



UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO E A PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A STUDY ON TEACHER TRAINING AND PROFESSIONALIZATION IN CHEMISTRY IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM

Luara Wesley Candeu Ramos  

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

✉ luaracand@gmail.com

Fabiele Cristiane Dias Broietti  

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

✉ fabiele@uel.br

Enio de Lorena Stanzani  

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

✉ eniostanzani@utfpr.br

RESUMO: Os programas de incentivo à formação docente, como o Programa de Residência Pedagógica (PRP), foram pensados com o propósito de reduzir a distância entre a formação inicial e a prática em sala de aula a partir da articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Nesse contexto, essa pesquisa visa investigar, a partir dos depoimentos dos residentes, preceptores e docentes orientadores de um subprojeto de Química, se os objetivos propostos no PRP foram observados durante a vigência do primeiro edital (2018-2020). Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada realizada com os sujeitos nos últimos meses de vigência do edital. Após o processo de análise e interpretação dos depoimentos, respaldados nos pressupostos da Análise de Conteúdo, foram construídas categorias de análise baseadas nos referenciais teóricos pertinentes à pesquisa e nos objetivos do PRP. Ao analisar as falas dos participantes da pesquisa e interpretá-las, evidenciou-se pontos convergentes entre os objetivos e as atividades desenvolvidas, com destaque às ações de envolvimento e consolidação da profissionalização docente no âmbito do PRP. Desse modo, reforça-se a relevância de que os objetivos das ações propostas ao longo do desenvolvimento do programa sejam discutidos de maneira coletiva, a fim de efetivar as melhorias almejadas por meio do desenvolvimento do programa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Políticas educacionais. Ensino de Química.

ABSTRACT: The initial teacher's formation incentive courses, such as Pedagogical Residence Program (PRP), are designed to shorten the distance between initial preparation and classroom practicing, based on communication between higher education and elementary and secondary school levels. In this sense, this article aims to research, based on testimonies provided by intern teachers from a Chemistry Major course, whether the proposed goals concerning the PRP are observed during the program's development, according to the first announcement's period (2018-2020). The data was gathered through a semi-structured interview with the participants during the last months of the announcement's validity period. After the testimonies' analysis and interpretation, which have been based on the assumptions provided by Content's Analysis, categories of analysis were constructed, based on the theoretical references pertinent to the research and the objectives of the PRP. By analyzing the speeches of the research participants and interpreting them, convergent points between the objectives and the activities developed were evidenced, with emphasis on the actions of involvement and consolidation of teacher professionalization under the PRP. Therefore, it's possible to reinforce that the relevance of the action's goals proposed during the program's development, should be discussed collectively, to reach the desired improvements through the PRP's development.

KEY WORDS: Teacher education. Educational policies. Chemistry education.

Introdução

Como forma de incentivar a melhoria da formação de professores das Instituições de Ensino Superior (IES), bem como superar a falta de professores na Educação Básica no Brasil, vários programas complementares foram implementados nos últimos dez anos pelo Governo Federal, dentre eles, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Decreto nº 6.094/2007 (Brasil, 2010), cuja ação está vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Paniagoi, 2017).

Apesar das contribuições observadas ao longo do desenvolvimento do PIBID (Nogueira & Fernandez, 2019), em andamento desde 2007, reconhecido publicamente como estratégia formativa promissora no âmbito da formação inicial de professores (Freitas, 2014, Farias, Jardimino & Silvestre, 2015), o programa enfrentou sucessivas manobras de fragilização por parte do governo federal, principalmente a partir do ano de 2015, situação que desencadeou uma intensa mobilização social que ficou conhecida como #FicaPibid (Cardoso & Farias, 2020).

Assim, após alguns anos de dúvidas e incertezas, acompanhados de cortes significativos no investimento e na manutenção do programa, e pautada na ideia de superação dos problemas relacionados aos processos formativos, a CAPES instituiu, no ano de 2018, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) como parte das ações de “modernização do PIBID”ⁱ, que buscaram atender aos objetivos propostos na Política Nacional de Formação de Professores (Brasil, 2017).

O programa visa contemplar a imersão planejada e sistemática dos alunos de licenciatura nos ambientes escolares a partir da vivência e da experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula, o que servirá de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Sendo assim, durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sua prática e sua relação com a profissionalização docente escolar, contribuindo para a avaliação de sua experiência como residente (Brasil, 2018).

Nesse contexto, os textos normativos e as experiências relacionadas ao PRP acenam para uma nova diretriz do Estágio Supervisionado (ES), uma vez que a política foi recentemente implementada nas ações formativas dos cursos de Licenciatura. Este, por sua vez, deve estar articulado ao Projeto Pedagógico Interdisciplinar dos Cursos de Licenciatura e à Proposta Pedagógica das escolas de Educação Básica, propiciando a (re)construção do conhecimento do futuro profissional da educação, mediado pela realidade dinâmica das escolas (Brasil, 2018).

Vislumbra-se, portanto, a necessidade e a importância de projetos que contribuam efetivamente para o desenvolvimento profissional docente por meio de políticas voltadas ao professor iniciante, tanto na rede pública como na rede privada de ensino. No entanto, esse ainda é um desafio a ser superado, que deve ser acompanhado e refletido nas pesquisas da área, a fim de que possamos compreender quais são as reais contribuições desses programas para a formação dos professores, assim como as principais lacunas e problemáticas que persistem.

Dito isso, a presente pesquisa almeja investigar, a partir dos depoimentos dos residentes, preceptores e docentes orientadores, se os objetivos propostos no PRP foram contemplados em seu desenvolvimento durante a vigência do primeiro edital (2018-2020) em um subprojeto do curso de Licenciatura em Química (PRP/Química). Sendo assim, apresentar-se-á, na sequência, os referenciais teóricos que nortearam a pesquisa, com destaque para o processo de implementação do PRP.

