



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA SOB OS OLHARES DOS RESIDENTES

REFLECTIONS ON THE TEACHING PRACTICE AND THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM UNDER THE RESIDENTS' PERSPECTIVES

Stefannie de Sá Ibraim  

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

✉ stefannieibraim@ufmg.br

Roberta Guimarães Corrêa  

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

✉ robertacorrea@ufmg.br

RESUMO: A partir das reflexões de residentes sobre suas experiências vivenciadas em um programa de residência pedagógica (PRP) de química, esse estudo investiga os anseios relativos à prática docente ou os desafios vivenciados pelos residentes durante a atuação docente, assim como as contribuições do programa para a sua formação profissional. Para isso, 16 residentes foram entrevistados. As entrevistas foram gravadas em vídeo e áudio, transcritas e transformadas em arquivo texto. Na análise, identificamos nas respostas unidades de significado, que são representativas dos sentimentos e reflexões apresentadas pelos sujeitos. A partir disso, observamos que os residentes manifestaram angústias e desafios relativos à profissão docente, por meio da manifestação dos anseios sobre como: mobilizar os conhecimentos teóricos em situações reais; conduzir situações de ensino dialógicas; motivar os estudantes; e, estabelecer uma relação harmônica com os estudantes. Em termos das contribuições do PRP-Química, os residentes apontaram a possibilidade de terem experiências reais de ensino e o conhecimento sobre estratégias de ensino que podem ser utilizadas em sala de aula. Concluímos que a vivência de situações de ensino-aprendizagem reais representa um ponto de partida para o desenvolvimento de saberes experienciais e da identidade docente dos residentes, e que o PRP deve ser um espaço de resistência, porque as ações que podem ser desempenhadas no âmbito do programa são significativas para a formação de professores por meio do desenvolvimento da identidade docente e dos saberes experienciais, o que tem sido minimamente contemplado em cursos de licenciatura.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Residência Pedagógica. Prática Docente. Residentes.

ABSTRACT: Based on residents' reflections on their experiences in a chemistry pedagogical residency program (PRP), this study investigates the concerns related to teaching practice or the challenges experienced by residents during teaching activities, as well as the program's contributions to their professional training. For this, 16 residents were interviewed. The interviews were video and audio recorded, transcribed and transformed into a text file. In the analysis, we identified units of meaning in the responses, which are representative of the feelings and reflections presented by the subjects. From this, we observed that the residents expressed anguish and challenges related to the teaching profession, through the manifestation of anxieties about how to: mobilize theoretical knowledge in real situations, conduct dialogic teaching situations, motivate students, and establish a harmonious relationship with the students. In terms of the contributions of the PRP-Chemistry, the residents pointed out the possibility of having real teaching experiences and knowledge about teaching strategies that can be used in the classroom. We conclude that the experience of real teaching-learning situations represents a starting point for the development of experiential knowledge and the teaching identity of residents, and that the PRP must be a space of resistance, because the actions that can be performed within the scope of the program are significant for teacher training through the development of teaching identity and experiential knowledge, which has been minimally contemplated in undergraduate course.

KEY WORDS: Pedagogical Residency Program. Teaching practice. Residents.

Iniciando a Conversa

Com a intenção de explicitar a tônica da discussão que apresentamos e buscando valorizar, como sugere Tardif (2014), os olhares dos sujeitos para sua futura profissão e seus processos formativos, iniciamos nosso texto dando voz a Lara¹, uma licencianda que atuou como residente durante dezoito meses no Programa de Residência Pedagógica (PRP) de uma universidade federal:

Quando a gente tá tratando de um assunto que as vezes requer tantas outras coisas, a prática acaba se... não é se dissociando... ela não se dissocia da teoria, mas *ela se afasta em relação ao que é sentido* [ênfase nosso]... Elas não se dissociam, mas eu acredito que *o que é sentido* [ênfase nosso] quando você está teoricamente se fundamentando e quando você está na prática, são coisas distintas. Então assim, acaba que, por mais que faça sentido que a teoria ajude a prática e a prática ajude no entendimento da teoria, são dois campos que são distintos. (Lara, grifo nosso)

No trecho destacado, Lara reconhece a articulação teórico-prática e enfatiza que, apesar disso, há sentimentos envolvidos na prática que levam a desarticulação ou, nas palavras dela, a dissociação com o campo teórico. Dessa forma, a residente reconhece as relações entre as discussões teóricas, que ocorrem principalmente no contexto acadêmico, e a prática docente, vivenciada nos espaços escolares. Entretanto, ela sinaliza a falta de alinhamento entre a teoria e a prática, principalmente, quando os sentimentos, relacionados à dimensão ética e à responsabilidade docente para com os estudantes se fazem presentes.

As reflexões de Lara podem ser respaldadas pelas discussões apresentadas em Tardif (2014) sobre os saberes experienciais. Os saberes experienciais são “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (Tardif, 2014, p. 48-49), ou seja, eles estão relacionados às experiências concretas de ensino e às múltiplas interações presentes nesse contexto. Segundo o Tardif, tais interações representam condicionantes para atuação docente, o que exige improvisação e habilidades pessoais do docente e não podem ser resumidas a problemas técnicos/teóricos. Dessa forma, o que Lara tenta indicar é a limitação dos construtos teóricos e a discussão de problemas abstratos frente às situações reais de sala de aula.

