pedagógica afim de complementar a formação inicial dos futuros professores, a partir de um maior contato destes com o contexto escolar (BRASIL, 2018). E em razão disso, o edital CAPES nº 06/2018 apresenta as propostas do Programa de Residência Pedagógica e traz quatro pontos como objetivos, os quais discutiremos a seguir.

O primeiro objetivo é:

> 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 (BRASIL, 2018).

Conforme descrito acima, fica claro a intenção primária do Programa de Residência Pedagógica em promover, ainda na formação inicial, a vivência e imersão do licenciando na prática da profissão de professor, tornando possível aplicar teorias e métodos aprendidos nas universidades, mas tomar o a escola como campo de pesquisa também, podem apreender a partir do cotidiano escolar novos conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem e da própria prática profissional.

O segundo objetivo do PRP é o seguinte:

> II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica (BASIL, 2018).

A partir desse trecho, percebe-se que é evidente, para o Programa de Residência Pedagógica, as limitações apresentadas pelo estágio supervisionado como tem sido praticado nas licenciaturas no Brasil. Como já expusemos, o estágio acaba não dando conta da demanda por um longo período de convivência e a prática do docente, além de ser muitas vezes desvinculado do conhecimento aprendido na sala de aula. Desse modo, o PRP, na raiz de seu próprio planejamento prévio já tem como objetivo provocar a necessidade e o desejo de revisitar o estágio supervisionado numa visão crítica que vise a melhoria do preparo dos licenciandos para o mercado de trabalho.

Como terceiro objetivo do Programa de Residência Pedagógica, encontra-se

> 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. (BRASIL, 2018).

Conforme discutimos, a formação do professor não se limita ao ensino nas salas de aula dos cursos de licenciatura, mas perpassa suas vivências anteriores, suas crenças, e se mantém em construção mesmo após a graduação, durante toda a carreira profissional. É essa premissa que sustenta esse terceiro objetivo, pois o PRP acaba por incluir na formação dos professores outros atores que não os docentes universitários, chamando para a ação também as escolas em si que poderão contribuir aos alunos ao abrir-lhes as portas para poderem aprender na prática conhecimentos de sua futura profissão.

Por fim, o quarto e último objetivo segue abaixo:

> 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, 2018).

O Programa de Residência Pedagógica exige que as atividades dos residentes foquem na Base Nacional Comum Curricular, de modo que o aluno possa se familiarizar com os conceitos e também com a metodologia que o BNCC propõe, de modo a poder realizar suas tarefas na escola-campo de maneira vinculada às proposições da Base tanto no que diz respeito às unidades temáticas para os períodos, quanto aos objetivos de conhecimento e também às habilidades solicitadas no BNCC. Além disso, esse objetivo prevê a possibilidade de que na

Universidade o aluno possa aprender os aspectos teóricos e metodológicos da Base, e durante a residência ele possa aplicar isso e também questionar sua aplicabilidade, gerando discussão e promovendo melhorias.

Isto posto, seria necessária a adequação dos cursos de licenciatura para que possibilitasse ao futuro docente uma formação real, isto é, que estivesse em consonância com a realidade escolar e a rotina vivenciada pelo professor, a partir do estreitamento dos laços entre as universidades e as escolas possibilitando para os sujeitos envolvidos no programa uma melhor formação inicial e continuada.

A partir disso, Ramos, Stanzani e Silva (2018, p. 2) explicam que:

> mesmo com algumas propostas já existentes, 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.

É dessa forma que "a prática docente se potencializa como espaço de interlocução, reflexão e produção de conhecimento" (SARAIVA, 2008, p. 15). Isto quer dizer que o residente tem a possibilidade de construir, aperfeiçoar e repensar a sua prática docente. Uma vez que, o licenciando, sob as orientações do seu preceptor, ajudará na construção do planejamento das aulas do ano letivo, bem como na realização das regências e das propostas de avaliação dos alunos, fortalecendo e lapidando a sua prática pedagógica.

A partir disso, é pertinente dizer que o presente trabalho entende o Programa de Residência Pedagógica como alternativa complementar à formação inicial e continuada do licenciando. Nas palavras de Silva e Cruz (2018, p. 243) a residência "pode ser positiva se houver uma preocupação de estabelecer uma política de Estado que conceba a formação de professores em sua totalidade". Assim, compreende-se que cabe às Instituições de Ensino Superior e aos colegiados de curso, utilizando-se de sua autonomia, mediar a ação docente e orientar o acadêmico em busca da construção da sua identidade e de sua formação integral.

3.4 RESIDÊNCIA E AÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Os objetivos do programa, "de incentivar a melhoria dos processos formativos e induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de Licenciatura" (RAMOS; STANZANI; SILVA, 2018, p. 3), deixam claro que a Residência Pedagógica não pretende substituir o Estágio Supervisionado, mas sim motivar a sua reformulação com base nas

experiências vivenciadas no programa pelos licenciandos. Em virtude da importância da prática formativa, o programa pretende fortalecer a "articulação da teoria e prática" (CAPES, 2018).

Para tanto, o programa visa intensificar a relação do professor com prática docente a partir da imersão deste na escola. Nessa imersão, o estudante de licenciatura tem a oportunidade de participar efetivamente do dia a dia da escola em que atuará, até mesmo dos momentos extraclasse, com base em um plano de atividades construído em conjunto. Além do mais, o longo tempo experienciado pelo residente na imersão do programa "prevê a concessão de bolsas aos docentes orientadores (professores das universidades), preceptores (professores da Educação Básica) e residentes" (RAMOS; STANZANI; SILVA, 2018, p. 3). Os recursos financeiros destinados a RP possibilitam não só com a execução do programa, mas contribuem para a motivação do residente que precisa para a sua manutenção e permanência na universidade.