Formação e Profissionalização Docente: Algumas Considerações

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, deve se constituir a partir dos diversos saberes que serão mobilizados no exercício da profissão, pois disso depende o desenvolvimento eficaz de habilidades e competências próprias da profissão docente. Acerca deste tema, autores

como Tardif (2014), Altet (2001, 2016), Nóvoa (1992), dentre outros, ainda que em contextos distintos, trazem inúmeras reflexões sobre a importância da consolidação desse repertório de saberes específicos dos professores, uma vez que tal repertório pode conduzir a um processo de profissionalização docente. Além disso, de acordo com os autores, deve-se também considerar o ambiente da prática e o contexto das políticas públicas educacionais que norteiam esse processo.

De acordo com Borges e Tardif (2001), o movimento de pesquisa impulsionado pela problemática da profissionalização docente teve como um de seus principais objetivos constituir um repertório de conhecimentos profissionais para os professores, posto que, de acordo com os pesquisadores adeptos a esse movimento, “[...] é de fato urgente que os professores, em seu trabalho cotidiano, possam se apoiar num repertório de conhecimentos validado pela pesquisa e suscetível de garantir a legitimidade e a eficácia de sua ação” (Borges & Tardif, 2001, p. 13).

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

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

Nestes diferentes modelos profissionais, a natureza das competências profissionais e dos conhecimentos a ensinar são diferentes. Por consequência, é necessário determinar quais são as competências e os conhecimentos que devem ser mobilizadas na formação do professor profissional ou reflexivo, considerando também a especificidade da profissão voltada para o ensino (Altet, 2001). Dado o exposto, a autora entende por “competências profissionais” o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire*ⁱⁱⁱ e posturas, além das ações e atitudes

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

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

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

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

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

Quadro 1: Tipologia de saberes, suas categorias e definições, segundo Altet (2001).

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

Fonte: Texto adaptado de Altet (2001).

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

entre as dimensões pessoal e profissional, por meio do qual os saberes dos professores sejam compreendidos enquanto elementos de mudança (Nóvoa, 1992, 1999, 2019).

Em face do que foi mencionado, a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa não coincide sempre com as dinâmicas próprias da formação (Nóvoa, 2017).

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

A Política Nacional de Formação Docente desenvolveu, nos últimos anos, programas e projetos que compreendem tanto a formação especial em serviço quanto ações voltadas para os cursos de Licenciatura em funcionamento nas Instituições de Ensino Superior (IES). Tratando-se do incentivo ao ingresso e à permanência em cursos de Licenciatura no sistema regular de formação, verificamos como iniciativas mais relevantes e amplas o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Tais programas, segundo Nóvoa (2019),

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

Nesse contexto, podemos nos questionar: como uma política de formação pode induzir a formação de professores na perspectiva de profissionalização docente? Para que possamos refletir sobre esse questionamento serão analisadas as ações desenvolvidas no PRP/Química, dado que a pesquisa visa investigar, a partir dos depoimentos dos residentes, preceptores e docentes orientadores, se os objetivos propostos no programa foram observados em seu desenvolvimento, durante a vigência do primeiro edital (2018-2020).

O Caminhar Metodológico

Ao levar em consideração que o foco central dessa pesquisa consiste em investigar, a partir dos depoimentos dos residentes, preceptores e docentes orientadores de um subprojeto de Química, se os objetivos propostos no PRP foram observados em seu desenvolvimento, durante a vigência do primeiro edital (2018-2020), o percurso metodológico apresenta um viés predominantemente qualitativo. Por conseguinte, o processo de organização, análise e interpretação dos dados foi conduzido a partir dos pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

Dito isso, embasamos a fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa nos pressupostos da pesquisa qualitativa apresentados por Flick (2009). De acordo com o autor, a pesquisa qualitativa relaciona-se à produção e à análise de textos, entre eles, transcrições de entrevistas e notas de campo. Direciona-se à análise de casos concretos em suas características locais e temporais, considerando as atividades das pessoas em seus contextos locais (Flick, 2009). Em nosso caso, a análise refere-se às falas de quatro residentes, uma preceptora e uma docente

orientadora, aqui nominados pelos códigos: P1 para a preceptora, DO1 para a docente orientadora e R1, R2, R3, R4 para os residentes.

Dado o exposto, e considerando o objetivo desta pesquisa, os residentes, a preceptora e a docente orientadora participaram de uma entrevista semiestruturada a fim de evidenciar as razões que os motivaram a participar do PRP, discutir o processo de planejamento e execução de algumas atividades relacionadas ao programa e, posteriormente, relatar suas percepções sobre essas experiências.

Sendo assim, as entrevistas tiveram como foco perguntas referentes à formação docente, à valorização do magistério, à formação inicial e continuada, à integração entre Ensino Superior e Educação Básica, à prática no ambiente profissional, à participação efetiva dos professores do Ensino Médio e à articulação entre teoria e prática, buscando também por impressões dos participantes acerca das expectativas relacionadas ao programa.

Nesse sentido, os dados foram analisados e discutidos adotando-se categorias *a priori*, construídas a partir dos quatro objetivos apresentados no edital do PRP. São eles:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, grifo nosso).

Desse modo, a fim de realizar uma análise mais aprofundada sobre cada um dos objetivos e evidenciar sua relação com as atividades propostas, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, foram construídas quatro categorias (não excludentes) baseadas nos objetivos do programa, que foram utilizadas como categorias *a priori* e seguem detalhadas no quadro a seguir (Quadro 2).