Além disso, ao final de sua fala, ao propor que a teoria ilumina a prática e que a prática contribui para a compreensão de elementos teóricos, a residente expressa uma visão restrita entre teoria-prática, pois tal relação só seria estabelecida em contextos conhecidos previamente pelo campo teórico. Sendo assim, a fala de Lara externaliza uma visão tradicional de integração teoria-prática, que pressupõe uma relação unilateral, na qual a prática está subjugada à teoria (Schön, 1987; Tardif, 2014), e denuncia a possibilidade de esta ter sido construída a partir do curso de licenciatura. Assim, a licencianda faz alusão a uma discussão antiga, conhecida e recorrente no campo de formação de professores, sobre a busca pela superação da dicotomia teórico-prática, e a necessidade de aproximar a formação inicial de professores da realidade escolar (Schön, 1987; Tardif, 2014).

Por volta da década de 1970, prevalecia em cursos de formação o modelo pautado na racionalidade técnica, que pressupõe que o exercício profissional diz respeito a solucionar problemas a partir do emprego de conhecimentos técnicos e científicos (Schön, 1987). Porém, como nos alertava Donald Schön (1987), os problemas práticos não se apresentam de forma bem definidas e claros, em geral, eles estão relacionados a situações confusas para as quais não há técnicas prontas.

Fazendo uma transposição para a formação de professores, temos que o modelo da racionalidade técnica concebe o professor como um mero aplicador de técnicas pedagógicas associadas a fins

específicos de ensino (Rodríguez & Del Pino, 2019). Porém, esse modelo não prepara os professores para as situações reais da sala de aula. Por exemplo, na visão tecnicista, problemas relacionados ao como ensinar química² poderiam ser respondidos simplesmente pelo emprego de estratégias de ensino, produzidas por acadêmicos e pesquisadores, que tenham demonstrado bons resultados entre os estudantes. Nesse caso, não haveria espaço na prática profissional para os sentidos mencionados por Lara, visto que o contexto socio-histórico-cultural dos alunos e as relações entre professor-aluno não são consideradas relevantes. Diante disso, Contreras (2012) crítica tal perspectiva ao destacar a importância em se definir o problema frente ao contexto no qual ele ocorre, pois a sua definição precisa anteceder qualquer proposta de solução. Sendo assim, um problema relacionado ao ensino de química pode estar associado: à adequação do conhecimento científico para o público específico - dimensão conceitual; à dispersão e à falta de interesse dos estudantes - dimensão pedagógica e psicológica; entre outros. Logo, a mobilização de uma solução técnica, se fosse possível, só poderia ocorrer após a identificação da natureza do problema que se busca contornar.

Em síntese, na perspectiva tecnicista, cabe ao professor apenas aplicar o conhecimento produzido por terceiros e adotar as boas práticas recomendadas em pesquisas desenvolvidas fora do contexto profissional docente (Contreras, 2012; Tardif, 2014). Além disso, é comum que os professores formados enfrentem problemas relacionados à construção da identidade docente, visto que eles não são reconhecidos como produtores de conhecimento a partir de seu campo de trabalho (Lima, Santos, Póvoa & Pinho, 2020), e agentes responsáveis pelo processo de ensino (Tardif, 2014). Por essas razões, o modelo tecnicista tem sido duramente criticado na literatura da área pelas suas grandes limitações frente à formação de profissionais aptos a lidarem com situações imprevisíveis, algo natural e corriqueiro em salas de aulas (por exemplo, Contreras, 2012; Schön, 1987; Tardif, 2014).

Apesar das intensas discussões na literatura sobre as limitações da visão tecnicista para a formação de professores, na prática, nas universidades, em alguma medida, esse modelo ainda se faz presente nos cursos de licenciatura (Mesquita & Fraiha-Martins, 2021). Nesse caso, a dicotomia teoria-prática pode ser pensada de duas formas. Na primeira, assumindo a visão de conhecimentos docentes (Shulman, 1987), podemos dizer que falta integração entre os conhecimentos de conteúdo abordados em disciplinas específicas do componente curricular (Por exemplo, Química orgânica, Química inorgânica) – entendidos como elementos teóricos sobre a ciência que será objeto de ensino -, e aqueles discutidos em disciplinas pedagógicas gerais (Por exemplo, Psicologia da educação, Didática Geral, Organização do trabalho educacional) e específicas (Por exemplo, Práticas de ensino, Estágios supervisionados) – compreendidas como elementos relacionados ao exercício da profissão, a prática docente. Destacamos que a metodologia empregada nas disciplinas contribui para que se crie um abismo entre o objeto de ensino, conhecimento científico, e as formas de ensiná-lo, conhecimentos pedagógicos. Isso porque, nas disciplinas, ainda predomina a exposição dos conteúdos e teorias e o ensino com fim em si mesmo, de forma que o licenciando tem poucas oportunidades de experienciar um espaço significativo de construção de conhecimento, de vivenciarem à prática docente e refletirem sobre ela.