Em uma pesquisa realizada por Silva *et al*. (2019) com 47 alunos, entre estudantes de licenciatura em matemática e em física, participantes do Programa de Residência Pedagógica, constatou-se uma insatisfação generalizada entre os alunos com relação ao estágio curricular supervisionado. Conforme resultados das entrevistas conduzidas pelos pesquisadores do estudo, os discentes relataram que o estágio supervisionado lhes impõe dificuldades concernentes à aplicabilidade das teorias aprendidas na universidade, visto a discrepância entre o que foi aprendido e a realidade da sala de aula. Além disso, os participantes da pesquisa afirmam que o tempo curto da regência em sala de aula acaba tornando ainda mais difícil o processo da prática e da aplicação das teorias e métodos de ensino, pois há poucas horas de estágio para pensar sobre os problemas que surgem e propor soluções para eles. Ademais, os alunos reclamaram do modelo de estágio supervisionado sem remuneração ou auxílio-transporte, o que lhes causa desmotivação e também torna o processo cansativo e dispendioso.

Por outro lado, os participantes da entrevista promovida por Silva *et al.* (2019) afirmaram ter preferência pelo Programa de Residência Pedagógica, justamente por conta desse contraste com o estágio supervisionado. Os estudantes destacaram que o tempo maior da residência proporciona a possibilidade de verificar a evolução da turma e de aprender com as dificuldades com que depararam. Além disso, sentiam-se mais valorizados e motivados, uma vez que o Programa de Residência Pedagógica lhes dava uma bolsa em dinheiro, o qual era usado para alimentação e transporte até o local de trabalho. Houve relatos também de que o convívio longo e mais íntimo com os professores da escola, a troca de saberes e experiências, a participação no planejamento das atividades e o uso do sistema interno da escola foram essenciais para adquirir conhecimento e sentimento de inclusão.

À vista disso, diferente da proposta tradicional, os futuros professores terão um tempo maior de imersão na escola do que aquele estabelecido pelos Estágios Supervisionados. Conforme afirma Veiga, (2005, p. 87) “a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, de modo que é preciso estreitar os laços entre a Universidade e a escola. Ao articular esses dois momentos, teoria e prática, permite-se ao licenciando um maior conhecimento acerca da profissão docente; além de possibilitar também a socialização das experiências adquiridas.

Assim sendo, a carga horária de 440 horas, proposta pelo programa e distribuída em atividades de observação, diagnose, regências etc., assegura ao licenciando a familiarização com a escola, a prática docente e as interações que são estabelecidas entre professor e alunos. Com isso, essas atividades que são desenvolvidas durante a vivência do Programa de Residência Pedagógica, para satisfazer a referida carga horária, estão divididas em atividades de regência escolar, atividades desenvolvidas na escola extra sala de aula, atividades desenvolvidas na IES e atividades desenvolvidas em outros espaços.

De acordo com Freitas, Freitas e Almeida (2020), a referida carga horária e divisão das atividades acabam garantindo a imersão do estudante na prática do ensino. Segundo estes autores, essa imersão possibilitada pelo Programa de Residência Pedagógica contribui para a formação inicial dos futuros docentes a partir da práxis pedagógica. Além disso, afirmam também que o professor preceptor acaba se beneficiando da interação com o aluno que recebe, pois pode manter contato com as teorias mais atuais que permeiam o universo acadêmico através do residente. Logo, o Programa de Residência Pedagógica contribui para uma espécie de formação continuada do preceptor, pois a formação do docente nunca acaba, mas se constrói ao longo de toda sua vida e prática profissionais.

As autoras Ferreira e Siqueira (2020) parecem concordar com Freitas, Freitas e Almeida (2020), pois informam que a teoria não pode ser separada da prática, pois isso impede o licenciando de compreender a realidade da escola e enxergar seus desafios e contradições, para recriar essa realidade, transformando-a e superando seus problemas. Segundo as autoras, a inserção na rotina escolar proporcionada pelo Programa de Residência Pedagógica é de grande importância para a formação do aluno, pois ele tem a oportunidade de poder desenvolver suas habilidades de ensino, partindo do que aprendeu na universidade, mas contrapondo isso àquilo com que se depara no cotidiano, onde nem sempre a teoria se vê replicada com exatidão.

Assim, em um primeiro momento, o contato acontece com a escola campo e o professor preceptor, em que o residente inicia as atividades com 60 horas de diagnose, ou seja, a ambientação e o conhecimento da escola. A partir disso, começa a sondagem da estrutura da

escola, o levantamento de recursos que dispõe e a interação com os sujeitos que compõem a comunidade escolar como o corpo discente, docente, administração escolar e auxiliares educacionais. Também é previsto, durante a execução do programa, 30 horas para a observação do professor preceptor, a sua relação com os alunos, com a sala de aula e com a escola.

Em conjunto com o professor preceptor é feito o planejamento e construído um plano ensino anual observando o calendário escolar, sendo 30 horas para essa realização. Para isso, é escolhido uma turma de ensino médio que o residente pretende acompanhar. Além disso, é preciso detalhar no plano a descrição das atividades, o período (bimestre) para a sua realização, a quantidade prevista de horas para desenvolvê-las, bem como os conteúdos trabalhados e as metodologias e didáticas utilizadas.

Manter-se durante muito tempo com o professor preceptor serve para o licenciando observar como o outro utiliza os métodos de ensino-aprendizagem, a didática e os conhecimentos do assunto que é ensinado, numa visão mais crítica, para poder julgar aquilo que de melhor deseja replicar em suas próprias aulas, ou tentar melhorar aquelas características que considerar menos adequadas (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020).

Os residentes, ao iniciarem as regências e terem contato com os alunos, utilizam de avaliações diagnósticas para acompanhar a aprendizagem dos alunos e refletirem suas práticas de ensino e metodologias utilizadas. Frente às dificuldades observadas, os residentes dispunham de 100 horas para a criação e elaboração de projetos extra classe, mediar a compreensão das abstrações dos conteúdos, possibilitar uma interação mais dinâmica, seja de modo presencial ou virtual.