Quadro 2: Categorias construídas com base nos objetivos do PRP.

Categoria	Descrição
Articulação entre Teoria e Prática (ATP)	Na categoria ATP, o objetivo refere-se a “aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (Brasil, 2018). Enquadram-se os depoimentos por meio dos quais os residentes, a preceptora e a docente orientadora externalizam uma preocupação com a formação inicial aliada à prática docente, ou seja, refletem sobre a importância da instrumentalização do professor buscando integrar os saberes teóricos à prática.
Reformulação da Formação Prática (RFP)	A categoria RFP refere-se ao objetivo do PRP de “induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura” (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, buscamos por reflexões dos residentes, da preceptora e da docente

	orientadora acerca do papel do PRP enquanto possibilidade de reformulação dos Estágios Supervisionados, momento de prática em sala de aula, problematizando e discutindo as ações dos bolsistas em seu processo de formação inicial.
Integração entre Ensino Superior e Educação Básica (ISB)	Enquadram-se nessa categoria os discursos dos residentes, da preceptora e da docente orientadora que mencionam as potencialidades e fragilidades envolvidas na articulação entre Ensino Superior e Educação Básica, visando a superação dos problemas enfrentados, em busca de uma formação de qualidade tanto para os futuros professores como para os preceptores, destacando a importância dos programas de incentivo à formação de professores e as principais diferenças entre as propostas do PIBID e do PRP. Essa categoria baseia-se no objetivo do programa de “fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola” (Brasil, 2018).
Promoção da Adequação dos Currículos (PAC)	Essa categoria refere-se ao objetivo de “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2018), reunindo, deste modo, os discursos dos residentes, da preceptora e da docente orientadora a respeito das reflexões sobre os currículos possíveis nos cursos de Licenciatura em Química e para o ensino de Química na Educação Básica.

Fonte: Autores.

Portanto, utilizar a Análise de Conteúdo como ferramenta metodológica em nossa investigação nos possibilitou organizar, analisar e interpretar os dados obtidos para que assim pudéssemos atingir os objetivos propostos em nossa pesquisa. As entrevistas com os participantes foram transcritas e, em seguida, unitarizadas, com o objetivo de buscar por trechos relacionados com cada uma das categorias previamente elaboradas. Buscou-se, assim, compreender o que nossos participantes apontaram como relevante em relação ao objetivo do presente estudo. Em seguida, procuramos correlacionar os trechos das entrevistas com as categorias de análise – assumidas *a priori* – e, por fim, realizamos a análise e a interpretação dos dados com base na teoria anunciada anteriormente.

Apresentação e Análise dos Dados

Nesta seção, apresentamos o processo analítico e interpretativo construído por meio dos relatos apresentados nas entrevistas com quatro residentes, denominados R1, R2, R3 e R4, uma preceptora, denominada P1, e uma docente orientadora do PRP/Química, denominada DO1. A análise será apresentada por categorias, ou seja, serão apresentados trechos das respostas, que foram alocados nas categorias adotadas *a priori*.

Categoria 1 – Articulação entre Teoria e Prática (ATP)

Conforme apresentado no Quadro 2, nessa categoria encontram-se os relatos dos participantes que relacionam as ações propostas no PRP à possibilidade de articulação crítica entre teoria e prática. Ou seja, em seus relatos os participantes comentam sobre como o ambiente do PRP possibilitou a elaboração de reflexões sobre essa articulação, ao viabilizar um espaço em que puderam aplicar os saberes teóricos, seja por meio dos planejamentos e/ou atividades de observação, à prática nos contextos reais da futura profissão.

No decorrer da entrevista, o R1 mencionou que, antes das regências nas escolas, os residentes elaboravam e executavam aulas que eram apresentadas aos colegas do programa, simulando uma primeira experiência dos estudantes frente a uma sala de aula, sem nenhuma orientação

inicial. Após o desenvolvimento da aula, o orientador fazia os apontamentos necessários e solicitava aos residentes que elaborassem outra proposta.

Deste modo, ao preparar a sua primeira aula R1 consultou livros do Ensino Superior e artigos da área de Bioinorgânica. Ao ser questionado sobre o porquê de não ter utilizado referências do Ensino de Química, respondeu:

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

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

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

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

No entanto, ao refletir sobre sua experiência, o residente destaca a necessidade de considerar outros elementos intrínsecos à essa prática inicial e ao trabalho docente, como o tempo, o nervosismo e as diferentes maneiras de pensar e estruturar o planejamento, minimizando, portanto, as possíveis interferências na concretização de suas ações em sala de aula. Assim, as falas do R1 reforçam a relevância da constituição de espaços formativos que promovam a reflexão crítica acerca dos saberes dos professores em relação direta com a prática em sala de aula (Tardif, 2014, Carvalho & Gil-Pérez, 2011).

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

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

processo, como também auxiliamos na preparação do material de aula [...] a escolha das estratégias didáticas, das intervenções.

Em seu relato, a DO1 comentou sobre como se dava a organização das atividades de imersão na escola da Educação Básica, destacando o papel da orientação dos residentes no processo de articulação entre a teoria estudada na universidade e a prática em sala de aula. Desse modo, essa fala está em conformidade com um dos principais objetivos do PRP: “[...] a imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática” (Brasil, 2018, p. 18). Levando em consideração o recorte do próprio edital, a oportunidade de inserção do licenciando no contexto escolar de forma participativa, atuante e propositiva pode contribuir para a constituição do sujeito professor (Santana & Barbosa, 2019) e contribui, portanto, para a problematização dos saberes práticos (Altet, 2001).