Em segundo lugar, enfatizando a visão de saberes docentes (Tardif, 2014), falta sintonia entre os saberes disciplinares, desenvolvidos nos cursos de formação de professores, e os saberes experienciais, construídos no campo de trabalho, a escola de educação básica. Isso ocorre porque o modelo tecnicista tem como pressuposto que a profissionalização docente se dá unicamente a partir do acumulado de conhecimentos produzidos por pesquisadores e especialistas no campo teórico e que são abordados nos cursos de formação. Por isso, não há razão para se considerar a dimensão prática, uma vez que esta é vista como uma fonte de conhecimento de menor valor (Tardif, 2014).

Visando contribuir para articulação teórico-prática, tentativas têm sido feitas a partir de iniciativas curriculares, como a resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a obrigatoriedade de 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Propostas de natureza curricular visam criar espaços para que os licenciandos vivenciem e experienciem o ambiente escolar e possam aprender sobre a profissão docente na interação com professores experientes. Entretanto, por representarem componentes curriculares, disciplinas tais como estágio, tendem a assumir um caráter mais genérico e burocrático, porque são destinadas a um grande número de licenciandos e são rotativas entre os professores formadores. Dessa forma, em sua maioria, elas não têm conseguindo atingir o seu ideal de aproximação espacial e de concepções entre a universidade e a escola (Junior, Leite, & Moraes, 2022; Pereira, 2020).

Em especial, Moraes, Junior, Leite e Junior (2022) sinalizam que os licenciandos concebem o estágio apenas como um espaço para observar o professor em sala de aula. Além disso, Pereira (2020) aponta que, muitas vezes, o professor supervisor do estágio não tem consciência de seu papel na formação do licenciando e de sua responsabilidade nesse processo, o que contribui para reduzir essa experiência à apenas a conclusão de uma obrigação curricular. Nesse sentido, os estágios têm sido interpretados como um movimento de “entrada” da universidade nas escolas, ou seja, os licenciandos são inseridos nos contextos escolares na tentativa de aprender pela observação e de mobilizar saberes disciplinares em contextos práticos de regência, porém sem a real perspectiva de interagir, aprender com os professores supervisores e desenvolverem seus saberes experienciais. Nesse caso, não se estabelece um diálogo legítimo entre teoria e prática, pois, poucas vezes, esses espaços são concebidos como oportunidades de “trazer” a escola para a universidade, assim como os saberes profissionais docentes (Pereira, 2020; Moraes, Junior, Leite e Junior, 2022).

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de buscar outras iniciativas que aproximem os licenciandos de sua futura profissão, promovendo verdadeiramente a integração universidade-escola e teórico-prática. Nesse contexto, movimentos de residência educacional ou pedagógica começaram a ser pensados por educadores (Faria & Diniz-Pereira, 2019), tendo como inspiração a residência médica, que reconhece a importância de uma intensa prática assistida por profissionais experientes³.

A ideia de residência pedagógica na formação de professores encontra respaldo nas ideias de Tardif (2014). Segundo o autor, os professores são sujeitos dotados de saberes, os quais são, em grande parte, modelados, modificados e adaptados ao longo de suas carreiras docentes. Consequentemente, o professor aprende e aprimora seu ofício a partir das experiências no trabalho. Nesse sentido, os saberes docentes não podem ser pensados apenas como um conjunto de conteúdos cognitivos, os quais têm sido o principal objeto de ensino da formação inicial de professores no âmbito das universidades.

Tardif (2014) nos alerta que os saberes⁴ do professor dependem tanto das condições nas quais o seu trabalho se desenvolve, quanto de sua personalidade e experiências docentes. Por isso, tais saberes têm uma natureza fluída, resultante da interrelação entre o que são os professores (valorizando suas subjetividades) e o que fazem esses professores em sala de aula. Dessa forma, os saberes docentes são reconhecidos como algo que é construído no contato com a prática, e sem uma natureza rígida e imutável, tal como se propunha os cursos de formação na visão tecnicista (Schon, 1987). Portanto, é fundamental aproximar a escola e a universidade, criando oportunidades para que os professores em exercício possam intervir e contribuir na formação de futuros professores. Sendo assim, a partir da residência pedagógica, a formação inicial tem a oportunidade de discutir questões próprias “do chão da escola”, e tomar como objeto de investigação situações que emergem das experiências de licenciandos e professores a partir da perspectiva de formação reflexiva (Schön, 2000), crítica (Giroux, 1991) ou da pesquisa (Stenhouse, 1981).

O movimento de residência pedagógica ganhou maior visibilidade a partir da criação do Programa de Residência Pedagógica pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PRP é uma ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores e foi instituído e implementado, pela primeira vez, via o edital Capes nº 06/2018, com os objetivos de:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que 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 [ênfase nosso], 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 aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular [ênfase nosso].⁵

O edital de 2018 foi recebido pela comunidade de educadores e pesquisadores com bastante receio e resistência. Por exemplo, várias entidades, por meio de notas, se manifestaram publicamente contrárias ao PRP. Em linhas gerais, os argumentos estavam pautados em duas grandes preocupações: à vinculação do programa à Base Nacional Comum Curricular (Faria & Diniz-Pereira, 2019), documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais para todos os alunos da educação básica, e a pretensa renovação dos estágios supervisionados (Cardoso, 2020). Em ambos os casos, havia uma interferência na autonomia das universidades, porque o programa parecia não considerar as concepções de formação de professores presentes nos projetos pedagógicos de curso e as experiências bem-sucedidas em contexto de estágio (Cardoso, 2020). Apesar disso, algumas instituições aderiram ao PRP e passaram a buscar formas e estratégias para ressignificá-lo, entendendo que este também era um espaço de resistência no contexto nacional (Cardoso, 2020). Nesse sentido, se destacam as produções oriundas de experiências formativas no âmbito do Programa Residência Pedagógica da Universidade do Estado da Bahia compiladas no livro *Residência Pedagógica: Pesquisa, formação e competências docentes* (Pereira, Bispo, & Anecleto, 2020).