Para a socialização das atividades desenvolvidas com os alunos na escola campo, os residentes se reuniam com o docente orientador durante toda a vivência do programa. Foram 24 horas de reuniões com estudos e discussões de teóricos que norteavam o ensino e a aprendizagem. Assim, era possível falar e trocar experiências vivenciadas, as atividades desenvolvidas, bem como os projetos criados e elaborados, as angústias, as especificidades de cada escola campo, o que enriquecia ainda mais a formação inicial. Além disso, outras 12 horas eram previstas como eventos na escola campo e formações promovidas pela IES.

Portanto, como todo programa viabilizado pela IES, o PRP prevê 60 horas para que os residentes realizem a construção do relatório individual, em que é relatado todas as etapas de atuação do programa como projetos, formações e socializações vivenciadas pelos residentes e a contribuição para sua formação inicial, para a formação continuada dos professores preceptores.

Dessa forma, a carga horária maior ao longo do curso toca justamente em uma das críticas que apresentamos anteriormente com Monteiro (2016), a qual mostra que a dicotomia da teoria e prática, com privilégio da primeira, relega o estágio curricular ao final do curso, dificultando o aluno de fazer relações entre o que aprende e a realidade escolar. Ao ser inserido no ambiente da escola como um todo, não apenas na sala de aula, e permanecer interagindo com os pais, os professores, a direção e os alunos por um longo período de tempo, torna-se mais fácil compreender como os conceitos, métodos e teorizações podem servir para a aplicação dos problemas e desafios do cotidiano. Além do quê, reforça-se a importância da prática no aprender do futuro professor, ao invés de relegá-la como sendo menos importante que os conteúdos teóricos das disciplinas.

4 METODOLOGIA

Segundo Marconi e Lakatos (2010), o modo mais efetivo de compreender o que é uma pesquisa qualitativa é conceituar o que ela não é, assim, ela não é um agrupamento de técnicas e maneiras que se baseiam primordialmente em análises estatísticas ou fontes de dados numéricos.

Godoy (1995, p. 58) indica que:

> a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo a medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Podemos citar como exemplos de dados qualitativos os seguintes: “descrições de fenômenos, comportamentos; citações diretas de pessoas sobre suas experiências; trechos de documentos, registros, correspondências; gravações ou transcrições de entrevistas e discursos; dados com detalhes e profundidade e interações entre indivíduos, grupos e organizações” (GLAZIER; POWELL, 2011, p. 35). Assim sendo, a pesquisa qualitativa, como é o caso do presente projeto, direciona sua atenção aos sentidos daquilo que é observado, descrito e analisado (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Ainda, este projeto de pesquisa possui abordagem indutiva, pois ao invés de partir de teorias e tentar encaixar os dados nelas, parte-se dos dados e dos significados que são construídos neles, ou seja, parte-se de algo particular para uma questão ampla ou aspecto geral. Parte-se de uma observação para chegar a uma teoria. (OLIVEIRA, 2013). Desse modo, por se tratar de um campo de pesquisa recente, as categorizações realizadas nessa pesquisa partem das observações e análises do material coletado a partir dos pesquisados.

A pesquisa é de cunho exploratório, pois, conforme definição de Honorato (2004, p. 96), “tem como principal intenção descobrir ideias, percepções, gerar hipóteses mais precisas para um estudo mais aprofundado” a ser realizado posteriormente. Comumente, a pesquisa exploratória é importante sempre que o pesquisador possua recursos bastantes para seu estudo. A pesquisa exploratória tem a possibilidade de ser usada para diversos objetivos: “formular ou definir um problema com maior precisão; identificar alternativas de ação, desenvolver hipóteses; estabelecer critérios para a abordagem do problema; estabelecer critérios para pesquisas posteriores.” (HONORATO, 2004, p. 96). Muitas vezes a pesquisa exploratória se

apresenta sem grande rigidez, com amostras menores e não muito representativas do total, e as análises costumam ser qualitativas. (HONORATO, 2004).

Para análise dos dados colhidos nessa pesquisa, utilizou-se a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). Assim, a mesma afirma que a análise de conteúdo já vinha sendo aplicada desde os primeiros momentos em que as pessoas tentaram interpretar os livros religiosos, mas só foi considerada um método de fato por volta de 1920. A determinação do que seria uma análise de discurso foi cunhada em meados do século XX, porém, vai ser apenas em fins dos anos 1970 que Laurence Bardin publicará sua obra "Análise de Conteúdo", na qual apresenta a sistematização do método como é conhecido hoje em dia.

Segundo Bardin (2011, p. 47), análise de conteúdo é:

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo é um método que tem a possibilidade de ser aplicado em diversos tipos de discursos pertencentes a qualquer veículo de comunicação (textos escritos, falas, vídeos, gravações, etc.). Com o auxílio da análise de conteúdo, o estudioso tem a pretensão de entender os níveis mais profundos das mensagens que são tomadas como objeto de pesquisa, tentando ir mais profundo do que o que mostra a superfície figurativa da mensagem, procurando achar as estruturas, sistemas, processos de significação que dão suporte ao mesmo tempo que são produzidos pelo discurso aparente. Assim, o analista deve tanto procurar observar e compreender o objeto de análise como um receptor comum, e também procurar significações outras que nem sempre são perceptíveis à primeira vista. (BARDIN, 2011).

A realização da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), se baseia em três fases: (1) fase da pré-análise; (2) fase de exploração do material; (3) fase do tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Toda pesquisa parte de um lugar de desconhecimento para um lugar de conhecimento. Dessa forma, para ser iniciada, é necessária uma fase de pré-análise. Nessa etapa, o pesquisador age como os atletas futebolísticos antes de uma partida ser iniciada: reconhecendo o campo. Ele procura saber onde está pisando, e explorar as informações que vão aparecendo ao longo do processo. De acordo com Bardin (2011), nesta fase estão presentes as etapas de "leitura flutuante"; "escolha dos documentos"; "formulação das hipóteses e dos objetivos"; "a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores"; e "a preparação do material". Esses

se configuram em momentos propícios para estabelecer contato com os documentos e analisar e conhecer os textos com que se trabalhará.