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

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

Dentre as competências do preceptor temos a de acompanhar/orientar os momentos de regência, em que terá que observar todos os aspectos formativos relacionados ao domínio de conteúdo, modos de ensinar, articulação entre teoria e prática, assumindo deste modo um papel de coformador, ou seja, o preceptor é responsável pelo registro de acontecimentos, fatos e comportamentos que ocorrem durante a regência dos licenciandos, observados em relação a diversos aspectos.

No entanto, embora não tenhamos a intenção de invalidar a ação da P1 frente à situação relatada, entendemos que a ideia de “dar conta do conteúdo”, além de reforçar a visão exposta por R1, ao demandar maior preocupação com o conteúdo conceitual, também reforça que professores, tanto em formação inicial (Stanzani, Bastos & Passos, 2020) quanto em exercício (Pereira, 2019), tendam a priorizar os saberes disciplinares em detrimento dos demais saberes inerentes à prática docente. Com relação aos professores já atuantes, esses também enfatizam os saberes construídos a partir da experiência, conforme exposto na fala a seguir:

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

metodologia dele, mas para tentar melhorar, para que ele possa desenvolver bem o trabalho dele na sala de aula.

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

Apesar disso, esse não é um comportamento comum entre os preceptores, conforme relatos apresentados na continuidade, pois muitos não participam e não cumprem seu papel de modo integral. O R3 relatou dificuldades enfrentadas com relação à aplicação de diferentes metodologias em suas aulas devido à participação dos alunos e também à perspectiva adotada pelo seu preceptor, que optava por aulas expositivas e restringia a liberdade do residente para explorar outras metodologias, como veremos a seguir.

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

É preciso esclarecer que durante a preparação para a regência na universidade estudam-se propostas voltadas às tendências contemporâneas de ensino, com base em referenciais teórico-práticos, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 1997). Segundo tais parâmetros, os professores devem abordar os conteúdos interligando aspectos de vivência dos alunos, e não trabalhar de forma monótona e mecânica, ou seja, o objetivo consiste em não apenas imitar modelos predeterminados ou aplicar técnicas como se os problemas de aprendizagem fossem resolvidos com o simples uso delas.

Sabendo dessa dificuldade/resistência, as ações desenvolvidas buscaram dar suporte aos professores da Educação Básica, incentivando-os a participarem como coformadores no processo de formação inicial dos residentes e, desse modo, inserindo-os em um processo de formação continuada. Contudo, é importante discutir o papel do preceptor, que se encontra, muitas vezes, imerso em práticas pedagógicas habituais, não compreendendo com facilidade as mudanças metodológicas apresentadas pelos residentes, fundamentadas nas pesquisas em Ensino de Química.

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

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

DO1: [...] A residência para nós, o grande ganho da residência é na escola, com essa utilidade do professor preceptor lá, que ficou muito maior, que agora ele também tá envolvido no processo,

né? Ele também é bolsista, ele também responde por uma atividade, ele também recebe um certificado por essa participação.

De acordo com Nóvoa (2019), precisamos compreender a complexidade da profissão em todos os aspectos (teóricos, experienciais, culturais, políticos, ideológicos, simbólicos etc.). Sendo assim, precisamos reconstruir esses ambientes (universidades e escolas) tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão, a instituição de um novo ambiente formativo, uma casa comum em que a formação docente esteja vinculada ao trabalho pedagógico, à reflexão, à pesquisa, à escrita e à ação pública. Para o autor, “[...] trata-se de constituir uma comunidade de formação na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente” (Nóvoa, 2019, p. 14). Levando em consideração esses aspectos, a DO1 destacou:

DO1: *Ele (residente) não vivencia tudo ainda. Mas, de qualquer maneira, me parece extremamente importante, porque a gente precisa dar esse passo na formação.*

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

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

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

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

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

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

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

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

Nesse sentido, em uma perspectiva que visa à superação da dicotomia teoria e prática, o programa é compreendido como uma atividade que é, simultaneamente, prática e teórica. Prática, no caso de uma instituição escolar que tem uma cultura própria e um propósito claro, e teórica, porque é uma atividade que busca compreender, fundamentar, dialogar e intervir na realidade escolar.

Categoria 2 – Reformulação da Formação Prática (REP)

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

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

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

Considerando o objetivo de induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura, tendo por base a experiência no PRP, a DO1 faz um paralelo com o estágio na

indústria, mencionando que é importante que o residente possua uma certa autonomia durante as regências.

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

A DO1 comentou sobre o fato de os residentes, de alguma forma, adquirirem autonomia no desenvolvimento das práticas em sala de aula para que possam ter uma experiência o mais real possível do seu futuro ambiente de trabalho. Essa autonomia, que seria importante principalmente para consolidar o objetivo base para a construção da Categoria 1, não significa que o preceptor não tenha que cumprir o seu papel, mas sim que deva permitir aos residentes maior liberdade de atuação.

Com relação às proximidades entre os estágios supervisionados e as atividades do PRP, a universidade investigada já apresentava o estágio supervisionado como uma oportunidade de vivenciar situações de efetivo exercício profissional como professor de Química em escolas de Ensino Médio. O estágio estava organizado em: ambientação, imersão, regência e socialização das experiências. Por esse motivo, a preceptora considera que o PRP e o estágio são parecidos.

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

A partir da fala da P1 podemos perceber que ela reconhece o estágio e o PRP como semelhantes. O PRP é composto por duas fases: a primeira consiste na observação e ocorre no acompanhamento pedagógico em sala de aula, juntamente com o professor da escola, e a segunda fase envolve a regência em sala de aula. Contudo, como já foi mencionado na fala da preceptora, a ideia de que o estágio da universidade investigada seria similar às atividades propostas pelo PRP também é enfatizada pela DO1.