Frente ao exposto, consideramos que o PRP ainda se encontra em uma espécie de “limbo pedagógico”. Por um lado, há críticas à política explícita e implícita na concepção do programa e uma desconfiança sobre a intencionalidade de se institucionalizar a residência pedagógica. Por outro, o PRP representa um espaço significativo para o estabelecimento de vínculos efetivos entre as universidades e as escolas de educação básica, e para fomentar o desenvolvimento de saberes docentes. Além disso, o PRP teve apenas duas edições realizadas, edital de 2018 e 2020, sendo que em 2020 o programa ocorreu no cenário de ensino remoto emergencial. Por essas razões, defendemos que é importante envidar esforço na investigação das contribuições do PRP para a formação de futuros professores.

Nesse trabalho, buscamos responder as seguintes questões de pesquisa: Quais são os anseios relativos à prática docente ou os desafios vivenciados pelos residentes durante a atuação docentes em um PRP-Química? Quais as maiores contribuições do PRP-Química para a formação profissional dos residentes? A primeira questão de pesquisa visa dar voz aos licenciandos sobre suas angústias e inquietações frente à prática docente, lançando luz sobre seus processos formativos e sua relação com a futura profissão. Sendo assim, reconhecemos que os licenciandos possuem saberes docentes, visto que estes têm experiências concretas com o sistema escolar e

as salas de aulas a partir de suas vivências discentes, além da participação em discussões sobre o ensino, e de reflexões sobre planejamento de atividades de ensino em disciplinas da formação inicial etc. (Tardif, 2014; Tardif & Lessard, 2005), e por isso, suas reflexões podem contribuir para discussões relacionadas à formação inicial de professores. A partir da segunda questão de pesquisa, temos a intenção de fomentar discussões na área sobre o PRP a respeito de suas potencialidades formativas, haja visto que no período em que esse artigo foi produzido, ano de 2022, novos PRP iniciaram suas atividades a partir do edital CAPES Nº 23/2022.

O Programa Residência Pedagógica de Química Investigado

O edital CAPES nº 1/2020 tinha por objetivo selecionar Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar o PRP. De acordo com este edital, o PRP teria duração de 18 meses, os quais seriam divididos em três módulos de seis meses e de 138 horas de atividade. Em cada módulo eram realizadas atividades relacionadas à: preparação de equipe, elaboração de planos de aula e regência.

A preparação de equipe contemplava a maior parte da carga horária, 86 horas, e era destinada ao estudo de conteúdos da área específica, assim como de metodologias de ensino. Ainda, estavam envolvidas atividades relacionadas à ambientação do residente na escola, a partir de observação, produção de relatórios, entre outras atividades. Em relação a elaboração de planos de aula, eram previstas 12 horas. Por fim, os residentes deveriam realizar 40 horas de regências com o acompanhamento do preceptor.

O PRP analisado neste trabalho estava relacionado ao núcleo de Química e ocorreu em uma universidade federal de Minas Gerais, durante o período de outubro de 2020 a março de 2022. Inicialmente, o PRP-Química estava previsto para começar suas atividades entre abril e maio de 2020. Entretanto, a pandemia causada pelo vírus *Sarcov-2* resultou na suspensão das atividades de ensino nas IES e nas escolas de educação básica, causando atraso no início das atividades. Além disso, a situação da pandemia introduziu nas IES e nas escolas de educação básica a modalidade de ensino remoto emergencial (ERE). No caso da IES mencionada, as aulas passaram a ocorrer de forma síncrona via plataforma de vídeo conferência e assíncronas por meio de vídeo gravados e entregas de atividades na plataforma adotada pela instituição. Por outro lado, na rede pública de ensino de MG as atividades de ensino foram mantidas via teleaulas disponibilizadas em um canal de televisão, aplicativo de celular no qual eram disponibilizados os slides das aulas, materiais de ensino – Planos de Estudo Tutorados -, e por uma plataforma de sala de aula virtual, na qual os alunos podiam entrar em contato com o professor da disciplina. Nesse contexto de ERE, o núcleo de Química iniciou as atividades contando com 16 licenciandos bolsistas e 3 voluntários, dois professores da educação básica (preceptores) e duas docentes orientadoras⁶.