Na etapa da exploração do material, são feitas três ações. A primeira é a codificação, que compreende: o recorte, que é a seleção de partículas de registro; a enumeração, que é a seleção de normas para dirigir a contabilização; e a classificação e agregação, categorias que agregam diferentes partículas de registro por estas partilharem características semelhantes. A segunda é a classificação, onde o conteúdo do registro é agrupado pelos sentidos gerados nas palavras usadas, e pelas perturbações da linguagem em comum. A última é a categorização, a qual torna possível o agrupamento da maior quantidade de informações a partir de uma estruturação que possibilite estabelecer relações de semelhança entre classes de acontecimentos. (BARDIN, 2011).

A etapa do tratamento dos resultados é composta pela inferência e pela interpretação. A inferência se utiliza de uma abordagem indutiva (como, por exemplo, o questionário) para que por meio dos resultados produzidos, se possa averiguar as causas. Após a inferência, segue-se à interpretação, a qual acontece em relação a conceitos, que são produtos do contexto cultural das pessoas estudadas e que produzem sentido de referência geral, e em relação a proposição, que é um enunciado geral. (BARDIN, 2011).

O material utilizado para coleta de dados foi um questionário (Apêndice A) estruturado por 5 perguntas discursivas. Ele foi disponibilizado online na plataforma Google Formulários para um grupo de 12 residentes do Programa de Residência Pedagógica que atuaram em 5 escolas-campos durante o período de 2018 a 2020 e que são licenciandos em Química. Segundo Pádua (2004, p. 72), questionários são “instrumentos de coleta de dados que são preenchidos pelos informantes” e a escolha pela utilização deste instrumento se dá pela rápida coleta e facilidade na organização dos dados, além de ser oportuno para o contexto vivenciado pela pandemia da Covid-19.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção, apresentaremos as análises dos dados adquiridos por meio dos questionários. Desta forma, construímos subseções com base nos temas que encontramos nas respostas dos participantes da pesquisa e, assim, fazendo relação com a fundamentação teórica que apresentamos anteriormente.

5.1 TEORIA E PRÁTICA

Como vimos na fundamentação teórica, a relação entre teoria e prática é bastante significativa na formação dos professores de química, o que gera diversos problemas e desafios no sentido de preparar esses profissionais para a realidade do ambiente escolar. Tal problemática veio à tona na pesquisa que conduzimos. Com os questionários verificou-se que os residentes notam que há uma discrepância entre teoria e prática no ambiente escolar. Assim, vejamos o que diz a Residente JE ao ser indagado sobre os prós e contras da vivência no Programa de Residência Pedagógica:

> *RESIDENTE JE: Prós: inserção do graduando no seu campo de atuação, conhecimento da rotina de uma escola do ponto de vista administrativo, relação entre teoria e prática (aspectos que diferem bastante quando você se depara com as dificuldades impostas pela escola campo que impedem a utilização de estratégias de ensino discutidas na universidade).*

A questão trazida no trecho acima enfatizando as dificuldades deparadas no ambiente escolar tendem a dificultar a aplicação exata das teorias científicas apreendidas na academia, tangencia justamente as críticas de Maurice Tardif (2010), ao modelo aplicacionista de ensino que supõe que a prática é uma mera aplicação das teorias aprendidas previamente. Como mostrado anteriormente, o referido autor explica que tal modelo não se ajusta às reais condições do cotidiano escolar, pois nem sempre os conhecimentos adquiridos nas universidades podem ser aplicados fielmente na prática da profissão.

A Residente JA também traz à tona a questão da teoria *versus* a prática, afirmando que esta última lhe forneceu a possibilidade de lidar com e aplicar metodologias e sabê-las.

> *RESIDENTE JA: [...] sair da zona da teoria e ir para a prática é um passo importante. Pois saber, lidar e aplicar metodologias só vem com a experiência de sala de aula.*

Nota-se algo importante nessa fala citada acima, que é a questão do saber ao fazer. Como mostra a Residente JA, sabe-se a metodologia ensinada, quando se sai da teoria e parte-se para a prática. Essa afirmação já havia sido observada por Tardif (2010), o qual mostra que não se aprende apenas através de proposições ouvidas nas aulas nas universidades, ou seja, não se aprende apenas pelo conhecer, mas também pelo fazer. É possível notar que para a Residente JA, o ato de praticar lhe permitiu aprender as metodologias que ela conheceu antes quando das explicações teóricas. Experiência semelhante teve o Residente LE, vejamos o que diz ao ser indagado se as experiências no Programa de Residência contribuíam para sua futura prática pedagógica:

> *RESIDENTE LE: Sim, uma vez que aprendi a ser mais flexível em sala de aula. Aprendi a diminuir o ritmo de algumas aulas para poder avançar com um bloco de alunos e não me ater tanto ao cronograma, mas sim ao aprendizado.*

Na fala do Residente LE, mais uma vez a prática aparece como um meio de aprender: aprender a ser flexível, aprender a diminuir o ritmo com foco no desenvolvimento do alunado e não no cronograma.

As falas aqui trazidas parecem estar de acordo com o apresentado por Freitas e Siqueira (2020), que mostram que quando a prática se alia a teoria, o licenciando consegue com maior eficiência compreender as particularidades que a realidade escolar apresenta, as maneiras como o cotidiano discorda com a teoria, o que gera problemas que, na imersão da prática, podem impulsionar o aluno a tentar transformar essa realidade e superar as dificuldades com que depara, podendo, muitas vezes, tomar mão do que aprendeu na universidade, mas adaptando suas ações ao contexto. Um exemplo disso, nota-se na fala da Residente EN, que revela que pôde viver a realidade do dia-a-dia escolar e superar as limitações que ela enxergava em si mesmo:

> *RESIDENTE EN: No dia a dia, estabelece uma rotina de atividades, o contato com os alunos, vivenciar a realidade da sala de aula foi enriquecedora ao me propor superar minhas limitações e a cada nova aula, melhorar enquanto profissional.*

Foi possível verificar, que para muitos residentes, a possibilidade de passar um longo período de tempo praticando as atividades de ensino dentro do contexto escolar como um todo é vista como de grande benefício para a formação destinada a gerar profissionais professores que irão atuar ensinando nas escolas no futuro. O Residente JA, por exemplo revela que o seu objetivo foi alcançado, a saber:

> *RESIDENTE JA: Conhecer a realidade da Sala de Aula como professor em formação.*

Vemos, então que os residentes, ao ingressarem no Programa de Residência Pedagógica, procuram se capacitar para, no futuro, iniciarem suas carreiras como professores, profissionais na área de sua formação. Desta forma, muitos relataram que se beneficiaram justamente com relação a esse objetivo. Vejamos algumas falas que apontam isso.