DO1: Nós temos a sorte de ter um curso que já tinha um estágio muito parecido com a proposta da residência. O que que o

Residência pretendia, né? Ou pretende? Que os alunos passem o maior tempo na escola, tenham maior vivência da carreira, possam ajudar o professor de forma efetiva, tenham um contato maior com os alunos, né? Com a futura profissão.

Pimenta e Lima (2012) descrevem que os estágios são momentos oportunos para a integração teoria-prática. Portanto, são inseparáveis. Mesmo quando um aluno entra na sala de aula para realizar atuações (como observar o desempenho do professor), ele precisa partir da base teórica para analisar e dialogar com seu orientador. Desse modo, concordamos com Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 36) ao afirmarem que o estágio deve possibilitar “[...] condições para que se perceba que o professor é um profissional, inserido em determinado espaço e tempos históricos, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social no qual esta se desenvolve”. Assim, corroborando essa ideia, a DO1 relatou que um dos grandes avanços do PRP em relação ao estágio é o pagamento de bolsas:

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

A DO1 mencionou a importância da bolsa para o licenciando, pois dificilmente os alunos dos anos finais do curso de licenciatura não o concluem, conforme indicam também Peixoto, Braga e Bogutchi (2003). Ainda assim, Broietti, Lopes e Arruda (2019), em um estudo acerca da evasão e permanência em um curso de Licenciatura em Química, destacam, dentre os resultados apresentados, aspectos referentes à percepção dos sujeitos quanto aos programas de apoio à formação, bem como a ajuda financeira de tais programas, como fatores que contribuem para a permanência no curso.

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

Dando continuidade às análises, outra vantagem que o PRP agregou para a universidade estudada foi o fato de possibilitar convalidação do estágio supervisionado, ajudando os residentes que possuíam dependência em alguma disciplina. De acordo com Ramos, Stanzani e Rivelini-Silva (2018), os licenciandos referem-se ao PRP como um estágio com bolsa, justificando sua participação no programa a partir da possibilidade de convalidação com as disciplinas de estágio e, ainda, enfatizam a importância da bolsa como incentivo à atuação, corroborando as ideias apresentadas pela docente orientadora.

DO1: O que eu vejo como grande benefício, é a não necessidade de fazer matrícula em disciplinas. Porque alguns estudantes que estão lá no quinto, sexto semestre, normalmente estão carregando um monte de DPs (dependência em uma disciplina), né? É fato, não adianta a gente negar. E quando tem que se matricular nas disciplinas de estágio, elas são disciplinas grandes, né? Então, elas fecham muitas noites, às vezes duas noites, às vezes uma noite e meia, o que dificulta os alunos que tem DP. Então, quando eles podem se inscrever na residência, eles ficam livres no horário da noite, porque não precisa mais, né, estar matriculado nas disciplinas de estágios, eles vão cumprir as mesmas atividades, depois vão convalidar o estágio.

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

A reformulação do estágio a partir do PRP tem o papel de oferecer aos licenciandos as condições teórico-metodológicas para que se tornem atores das suas práticas e formação, construtores da sua identidade profissional e conscientes do compromisso político da docência na sociedade. Logo, essa categoria contempla os relatos acerca da reestruturação dos estágios.

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

Nesse contexto, é importante destacar que alguns dos avanços percebidos pelos participantes (principalmente o pagamento de bolsas, a desburocratização dos estágios e a convalidação das atividades de PRP) foram possibilitados pela proposta do PRP, o que corrobora a ideia da profissionalização do ofício e da profissão docente a partir de um trabalho conjunto, pautado nos saberes pertinentes ao ensino e integrando formação inicial e continuada (Altet, 2016, Nóvoa, 2019). De todo modo, a proposta de uma formação pautada na ampliação e problematização dos saberes profissionais já era uma preocupação dos professores formadores do curso investigado (como podemos evidenciar nas falas da DO1 e da P1).

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

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

Elencamos nesta seção os depoimentos que apresentam as potencialidades e fragilidades da articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior no contexto do PRP, visto que, de acordo

com Nóvoa (2019) e Zanon (2003), faz-se necessário compreender a importância do intercâmbio entre esses três espaços – profissionais, universitários e escolares –, pois nestes espaços encontram-se as potencialidades transformadoras da formação docente.

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

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

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

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

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

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

Em face do que foi mencionado, ressaltamos na fala da preceptora que o PRP enriquece tanto sua formação continuada quanto a formação inicial dos residentes, pois a preceptora estará

novamente imersa no meio acadêmico e consequentemente tendo contato direto com as novas metodologias e abordagens para o ensino.

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

Nesta fala, a P1 demonstra como é construída essa relação (residente-preceptor) no fazer diário da sala de aula, na qual ambos estão exercitando/construindo suas práticas. Desse modo, o PRP vem contribuindo para uma mudança, para uma melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, por meio da vinculação entre formação inicial e continuada. Segundo Maldaner (2006), essa integração é válida no sentido de possibilitar ao professor da Educação Básica espaços de reflexão sobre sua prática atual, permitindo-o analisar as novas condições necessárias para que possa proporcionar uma educação melhor a seus alunos. Porém, para que essa articulação aconteça de forma efetiva, é importante que os professores participem do desenvolvimento das pesquisas educacionais, pois só assim serão capazes de compartilhar, verdadeiramente, dos resultados obtidos (Tardif, 2014).