O cenário de ensino remoto e todas as outras implicações sociais resultantes da pandemia trouxeram um clima de incerteza para o módulo I do PRP-Química. Isto porque, os residentes estavam ansiosos e preocupados frente a nova dinâmica escolar, muitos estavam aflitos com o que estava ocorrendo no contexto brasileiro e curiosos sobre como um programa, que presa pela regência e contato com a escola, iria acontecer no momento em que as escolas estavam fechadas e vários estudantes da educação básica enfrentavam problemas relacionados ao acesso à rede de internet e, conseqüentemente, aos conteúdos disponibilizados no formato *online*.

Por essa razão, no módulo I, nos dedicamos a ambientação escolar nesse novo contexto. Isto significou conhecer as formas de trabalhos dos preceptores nos ambientes virtuais, ouvir e discutir as múltiplas realidades de cada uma das escolas que os preceptores atuavam, discutir estratégias para aproximar os estudantes dos residentes, construir uma página em mídia social para criar vínculo entre os discentes e debater sobre a “nova” realidade do ensino. No processo de ambientação, os residentes perceberam que havia um baixo envolvimento dos estudantes nas atividades de ensino remoto. Dessa forma, na etapa de planejamento foi proposto a realização

de atividades temáticas, as quais seriam ministradas em plataformas virtuais e os estudantes deveriam se inscrever a partir de formulários que foram divulgados pelos preceptores. Dessa forma, as atividades ocorreram ao final do módulo I e contaram com a participação de estudantes do ensino médio de séries variadas, que se mostraram interessados em discutir o tema proposto pelo grupo de residentes.

No módulo II foram realizadas discussões sobre a abordagem de ensino envolvendo argumentação e foi proposto aos residentes que fossem planejadas e conduzidas atividades de ensino relacionadas à argumentação em atividades experimentais. Especificamente, os residentes participaram de discussões sobre a argumentação no ensino de ciência, envolvendo aspectos conceituais de argumentação e reflexões sobre a sua importância no processo de ensino-aprendizagem de Química, e sobre como envolver os estudantes na argumentação. Além disso, foram realizadas discussões sobre a estratégia de ensino por experimentação e suas relações com a argumentação. Por fim, os residentes planejaram uma sequência de ensino baseada em experimentação e argumentação. Assim como no módulo I, a regência ocorreu de forma remota e a partir de inscrições prévias dos estudantes das escolas.

No módulo III foi dada sequência às discussões sobre argumentação, ampliando os conhecimentos sobre estratégias de ensino favoráveis à argumentação. Nesse sentido, as questões sociocientíficas e suas relações com a argumentação foram apresentadas e discutidas com o grupo, e sequências de ensino dessa natureza foram elaboradas. Esse módulo teve uma particularidade, porque ele estava em andamento no início de 2022, período no qual as escolas de educação básica retornaram ao ensino 100% presencial. Dessa forma, havia uma grande expectativa de que as atividades de regência pudessem ser realizadas de forma presencial. Entretanto, no início do ano letivo, os professores da rede pública de ensino de Minas Gerais deflagraram greve. Além disso, com o retorno ao presencial, os residentes tiveram dificuldades em realizar as atividades no formato remoto, porque os estudantes não estavam aderindo mais a esta modalidade.

Em todos os módulos, os residentes foram assistidos pelos preceptores e orientadoras durante a elaboração dos planejamentos de aulas. Além disso, visando contribuir para a formação reflexiva, as orientadoras solicitaram que os residentes refletissem sobre alterações nos planos de aulas após a realização deles, com a intenção de propor alterações frente aos resultados dos estudantes.

A Condução do Estudo

No último mês do PRP, todos os residentes (16) foram convidados a participarem de uma entrevista semiestruturada (Cohen, Manion & Morrison, 2011) relacionada aos processos vivenciados no PRP e reflexões sobre a prática docente. Em geral, no momento da entrevista, os residentes haviam cursado disciplinas como Didática do ensino de química, Instrumentação para o ensino de química etc., e tinham ou estavam realizando o estágio supervisionado. Apenas uma parcela atuava como monitores em escolas de educação básica (Fernanda e Marina) ou havia assumido o cargo de professor temporário em escola de educação básica (André, Carla, Daniel, Natália e Talita).

Especificamente, discutimos os dados coletados a partir de questões da entrevista relacionadas aos anseios sobre a prática docente, as reflexões sobre o PRP e suas contribuições para a sua formação docente. Considerando os interesses para este trabalho, a partir de uma leitura geral das entrevistas, identificamos três questões significativas: (1) Quais são seus maiores anseios e suas preocupações em relação a sua atividade docente em sala de aula? Em algum sentido, o PRP contribuiu para diminuí-los?; (2) Durante o processo vivenciado na residência pedagógica quais foram os maiores desafios? Por que?; e (3) Se tivesse que citar a maior contribuição, qual seria e por quê? Especificamente, os dados provenientes da primeira parte da questão 1 e a segunda

questão nos possibilitaram responder a nossa primeira questão de pesquisa. Por outro lado, a segunda questão de pesquisa foi respondida a partir dos dados resultantes da segunda parte da questão 1 e da questão 3.

As entrevistas foram realizadas por meio de reuniões em uma plataforma de videoconferência, sendo gravadas em vídeo e áudio, a partir de recursos oferecidos pela própria plataforma. Na sequência, os vídeos foram transcritos e transformados em arquivos de texto. Visando respeitar os princípios éticos da pesquisa, todos os residentes assinaram um termo de assentimento livre e esclarecido, e são referenciados por nomes fictícios.