> *RESIDENTE ED: Além dos benefícios que são vastos (propiciando um ambiente de experimentação profissional aos futuros docentes) [...].*
>
> *RESIDENTE LU: Devido as atividades de observação e ensino de assuntos, provavelmente todos os objetivos foram atingidos, principalmente no desenvolvimento profissional dos discentes no curso.*
>
> *RESIDENTE GI: A motivação era a experiência em sala de aula, ainda durante a graduação, e o enriquecimento profissional que isso iria me proporcionar.*
>
> *RESIDENTE AN: Em si, o programa oferece autonomia ao estudante iniciar sua carreira como professor, levando para sala de aula e ter o contato com os estudos e assim descobri-se em sua área*

As falas acima transcritas convergem com o explicado por Tardif (2010), que diz que a formação de professores no âmbito universitário se direciona a gerar profissionais para atuarem nas escolas, onde ensinarão aos seus futuros alunos e executarão as demais demandas exigidas pela instituição em que forem exercer suas atividades. Visto isso, a teoria vista em sala de aula não é suficiente para capacitar os discentes a poderem estar preparados para todas as necessidades e desafios que vão ser apresentados a eles quando iniciarem suas respectivas carreiras. Dessa maneira, segundo o referido autor, inserir-se na rotina escolar, praticar as ações típicas do professor atuante, executar atividades e pôr em ação métodos e teorias conhecidas apenas pelas proposições dos docentes universitários acabam sendo essenciais para formação inicial dos futuros profissionais, de modo a poderem aprender na prática como trabalhar. Pelas falas dos pesquisados, eles notam que foram beneficiados justamente nessas questões devido o tempo que passaram no Programa de Residência Pedagógica.

5.2 POSSIBILIDADE DE IMERSÃO DE LONGO PERÍODO NO AMBIENTE ESCOLAR

Como vimos anteriormente na fundamentação teórica; em contraste com o estágio supervisionado, que é deixado para os últimos anos do curso e tem um tempo menor para o

aluno poder praticar as atividades de ensino, o Programa de Residência Pedagógica propõe uma carga horária elevada de 440 horas, “sendo 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.” (BRASIL, 2018). Essa carga tem o objetivo de fazer o residente poder acompanhar todos o desenvolvimento da turma, se familiarizar com a escola parceira, poder participar de atividades extraclasse, dividir conhecimentos com os preceptores, etc. Essa carga horária de imersão tem como objetivo, dentre outros:

> 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. (BRASIL, 2018).

Esse longo período de prática propiciado pelo Programa, na percepção dos pesquisados, parece ter seus objetivos alcançados, pois eles relatam terem sido beneficiados pela carga horária elevada. Vejamos algumas falas.

> *RESIDENTE EN: Minha motivação principal foi a possibilidade de experiência real em campo, visto que nos estágios que cursei o tempo para desenvolvimento das atividades foi um pouco limitado. A ideia de acompanhar uma turma durante o ano letivo era uma forma de desenvolver uma prática mais consistente e poder visualizar possíveis resultados me motivou a inscrever-me no programa. [...] A partir do momento que pude planejar, desenvolver e avaliar as atividades junto aos alunos num tempo hábil considero que meu objetivo foi cumprido. [...] Como prós destaco: tempo para o planejamento e desenvolvimento das atividades, maior interação com os alunos e a experiência em sala.*

Ao ser indagado sobre seu objetivo em participar do Programa e se o mesmo foi atingido, o Residente LE diz o seguinte:

> *RESIDENTE LE: [OBJETIVO]: A experiência de estar a um ano junto a uma turma. Me permitindo um tempo de atuação muito maior que o dos estágios e o desejo pelo desafio do programa. [SE ALCANÇOU OU NÃO O OBJETIVO]: Sim, visto que pude acompanhar a uma turma durante todo um ano, passando por avaliações bimestrais exigidas pela escola até o desenvolvimento de projetos, feiras de ciências, acompanhando também diversas situações da sala de aula, tanto na observação quanto nas ministrações de aula.*

Como se pode notar nos dois exemplos acima, os residentes, desde antes de ingressarem no Programa, já têm em mente que a alta carga horária no ambiente escolar poderá beneficiar a sua formação inicial para futura atuação profissional. Após a finalização do período da

residência, relatam que essa pretensão foi alcançada, se sentem mais capacitados e preparados para atuarem como professores posteriormente. É o que diz a Residente MI:

> *RESIDENTE MI: Acredito que o maior acerto do programa seja a carga-horária prática oportunizada para os alunos residentes vivenciarem uma prática inicial docente de maneira planejada.*

Não é apenas a carga horária por si só que é valorizada pelos residentes, mas sim as experiências de longo período que ela permite vivenciar. Vejamos a seguir:

> *RESIDENTE MI: Foi de grande importância mesmo que de forma "limitada" ter acesso a uma sala de aula de uma forma mais livre que durante os estágios supervisionados e poder acompanhá-la durante todo o ano letivo.*

Na fala acima, nota-se que passar o ano letivo na sala de aula foi importante não apenas pelo tempo em si, mas por poder agir de maneira mais livre nesse período e poder acompanhar a sala de aula do começo ao fim do ano escolar. Em relação a isso, concorda também o Residente LE:

> *RESIDENTE LE: Os prós são o fato de poder estar a frente de uma turma por basicamente todo o ano letivo. Passar por todos os ciclos do ano e entender as características da turma. Poder por em prática algumas metodologias aprendidas na universidade.*

Tais afirmações dos participantes dos questionários estão em sintonia com as observações de Monteiro (2016), o qual explica que deixar o estágio supervisionado para o final do curso, de maneira desconectada das disciplinas, impede que o licenciando venha a perceber as maneiras pelas quais a teoria se mescla à prática. Por outro lado, conforme o autor supracitado, manter o discente no cotidiano escolar junto à gestão, na sala de aula, em atividades extraclasse, em momentos de reunião com os pais, durante um período de tempo longo permite que os licenciandos desenvolvam suas habilidades, apliquem métodos, testem teorias, encontrem problemas e tentem solucioná-los, integrem-se na turma e ajam conforme seu desenvolvimento.