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

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

No tocante ao papel do preceptor dentro do programa, foram observados alguns aspectos, nas vozes dos residentes, com relação à postura da preceptora, como não auxiliar integralmente no planejamento/prática. A docente orientadora, por sua vez, possui uma postura de mediadora/facilitadora no processo de articulação entre teoria e prática, incentivando as práticas de pesquisa para procedimento de análise e discussões nos momentos de planejamento de atividades. Dito isso, é preciso que a preceptora participe também dos momentos de formação, não somente da correção/avaliação dos residentes em sala de aula ou do plano de aula. Na sequência, apresentamos o relato do R4 sobre o processo de preparação das aulas:

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

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

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

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

Neste sentido, ressalta-se a importância de oportunizar aos professores da escola básica maneiras de legitimá-los e de formá-los para a tarefa de cofomadores de professores. Nas palavras de Poladian (2014, p. 134):

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

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

Em uma de suas falas, a P1 relatou que a universidade forneceu, enquanto instituição formadora de profissionais da Educação Básica, a formação continuada aos preceptores (como citado anteriormente) e, na fala a seguir, a P1 traz o relato de um convite do docente orientador para que ela integrasse uma atividade em um evento acadêmico.

P1: O orientador me convidou para uma mesa redonda em um evento, [...] para falar dos resultados do residência pedagógica.

Assim, levando em consideração a importância das reflexões e discussões geradas no ambiente propiciado pelo PRP, faz-se necessária a consolidação de redes de trabalho e de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional, uma vez que garantem experiências mais interessantes em torno de projetos que são, ao mesmo tempo, de inovação pedagógica e de formação docente (Nóvoa & Vieira, 2017).

Sendo assim, a relação entre tríade e o PRP constitui uma ação de formação docente inicial que deve promover interações, simultaneamente, entre licenciandos (residentes), o docente formador (orientador) e um professor da disciplina de Química (preceptor), abordando aspectos da prática docente. Cabe ressaltar, como mencionado por Assai, Broietti e Arruda (2018), que há uma carência em pesquisas voltadas aos sujeitos que compõem a tríade formativa. O que

encontramos na literatura da área são poucos trabalhos, que discutem aspectos relacionados apenas a dois dos sujeitos envolvidos, combinados de diferentes formas: o professor formador e o supervisor; o supervisor e estagiário; e professor formador e estagiário. Logo, há espaço, e demanda, para mais estudos que investiguem a tríade formativa. No estudo realizado pelos autores não houve trabalhos que apresentassem dados acerca da interação entre os três sujeitos na formação do futuro professor (Assai, Broietti & Arruda, 2018).

Na fala do R3 novamente percebemos que essa relação entre preceptor-residente-orientador ainda precisa ser fortalecida.

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

Podemos perceber novamente uma contradição no edital no que diz respeito ao papel do preceptor. Espera-se que o preceptor atue de maneira efetiva como coformador, estabelecendo com os residentes uma relação de troca que favoreça o diálogo sobre o ensinar e o aprender acerca da profissão professor. Nesse sentido, o R3 continua seu relato e comenta:

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

Como pode ser observado no depoimento do R3, em alguns casos nos deparamos com a resistência dos preceptores das escolas às abordagens propostas. Sabe-se que a preceptora da escola básica possui um conhecimento teórico e prático dos conteúdos aprendidos na universidade e o conhecimento de como adaptá-los para serem ensinados na escola, no entanto, o uso de diferentes metodologias ainda constitui um desafio, principalmente para o professor da Educação Básica que ministra, de maneira geral, aulas expositivas. Nesse sentido, concordamos com Zanon (2003, p. 20) quando afirma que o espaço de formação a partir da tríade “professor formador, professor da Educação Básica e licenciandos” oferece aos licenciandos, ao que tudo indica, um ambiente capaz de auxiliar no entendimento da complexidade que é o ato de ensinar/ser professor. E possibilita ao professor formador, repensar a sua prática docente.

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

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

Em vista disso, o fortalecimento dessa tríade formativa é de suma importância para que esses obstáculos sejam superados em um processo dialógico permanente entre as IES e as escolas de

Educação Básica, entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos escolares, oportunizando, como pode ser visto nas falas, troca de experiências e vivências para uma melhora na formação inicial e continuada, além de trazer contribuições aos processos de ensino e aprendizagem na disciplina de Química.

Nesse contexto, os relatos apresentados, apesar das dificuldades e lacunas evidenciadas, mostram um diálogo importante entre a escola e a universidade em busca de qualificar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

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

Categoria 4 – Promoção da Adequação dos Currículos (PAC)

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

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

A partir da fala do R2 podemos perceber que o entendimento do objetivo “[...] promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2018) ainda é muito superficial, ou seja, embora os licenciandos demonstrem compreender que é preciso avançar, a fim de que os modelos vigentes sejam superados, buscando uma formação crítica e cidadã dos alunos na Educação Básica, não exteriorizam com clareza suas considerações acerca das orientações da BNCC.

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

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

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

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

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

DO1: O que eu conheço da BNCC é o que a gente tem estudado, porque a BNCC vai impactar no ensino médio e esse impacto no ensino médio impacta também nos cursos de formação de professores do ensino médio. Então, como a gente trabalha no curso de formação de professores para o ensino médio, a gente tem um impacto direto nas diretrizes formativas. Então, nós precisamos conhecer um pouquinho da BNCC para poder pensar no curso de formação da licenciatura, né? Para pensar na reestruturação da matriz.

Dentre as principais mudanças propostas pela BNCC, destaca-se seu objetivo de elevar a qualidade do ensino no Brasil por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de Educação Básica, com vistas a respeitar a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas (Brasil, 2018). Contudo, a DO1 relata a seguir que o processo de implementação da BNCC estava em fase inicial de discussão para reformulação curricular.