No processo de análise dos dados, realizamos uma leitura detalhada das respostas dos residentes às questões potenciais. A partir disso, identificamos nas respostas unidades de significado, as quais são representativas dos sentimentos e reflexões apresentadas pelos residentes. A partir de semelhanças entre as unidades, elas foram agrupadas em categorias que, segundo o movimento de análise realizado, emergiram dos dados disponíveis. Especificamente, as análises dos dados relacionados aos anseios e aos desafios enfrentados pelos residentes frente a prática docente resultaram na construção de quatro categorias: articulação teórico-prática, prática docente, relação aluno-professor e ensino remoto. No que diz respeito às contribuições do PRP, a análise gerou três categorias: atuação docente, estratégias de ensino e confiança. Salientamos que na construção das categorias, foram considerados os cinco critérios sugeridos por Merriam (2009) para análise de adequação. Segundo Merriam (2009), as categorias devem ser: responsivas, isto é, serem adequadas à proposta de pesquisa; exaustiva, abrangendo todos os dados da pesquisa; mutuamente exclusiva, de forma que os dados possam ser alocados em apenas uma categoria; sensíveis aos dados, sendo o nome da categoria um indício de seu significado; e, conceitualmente congruentes, o que significa que todos os dados caracterizados são do mesmo nível conceitual. Somado a isso, enfatizamos que a construção das categorias e, conseqüentemente, a interpretação das respostas dos residentes, foram trianguladas entre as autoras, sendo as discordâncias debatidas até que se atingisse um acordo.

Por fim, na seção seguinte, optamos por apresentar as falas dos residentes que são mais representativas das categorias e que evidenciam aspectos importantes da formação de professor e do PRP.

Ouvindo os Residentes

Anseios Manifestados e Desafios Sinalizados por Residentes sobre a Prática Docente

As respostas dos residentes referentes aos seus principais anseios frente a sua futura atuação docente e os desafios enfrentados nas experiências vivenciadas no PRP-Química revelam inquietações de quatro naturezas: articulação teórico-prática, prática docente, relação aluno-professor, e ensino remoto.

André, Gabriel e Juliana sinalizaram preocupações relacionadas a como transpor para a sala de aula o que haviam aprendido durante o PRP-Química. Especificamente, André relatou que (Tabela 1):

Tabela 1: Resposta de André à questão sobre seus anseios com a prática docente.

Residente	Transcrição
André	Eu acho que o meu principal anseio é com relação a como conectar o que a gente aprendeu na RP com a realidade das escolas, porque principalmente depois dessa mudança do ensino médio para o Novo Ensino Médio, as escolas têm implementado um processo de transição muito grande, porque a carga horária de algumas disciplinas diminuiu e acontece que teve algumas mudanças de como que as disciplinas funcionam. Então, acaba que a gente meio que é formado pensando

no ensino médio, mas na prática agora vai ser um pouco diferente. Acaba que a gente ter esses projetos e ideias novas ajudam muito para os itinerários formativos do ensino médio, mas em termos de pegar o que a gente aprendeu muito bem e, agora, colocar em prática com uma carga horária ainda mais reduzida é uma coisa um pouco complexa, que me deixa um pouco ansioso.

Fonte: Autoras (2023).

Ao longo do PRP-Química, as etapas de planejamento envolveram longos períodos de dedicação dos residentes e estes foram desenvolvidos em grupo. Além disso, as sequências de ensino planejadas demandavam, em média, 5 aulas de 50 minutos. Dessa forma, em sua fala, André destacou que pode haver uma incompatibilidade entre as sequências planejadas com base nas estratégias de ensino (argumentação, experimentação e QSC) trabalhadas no PRP-Química e o tempo real para o seu desenvolvimento em sala de aula, ainda mais com as alterações sofridas por conta da implementação do novo ensino médio no estado de MG em 2022. Em linhas gerais, o anseio de André está relacionado ao fato de o professor ter tempo para o planejamento, assim como para desenvolver ações dessa natureza em sala de aula. Isto fica evidente em sua resposta referente aos desafios vivenciados no contexto da RP (Tabela 2):

Tabela 2: Resposta de André à questão sobre os desafios vivenciados da RP.

Residente	Transcrição
André	Olha, eu acho que conciliar esse planejamento todo, o tempo que a gente gasta desse planejamento com o tempo de escola mesmo, acho meio complexo, porque querendo ou não, na RP a gente sempre trabalhou em grupo, então é eu e mais duas ou três pessoas que estão pensando sobre uma atividade...Então, isso vai ajudando num certo sentido, para uma vivência de um professor sozinho na sua prática seja, talvez, um pouco mais difícil por conta do tempo mesmo.

Fonte: Autoras (2023).

Por outro lado, Gabriel fez referência à transposição dos planejamentos para as situações de ensino (Tabela 3):

Tabela 3: Resposta de Gabriel à questão sobre os desafios vivenciados da RP.

Residente	Transcrição
Gabriel	Eu entendo que minha dificuldade é em desenvolver a aula. Planejar ok, mas colocar aquilo em prática considerando o tempo, as interações que podem acontecer, considerando o conteúdo, acho que é, meu anseio é chegar na sala de aula e não saber como desenvolver ela.