5.3 BOLSA COMO MOTIVAÇÃO

Conforme foi apresentado anteriormente, o Programa de Residência Pedagógica provê a concessão de bolsas em dinheiro para os agentes participantes, sendo pago para o residente o

valor mensal de R$ 400,00. O recebimento desse dinheiro foi tido por muitos dos residentes como um dos principais fatores que impulsionaram o desejo de participar do programa.

Vejamos algumas respostas à pergunta sobre qual a motivação e objetivos dos pesquisados em participarem do Programa de Residência Pedagógica:

> *RESIDENTE ED: Além da bolsa, que era um fator importante. Buscava adquirir mais experiência em sala de aula, podendo vivenciar novas experiências que contribuíssem para minha formação.*
>
> *RESIDENTE KL: Receber a bolsa, ahahah. [...]*
>
> *RESIDENTE JE: Inicialmente a bolsa, mas também queria a carga horária de ensino [...].*
>
> *RESIDENTE JM: Foram 2 os motivos: possibilidade de desenvolver atividades além das desenvolvidas no PIBID, com maior autonomia e maturidade; percepção de bolsa, uma vez que eu era de outra cidade necessitava de dinheiro para minha manutenção nas atividades da universidade. Meus objetivos eram justamente conseguir a bolsa para auxiliar na minha manutenção na cidade e conseguir desenvolver habilidades que o PIBID não tenha conseguido, visto que o Residência daria mais autonomia, teoricamente.*

Os resultados dessas respostas concordam com a pesquisa desenvolvida por Silva *et al.* (2019), que mostrou que o pagamento de dinheiro para os residentes os fazia se sentir mais valorizados pelo trabalho e mais motivados a continuar, e que usavam, por vezes, esse valor para os próprios gastos com necessidades alimentares e de transporte durante as atividades do Programa ou na universidade em que estudavam.

5.4 DIFICULDADES COM DEMAIS AGENTES DO PROGRAMA

A reclamação mais recorrente entre os residentes que participaram da pesquisa direcionou-se aos demais agentes que integram o Programa de Residência Pedagógica: a escola parceira, o professor preceptor que recebe o aluno na escola, o docente orientador do residente, e o coordenador institucional. Vejamos melhor qual a função que cada um deveria executar idealmente:

a) a escola parceira: escola-campo onde o residente exerce suas atividades sob a supervisão e auxílio do professor preceptor;
b) o professor preceptor: o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo. Deve orientar o residente junto ao orientador. Avalia o residente, conforme o plano de atividades prévio e seu desenvolvimento no

estágio. Articula a gestão escolar e outros docentes para que o residente tenha uma experiência participativa e enriquecedora;

c) o docente orientador do residente: o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática. Deve controlar a frequência do aluno. Ser intermediário entre o residente e o coordenador em questões burocráticas. Auxiliar na elaboração do plano de atividades do licenciando;
d) o coordenador institucional: o docente da IES responsável pelo projeto para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica de Residência Pedagógica. Deve selecionar os estudantes de licenciatura e as escolas-campo que os receberão. Deve manter contato com os responsáveis pelas bolsas da Capes em caso de necessidade de cancelamento de bolsas. Deve orientar os licenciandos juntamente ao professor preceptor.

No site do Governo Federal (BRASIL, 2018), no terceiro objetivo do Programa de Residência Pedagógica, consta o "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". Entretanto, na percepção dos participantes desta pesquisa, esse objetivo parece não ser alcançado, pois eles consideram que há uma participação precária do preceptor na formação deles e que a parceria entre escola e IES não é tão eficaz quanto imaginavam.

Os professores preceptores são os que recebem o residente com o objetivo de dividir a sala de aula com ele, ajudando em seu desenvolvimento e demonstrando também seu modo de atuação para o residente poder ter uma visão crítica sobre as aulas. Segundo os pesquisados, muitos dos preceptores se demonstraram despreparados para o Programa de Residência Pedagógica e até mesmo desatualizados com relação ao conteúdo ministrado. Além disso, ao invés de acompanharem os residentes para ajudá-los em seus momentos de dificuldade, cooperando efetivamente e com protagonismo para sua formação, muitos preceptores tratavam os residentes como professores substitutos, ausentando-se da classe para o que o residente organize e administrasse toda a aula sozinho, sem suporte e sem o feedback dos preceptores. Vejamos isso a partir dos dados da pesquisa:

> *RESIDENTE LE: O contra foi o fato de ter encontrado resistência do professor preceptor, que algumas vezes saia da sala, ou nem ia para a escola, e me deixava responsável por tudo. Algumas outras vezes ele acabou se equivocando e passando informações desatualizadas e erradas para os alunos e eu tive que contornar as explicações para não acabar gerando um mal estar na sala.*

> *RESIDENTE AN: O contra é que os professores das escolas, muitos acabavam deixando toda responsabilidade para o residente e isso deixa muito a desejar, pois deveria ser uma troca de experiência.*
>
> *RESIDENTE JE: Contras: [...] preceptor despreparado [...].*
>
> *RESIDENTE MI: [...] muitos dos preceptores viam os residentes enquanto seus quebra-galhos, inclusive, se ausentando de estarem presentes em sala de aula. Logo, os papéis dos residentes e preceptores não ficaram tão claros quanto deveriam.*