DO1: A gente ainda tá muito naquela discussão de implementação, então, eu não sei se ela é uma proposta boa ou não. Ela tá cheia de inconsistência, cheia de pontos que ainda precisam ser avaliados, tanto no processo formativo, como na implementação nas escolas, porque essa liberdade de escolha que ela traz pra algumas disciplinas e conteúdos, vai ser muito impactado pela demanda local. Então, se eu tenho professores de uma determinada área, numa escola, eu não posso abrir mão desses professores imediatamente, porque eu não vou ter contratação de outros. Então, a implementação ainda tá muito, muito vaga, a gente não sabe ainda como que vai acontecer, como é que vai funcionar. Então, a minha opinião ainda é um pouco superficial sobre ela, preciso me aprofundar mais e esperar mais.

O que podemos inferir desta categoria é que a BNCC possibilita discussões importantes para a formação docente, discussões que precisam ser feitas e exploradas para que possamos compreender quais as interferências desses modelos de formação docente para os cursos de Licenciatura. Percebe-se um movimento coerente, pois mesmo o docente orientador relatou que, naquele momento, não conhecia a versão final, o que corrobora a falta de compreensão dos residentes e da preceptora.

Entendemos que por se tratar de um documento recentemente publicado, logo, recentemente incorporado às ações no contexto educacional, no momento da entrevista essa discussão ainda

se configura como um desafio a ser superado, tanto nos cursos de formação de professores quanto no ambiente da escola. Uma vez que as orientações propostas na BNCC devem nortear atividades em ambos os ambientes, essas reflexões devem integrar os processos formativos dos licenciandos, permitindo-lhes analisar os objetivos e estabelecer relações entre a BNCC e os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na Educação Básica.

Pelo exposto, novas investigações são importantes para que haja uma compreensão mais ampliada do processo de implantação da BNCC. No mesmo sentido devem caminhar os cursos de formação continuada, que certamente terão a BNCC como documento balizador das ações propostas. Assim, reafirmamos a urgência de os processos formativos se fundamentarem na perspectiva do professor profissional reflexivo, a partir da consolidação de ações e práticas que possibilitem a mobilização e a problematização dos diversos saberes relacionados à profissão professor em um ambiente colaborativo de aprendizagem, pois só assim será possível vislumbrar melhorias significativas na profissionalização docente.

Considerações Finais

A presente pesquisa teve por objetivo investigar, a partir dos depoimentos dos residentes, preceptores e docentes orientadores de um subprojeto de Química, se os objetivos propostos no PRP foram observados em seu desenvolvimento, durante a vigência do primeiro edital (2018-2020). Deste modo, ao analisar as falas dos sujeitos investigados e interpretá-las, classificando-as de acordo com a nossa interpretação e segundo os objetivos do programa, os dados revelaram aspectos positivos e negativos referentes às ações de formação e profissionalização docente, evidenciando a articulação/não articulação entre os objetivos do programa e as atividades desenvolvidas, uma vez que esta relação transparece nos depoimentos.

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

Na primeira categoria (ATP), os residentes relataram experiências no planejamento das aulas e a importância de incorporar resultados de pesquisas no ensino de Química à fundamentação delas. Percebe-se também a importância da interação com situações específicas que enfrentarão no futuro ambiente de trabalho para que possam interpretar criticamente as práticas enquanto futuros professores. Já na fala da docente orientadora fica explícita a relevância do programa no processo formativo tanto dos licenciandos em Química quanto da preceptora, uma vez que, por meio do PRP, é possibilitado aos licenciandos e professores das escolas da rede pública participarem de uma formação crítico-reflexiva, o que condiz com a fala da preceptora quando destaca a possibilidade de aprender novas formas de ensinar e aprender nesse intercâmbio de saberes entre todos os envolvidos no processo.

Na categoria RFP, os residentes mencionaram a necessidade de repensar as estruturas dos cursos de formação a fim de que as novas matrizes atendam a todas as especificidades atreladas ao exercício da docência, possibilitando um contato maior e de melhor qualidade com a realidade da profissão. Além disso, acreditam ser importante a reafirmação da proposta de fortalecer o vínculo entre as instituições de Ensino Superior e as escolas. A docente orientadora comentou sobre os benefícios da bolsa, dado que as disciplinas de estágio supervisionado já contemplavam a proposta formativa trazida no edital do PRP. Sendo assim, as mudanças implementadas pelo PRP, quando pensamos na reformulação da prática, devem ser incluídas no escopo de incentivos para estimular a formação inicial e permanente de professores.

Na terceira categoria, ISB, os residentes relataram a participação em reuniões pedagógicas e a ambientação na escola, aliadas à reformulação do estágio, como possibilidade de maior contato com o futuro ambiente de trabalho. Pelas falas da docente orientadora inferimos que a participação dos preceptores se fez mais ativa do que em comparação com os estágios supervisionados. Podemos perceber, a partir das falas dos residentes, a importância da tríade formativa que envolve o PRP (residente, orientador, preceptor) para que possam atuar coletivamente no apoio à formação de professores. Entretanto, inferimos também que o vínculo entre os sujeitos da tríade não foi totalmente efetivo, pois os preceptores, mesmo tendo um papel mais ativo como coformadores, não assumiram integralmente a responsabilidade conjunta da formação dos residentes. Assim, é importante que os preceptores entendam o seu papel nesse contexto para que a interação entre a IES e a escola, elemento fundamental do processo formativo, possibilite o compartilhamento das responsabilidades formativas durante o desenvolvimento do PRP.