Fonte: Autoras (2023).

Apesar do planejamento ter um componente prático, visto que ele é pensado para uma situação de ensino em sala de aula, reconhecemos seu caráter teórico a partir do fato de que estes, quando trabalhados em disciplinas formativas, são desenvolvidos considerando situações de ensino genéricas. Dessa forma, falta aos licenciandos o contato com a dinâmica da escola e com os estudantes para que o planejamento possa ser realizado considerando dimensões reais do processo de ensino-aprendizagem, como indicado por Juliana (Tabela 4):

Tabela 4: Resposta de Juliana à questão sobre as dificuldades vivenciados da RP.

Residente	Transcrição
Juliana	Olha eu acho que a maior dificuldade foi... é, como se diz juntar o que que a gente estava querendo com o que que a gente achava que o aluno queria, eu acho que essa foi uma maior dificuldade assim. E a outra coisa é planejar uma aula sem saber como os alunos são, como eles estão no quesito da escola, tipo “ah, o que ele já aprendeu? O que que ele ainda não aprendeu? Quais são os pré-requisitos para essa aula? Preciso de algum, não preciso de nenhum?”. Então eu acho que mais nesse sentido.

Fonte: Autoras (2023).

Por essas razões, há uma dúvida sobre a real viabilidade do planejamento e se, durante a ação docente, os objetivos expressos no documento poderão ser atendidos. Salientamos que, diferente da maior parte das disciplinas formativas, o PRP tem por objetivo a vivência de um ciclo pedagógico relacionado ao planejamento a partir de observação em sala de aula, atuação em sala de aula e reflexões sobre a prática. Entretanto, no contexto de ensino remoto, esse ciclo foi diretamente afetado, porque as observações sobre as salas de aulas e o contato direto com os estudantes, não foram possíveis. Dessa forma, todo o planejamento foi realizado descolado da realidade escolar, o que implicou nos desafios sinalizados.

A quebra no ciclo pedagógico (planejar-ensinar-refletir) por conta do ensino remoto, nos trouxe um alerta sobre o processo de formação docente que ocorre no âmbito de disciplinas dos cursos de licenciatura, no qual há o incentivo para o desenvolvimento de sequências de ensino e planos de aula. Nesse sentido, embora reconheçamos o valor dessas ações para a formação docente, enfatizamos que elas são limitadas no que diz respeito ao desenvolvimento de saberes experienciais (Tardif, 2014).

Ao expressarem seus anseios e apontarem os desafios vivenciados durante o PRP-Química, Luiza, Geraldo, Marina, Tales, Fernanda, Nara e Maria manifestaram preocupações relacionadas à prática docente em sala de aula. Por exemplo, Luiza explicitou sua insegurança durante o processo de condução da aula em dois momentos (Tabela 5):

Tabela 5: Respostas de Luiza às questões sobre seus anseios e desafios.

Residente	Transcrição	Momento
Luiza	Eu acho, eu sempre tive receio em... em como atuar mesmo, conduzir as discussões em sala de aula, né. Se eu não estou me... se eu tô propondo uma aula mais participativa, mais discursiva entre os alunos, isso sempre foi uma preocupação minha “Como que eu conduzo?” É... “o que que eu posso falar, o que que eu não posso falar?” É... esse ponto eu deixo, esse ponto eu não deixo em relação às discussões que aparecem, né?	Questão sobre seus anseios com a prática docente
	Agora no segundo, na aplicação e na execução né, eu acho que o maior desafio que apareceu foi a condução das discussões, porque é difícil e pior no ensino remoto, porque os meninos não participam, e você propõem uma aula que eles precisam participar para dar certo, se eles não participarem não vai dar certo, porque você planejou pensando na participação deles, se eles não participarem não tem como você fazer muita coisa.	Questão sobre as dificuldades vivenciados da RP

Fonte: Autoras (2023).

Na fala de Luiza (Tabela 5) percebemos que a preocupação da residente estava para além da viabilização do planejamento na situação de ensino, algo que ocorreu com Gabriel e Juliana. Neste caso, a residente parece reconhecer que atuação docente é mais complexa do que o ato de planejar, pois implica em reconhecer e acolher a participação dos estudantes, buscando trabalhar com as ideias deles. Nesse sentido, ao discutir sobre os saberes experienciais, Tardif aponta que as relações com os estudantes representam um espaço de validação das competências e saberes dos professores (Tardif, 2014). Portanto, a falta de experiência docente dos residentes envolvendo estudantes reais pode ser a gênese de tal insegurança, visto que, exceto pelas disciplinas de estágio supervisionado, as oportunidades de condução de situações de ensino-aprendizagem são escassas durante a formação inicial.

Anseios e desafios relacionados a atuação docente também foram manifestados a partir de reflexões sobre o perfil profissional. Especificamente, Geraldo e Marina expressaram terem receio de se transformarem em profissionais conteudistas (Tabela 6):

Tabela 6: Resposta dos residentes à questão sobre seus anseios com a prática docente.