Os preceptores, obviamente, são parte integrante das escolas que recebem os residentes, entretanto, as escolas em si, de maneira geral, também foram alvos de críticas. Enquanto o objetivo do Programa de Residência Pedagógica é criar as trocas entre IES e escola que recebe o licenciando, a realidade, para alguns, expõe deficiências na atuação em conjunto das duas instituições. Observemos o que é dito pela Residente GI:

> *RESIDENTE GI: Além disso a relação da escola em parceria com a universidade não ajudou muito o programa, é meio distante.*

Com relação a Instituição de Ensino Superior na qual os residentes estudam, as críticas se direcionaram ao coordenador do Programa e também ao docente orientador. Os residentes reclamam da falta de suporte às necessidades deles. Afirmam que os coordenadores não eram solícitos para sanar dúvidas. Além disso, orientadores e coordenadores não mantinham uma comunicação eficiente com os residentes. Essas questões podem ser verificadas nos dados dos questionários a seguir:

> *RESIDENTE EN: Contras: [...] falta de comunicação, distanciamento do professor orientador da escola campo, pouca flexibilidade do professor preceptor e gestão, e a falta de apoio aos residentes para o desenvolvimento de algumas atividades na escola.*
>
> *RESIDENTE JA: Contras: [...] não houve um apoio paralelo no desenvolvimento do programa, foi passado alguns pontos e os residentes que tivessem dúvidas que fossem procurar saná-las, a orientação do coordenador ficou desejar...*
>
> *RESIDENTE ED: Houve alguns problemas principalmente ligados a orientação dada pelos coordenadores*
>
> *RESIDENTE GI: Achei que teríamos um suporte maior do professor orientador para a realização do programa. Pra mim não foi uma experiência boa.*

O Residente JM chega a sugerir que o Programa tente escolher escolas realmente aptas, preceptores preparadores e coordenadores mais rígidos em relação às atividades dos programas.

> *RESIDENTE JM: Porém é possível destacar problemas que precisam ser resolvidos com urgência, para que possa ser aproveitado por todos participantes: seleção de participantes realmente interessados e dispostos; seleção ddee escolas aptas a receber o programa,, com preceptores preparados; maior rigidez dos coordenadores em relação às atividades desenvolvidas.*

O que se observa com esses trechos do questionário, que o terceiro objetivo do Programa de Residência Pedagógica, na visão dos residentes, tem sido negligenciado, sendo os fatores mais recorrentes de insatisfação com o Programa as relações com a escola, o preceptor, o orientador e o coordenador que, segundo as respostas, não dão suporte aos residentes, mas delegam tarefas fora de suas atribuições sem atentar para as necessidades de sua formação.

5.5 A FALTA DE AUTONOMIA DOS RESIDENTES

Observou-se que, na percepção dos residentes, ao mesmo tempo em que há um afrouxamento das relações entre o preceptor e o residente, há também uma restrição de como o residente pode e deve atuar nas atividades escolares. Aparentemente, deixar o licenciando sem supervisão e apoio não significa necessariamente torná-los mais independentes e autônomos. As falas abaixo demonstram esse pensamento.

> *RESIDENTE GI: Existe muitas limitações e restrições ao residente. [...] O programa tem muito o que melhorar, principalmente no que diz respeito a liberdade por parte da escola para que o residente desenvolva seu trabalho.*

> *RESIDENTE MI: Foi possível vivenciar o contexto da prática do ensino, da elaboração das aulas e atividades, de poder analisar a experiência com um certo afastamento, visto que tínhamos um preceptor, mas a autonomia que se esperava não foi possibilitada. [...] A "autonomia" que seria possibilitada pelo programa não foi alcançada da maneira que se almejava.*

> *RESIDENTE JE: Contras: Pouca autonomia do residente [...].*

Diante do exposto pelos pesquisados em relação à falta de autonomia no PRP, é possível observar na fala da residente GI, confirmado pelo residente JE, que ainda há resistência daqueles que compõe a administração escolar, limitando as atividades do programa e restringindo a ação dos residentes em sua imersão. Assim, conforme a residente MI, mesmo dispondo da oportunidade em poder participar de momentos do planejamento escolar, foi impossibilitada de colocar em prática aquilo que foi idealizado. Desse modo, fica evidente a fragilidade dos laços entre escola e a IES, além de ferir os objetivos do programa, havendo um reforço da ideia aplicacionista, concordando com os dizeres de Monteiro (2016), em que a ação

pedagógica docente se resume a simples reprodução de conhecimentos, ou seja, a prática pela prática, sem a reflexão da ação pedagógica com apoio dos teóricos para confrontar a realidade escolar.

5.6 A BUROCRACIA

Outra crítica repetitiva entre os sujeitos que participaram da pesquisa refere-se à burocracia existente no Programa de Residência Pedagógica, de modo que são demandados muitos documentos, tornando o período de residência mais problemático.

> *RESIDENTE JA: Contras: Há muita documentos repetitivos pra preenchimento*
>
> *RESIDENTE ED: houve alguns problemas [...] ligados a documentação do programa tendo várias idas e vindas durante a vigência do programa.*
>
> *RESIDENTE EN: Contras: burocracia excessiva [...].*

Verificamos que essa é uma questão que foi percebida também no trabalho de Andréia de Deus e Noemi Sutil (2018). As autoras mostram que:

> O estágio visto nas instituições de ensino como uma tarefa burocrática foi apontado em dois trabalhos, tal constatação reflete a dimensão técnica na qual os cursos de Química licenciatura são percebidos. [...] nos trabalhos analisados, há denúncia do caráter técnico e burocrático entendido por algumas instituições de ensino e a ênfase na pesquisa desvinculada do ensino. (DE DEUS; SUTIL, 2018).

Dessa forma, percebe-se que as dificuldades e ansiedade promovidas pela questão burocrática da Residência Pedagógica e pelo estágio têm aparecido em outros estudos também, o que pode indicar uma necessidade de atenção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse trabalho tratou-se de uma pesquisa exploratória, a qual muitas vezes é feita com amostras menores e pouco representativas, gerando ideias, hipóteses, percepções novas, as quais poderão dar frutos a trabalhos posteriores (HONORATO, 2004). Em nossa pesquisa, não foi diferente, pois a partir dela pudemos reiterar pensamentos prévios de outros autores e também pensar novas possibilidades de estudo acerca do Programa de Residência Pedagógica.