Por fim, a categoria PAC objetivou discutir as significações que são produzidas para a formação/atuação de professores em relação às orientações da BNCC, contudo, os residentes, a preceptora e a docente orientadora não apresentaram nenhum aprofundamento em seus depoimentos. Afinal, como vimos no depoimento da preceptora, a questão colocada acerca da BNCC para o Ensino Médio ainda estava sem resposta, pois a BNCC não havia sido implementada. Portanto, inferimos a necessidade de apropriação desse debate pelos sujeitos da tríade formativa e pelas comunidades científicas, assim como a importância de mais reflexões sobre o documento, para que se possa gerar conhecimentos críticos e, de certo modo, promover o combate a modelos de formação voltados apenas ao trabalho mecânico.

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

Referências

Altet, Marguerite (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: Paquay, Léopold. et al. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: ARTMED Editora.

Altet, Marguerite (2016). Profissionalização do ofício e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a prática da profissão. In: Spazzanni, Maria de Lourdes. *Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas*. São Paulo, SP. Editora da UNESP, 368p.

Althaus, Maiza T. M. (1997). *Didática: da análise de suas contribuições nos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa à análise de suas repercussões na prática pedagógica do professor de escola pública*. 1997. 140f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

Assai, Natany D. D. S., Broietti, Fabiele C. D., & Arruda, Sergio M. (2018). O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. *Educação em Revista*, 34.

Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70.

Borges, Cecília, & Tardif, Maurice (2001). Apresentação. *Educação & Sociedade*, 22(74), 11-26.

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

Brasil (2017). Ministério da Educação. *Política Nacional de Formação de Professores*. Brasília, DF.

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

Broietti, Fabiele C. D., Lopes, Alex. S., & Arruda, Sergio M. (2019). Evasão e permanência em uma licenciatura em química: um estudo à luz da matriz do estudante. *Interfaces da Educação*, 10(29), 468-496.

Cardoso, Nilson S., & Farias, Isabel M. S. (2020). Qual o conceito de docência? Entre resistências e investigações. *Formação em Movimento*, Rio de Janeiro, 2(4), 395-415.

Carvalho, Ana M. P., & Gil-Pérez, Daniel (2011). *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 10. ed. São Paulo: Cortez.

Farias, Isabel M. S., Jardimino, José R. L., & Silvestre, Magali A. (2016). Contribuições do OBEDUC como pesquisa em rede para a formação do professor. *Revista Educação Matemática em Foco*, 5(1), 13-29.

Flick, Uwe (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed.

Freitas, Helena C. L. (2014). PNE e formação de professores: contradições e desafios. *Revista Retratos da Escola*, 8(15), 427-446.

Ghedin, Evandro, Almeida, Maria I., & Leite, Yoshie. U. F. (2008). *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília, DF: Líber Livro Editora.

Houaiss, Antônio, & Villar, Mauro S. (2009). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa: elaboração do Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.

Maldaner, Otávio A. (2006). *A formação inicial e continuada de professores de química*. Ijuí, RS: Unijuí.

Nogueira, Keysy S. C., & Fernandez, Carmen. (2019). Estado da arte sobre o PIBID como espaço de formação de professores no contexto do ensino de química. *Ensaio*, 21.

Nóvoa, António (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa* 47(166), 1106-1133.

Nóvoa, António (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3).

Nóvoa, António (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, António (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1).

Nóvoa, António, & Vieira, Pâmela (2017). Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa*, 3(2), 21-49.

Paniagoi, Rosenilde N. (2017). *Os professores, seu saber e o seu fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente*. Curitiba, PR: Editora Appris.

Peixoto, Maria C. L., Braga, Mauro M., & Bogutchi, Tânia F. (2003). A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 8(3).

- Pereira, Ademir S. (2019). *Processos formativos de futuros professores de química como intelectuais transformadores: contribuições da avaliação de ciclo de vida como temática sociocientífica*. 2019. 293f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP.
- Pimenta, Selma G., & Lima, Maria S. L. (2012). *Estágio e docência*. São Paulo, SP: Cortez.
- Poladian, Marina L. P. (2014). *Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre universidades e escola de formação de professores*. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – PUCSP, São Paulo, SP.
- Ramos, Luara W. C, Stanzani, Enio L., & Rivelini-Silva, Angélica C. (2018). Ideias iniciais dos licenciandos em química sobre o programa residência pedagógica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 6, 2018, Ponta Grossa, PR. *Anais...*
- Santana, Flávia C. M., & Barbosa, Jonei C. (2019). A relação universidade/escola e o Programa Residência Pedagógica/Subprojeto de matemática: estratégias de poder e modos de subjetivação. *Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática*, 4(2), 1-24.
- Silvestre, Magali A., & Valente, Wagner R. (2014). *Professores em Residência Pedagógica: estágio para ensinar matemática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Stanzani, Enio L., Bastos, Fernando, & Passos, Marinez M. (2020). Reflexões sobre os saberes docentes e a prática nos estágios: possibilidades na formação de um futuro professor de química. *Vidya*, 40(1), 117-136.
- Tardif, Maurice (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Tardif, Maurice, Lessard, Claude, & Gauthier, Clermont (2001). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Editora Rés.
- Zanon, Lenir B. (2003). *Interações de licenciandos, formadores e professores na elaboração conceitual de prática docente: módulos triádicos na licenciatura de Química*. 2003. 282f. Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, SP.

ⁱ Termo utilizado nos editais do Programa de Residência Pedagógica.

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

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

^{iv} É importante destacar que, no período em que a entrevista foi realizada com os participantes, a BNCC ainda estava em processo de finalização e sua publicação final aconteceu após a finalização desta pesquisa. Desse modo, algumas reflexões aqui apresentadas refletem as incertezas e dúvidas acerca de um documento que, apesar de indicado dentre os objetivos do PRP, viria a ser disponibilizado em sua versão final meses após a coleta de dados.