A partir da aplicação dos questionários e sua análise, conferimos um reforço dos pensamentos trazidos em nossa fundamentação teórica. Pôde-se observar como os residentes sentem a discrepância que é a realidade do cotidiano escolar em relação às teorias e métodos aprendidos nas universidades.

Vimos que eles consideram que o longo tempo de imersão na escola e na sala de aula acaba suprindo uma necessidade por aprender ao fazer, por uma formação direcionada à futura construção de uma carreira profissional. Notamos também como a bolsa acaba sendo um fator de motivação e de ajuda para os residentes. Essas questões confirmaram o que já havíamos aprendido a partir da fundamentação teórica com publicações anteriores.

Por outro lado, também foram observadas questões que não havíamos levado em consideração antes e que nem tínhamos encontrado entre os textos de que tomamos mão para construir o nosso arcabouço teórico. Essas novidades foram principalmente as críticas dos residentes a diversos fatores em que se envolvem durante o tempo em que participam do Programa.

Vimos que há uma insatisfação com a escola parceira, com o preceptor, com o orientador e o coordenador, que não dão suporte aos residentes. Notamos que os residentes, embora sejam deixados sós, segundo eles, pelos agentes que deveriam lhes ajudar, veem-se restringidos em sua atuação na escola, sentindo que não conseguem desenvolver sua própria autonomia. Além disso, a demanda por documentos os deixa desmotivados e cansados.

Dessa maneira, podemos dizer que atingimos nossos objetivos, pois mostramos como o Programa de Residência Pedagógica contribui para a prática pedagógica dos residentes em química, ajudando a construir saberes pela prática, permitindo imersão de longo período no ambiente escolar.

Além disso, contrapomos as propostas do Programa em relação às vivências dos residentes, mostrando que alguns dos objetivos do Programa de Residência Pedagógica não são alcançados quando comparados com as respostas dos participantes, principalmente o objetivo

três, já que os residentes percebem que não há realmente uma articulação da IES e da escola parceira e nem um protagonismo dessa última, que por vezes falha em dar auxílio efetivo ao residente.

Sendo uma pesquisa exploratória, não cabe a nós adentrar nas explicações e estruturas profundas dessas relações que afetam negativamente os residentes, porém sugerimos que tais questões possam ser tomadas como objeto de estudo por aqueles que se interessarem, talvez em pesquisas mais extensas como no mestrado e no doutorado. Talvez, assim, possa-se construir, não só na teoria, maneiras de tornar o Programa de Residência Pedagógica ainda mais eficiente e eficaz para os licenciandos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf. Disponível em 23 de agosto de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 11.788, DE 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Residência Pedagógica. **Governo Federal**, Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 18 ago. 2021.

CUNHA, Maria Isabel. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: USP, 2008.

DE DEUS, Andreia Florêncio Eduardo de Deus; SUTIL, Noemi. O estágio curricular supervisionado de química licenciatura: um olhar sobre teses e dissertações publicadas na BDTD. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 50-64, 2018.

FERREIRA, Pamela Cristina Conde; SIQUEIRA, Miriam Carla a Silva. Residência pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 10, n. 2, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

GLAZIER, J.; POWELL; R. **Pesquisa qualitativa em gerenciamento de informações**. São Paulo: Ática, 2011.

GOODY, Arilda. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995.

HONORATO, Gilson. **Conhecendo o marketing**. Barueri: Manole, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de química:** professores/pesquisadores. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

MONTEIRO, Francisca Ocilma Mendes. Relação teoria e prática na formação docente: subsídios de inovação. **Criar Educação**, Criciúma, v. 6, n. 1, 2016.

OLIVEIRA, Susana. **Outsourcing no setor hospitalar**. Porto: Vida Econômica, 2013.

PÁDUA, Elisabete. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papírus, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Luara Wesley Candeu; STANZANI, Enio de Lorena; SILVA, Angélica Cristini Riveline da. Ideias iniciais dos licenciandos em química sobre o programa residência pedagógica. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 4. Quixadá. **Anais eletrônicos [...].** Quixadá: IFCE, 20190. Disponível em: http://www.sinect.com.br/2018/down.php?id=4028&q=1. Acesso em: 30 out. 2019.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários. *In*: BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara; FERENC, Alvanize Valente Fernandes (org.). **Trilhas da Docência:** saberes, identidades e desenvolvimento profissional. São Paulo: Iglu, 2008. p. 13-36.

SILVA, Diego Urbano Santos *et al.* A residência pedagógica como modelo de estágio para as universidades públicas. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA DA UEPB, 7., João Pessoa. **Anais eletrônicos [...].** João Pessoa: UEPB, 2019.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento**: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

UFPE. NFD. **Projeto Pedagógico do Curso de Química – Licenciatura.** Caruaru: Campus Agreste, 2013. Disponível em: http://www.ufpe.br/documents/509751/0/PPC/6d8e3de2-54f0-4c40-adac-12b8cf0681fe. Acesso em: 23 de Ago. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docênca univesitária na educação superior. *In*: **Docência na educação superior.** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS RESIDENTES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

1. Anterior ao Programa de Residência Pedagógica, você cursou algum componente curricular de Estágio Supervisionado (I, II, III e/ou IV), Estágio não obrigatório, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e/ou atuou enquanto docente da educação básica? Se sim, especifique quais.

2. No momento da inscrição, qual a motivação e quais os seus objetivos para participar do Programa de Residência Pedagógica?

3. Durante o desenvolvimento do Programa, você considera que os objetivos estabelecidos no início foram alcançados? Justifique.

4. Considerando a sua formação inicial docente, as experiências adquiridas ao longo do Programa de Residência contribuíram para a sua prática ou futura prática pedagógica?

5. Analisando criticamente o Programa de Residência Pedagógica, quais os prós e os contras vivenciados durante a realização do mesmo?