Residente	Transcrição
Geraldo	[...] Algo que com o retorno das aulas presenciais veio à tona em relação a minha prática docente, no sentido de eu não conseguir me inovar como professor, estar inserido no meio tradicional de ensino. Porque eu atualmente sou professor voluntário em um curso popular e que, por mais que seja um cursinho pré-vestibular, eu as vezes tenho a percepção de que eu utilizo muito do método tradicional e não vario muito as minhas aulas no sentido da forma como deveria passar o conteúdo. Então, é algo que me preocupa bastante. Meu principal anseio em relação a minha prática docente é esse, ficar sempre no mesmo e ir no tradicional.
Marina	[...] acho que dentro dos meus maiores medos, seria cair no fato de ser o que eu já critiquei: que é ser um professor dentro de sala de aula que fala e os alunos ficam quietos ouvindo assim. Então, acho que esse seria meu maior problema, com anos de carreira passando e virar esse professor.

Fonte: Autoras (2023).

Freire e Shor (2022), ao discutirem sobre o educador libertador no final da década de 80, sinalizavam como os currículos tradicionais, ainda presentes na atualidade, contribuem para o afastamento dos docentes de práticas alternativas, uma vez que eles não são inspiradores para os professores e os estudantes, e acabam sobrecarregando os docentes com uma carga horária incompatível com a atividade docente criativa, além do excesso de estudantes e repetição de conteúdos ao longo dos anos. Sendo assim, o medo de Geraldo e Marina pode ser traduzido em uma angústia frente ao sistema que não oferece condições, e não valoriza ações de transformação das realidades dos estudantes a partir de um ensino participativo e reflexivo.

Por último, observamos que alguns anseios e desafios mencionados estão relacionados às características pessoais dos residentes (como personalidade e forma de interagir com os estudantes). Por exemplo, Daniel sinalizou dificuldades relacionadas ao *“nervosismo comum de estar falando assim em público para os alunos”*, e Tales (Tabela 7) preocupações sobre a forma de se comunicar:

Tabela 7: Resposta de Tales à questão sobre seus anseios com a prática docente.

Residente	Transcrição
Tales	Hoje em dia eu tenho questão dos alunos entenderem o que eu estou falando e eu sei que as vezes eu falo muito rápido, eu explico o negócio de uma forma que talvez fica muito complicada para eles entenderem...eu acho que até no módulo II a menina falou que eu tava falando muito bonito, aí, alguém do grupo falou que eu tava falando muito formal, muito complicado.

Fonte: Autoras (2023).

As manifestações de Daniel e Tales (Tabela 7) chamam a atenção para os limites dos saberes disciplinares e curriculares, assim como da formação profissional, porque põe no centro da discussão a figura humana do docente, à qual é marcada por elementos de sua subjetividade (Tardif, 2014). Dessa forma, consideramos importante nos cursos de formação darmos vozes aos licenciandos para que estes possam expressar suas inquietações para além de problemas relativos ao ensino e a aprendizagem.

Diferente dos casos anteriores, observamos apenas a manifestação de anseios no que diz respeito à relação aluno-professor. O fato de os residentes não fazerem referências aos desafios vivenciados pode estar relacionado ao pouco contato que eles tiveram com os estudantes. Mesmo nos momentos dedicados às regências, estes ocorreram de forma remota e contaram com um baixo engajamento dos estudantes. Em outras palavras, o PRP-Química proporcionou poucos momentos de interação professor-aluno e esses foram de baixa interatividade. Helena e Larissa expressaram preocupações em relação a postura dos estudantes em sala de aula, principalmente, frente à participação e à receptividade das propostas de ensino (Tabela 8):

Tabela 8: Resposta das residentes à questão sobre seus anseios com a prática docente.

Residente	Transcrição
Helena	É realmente como os alunos vão receber essa atividade proposta, aí é aquela questão pessoal né, aí insegurança pessoal, será que por onde eu vou aplicar parte dos alunos não vão se envolver, ou não se envolvam com êxito, ou não desenvolvam a atividade como eu esperava, então tem um pouco dessa insegurança pessoal.
Larissa	Eu tenho muito medo de pegar umas salas mais quietinhas sabe, porque eu vejo que a maioria das pessoas que vão pra sala de aula tem aquele medo “aí se eu pegar uma turma muito agitada, muito bagunqueira?”. Só que assim, eu acho que isso é muito mais fácil, pelo menos pra mim de contornar, pra você dar uma aula, do que aqueles alunos que não participam, porque eu não quero ser aquela professora que fica só falando, falando, falando, sabe?

Fonte: Autoras (2023).

Nas falas das residentes fica explícito o receio de enfrentarem rejeição ou resistência dos estudantes. Tal anseio pode estar relacionado à falta de repertório e experiência próprias que possibilitassem contornar as situações sinalizadas como aflitivas.

No campo da relação professor-aluno, Lara (Tabela 9) manifestou uma angústia relativa à sua contribuição para a formação dos estudantes:

Tabela 9: Resposta de Lara à questão sobre seus anseios com a prática docente.

Residente	Transcrição
Helena	Eu tenho muito medo da angústia que a sala de aula pode provocar no professor. Muito medo! Pra mim isso é o caos, isso é desesperador [...] <i>a gente que é pobre, que passou por uma escola pública, que teve a vida mudada por professores [ênfase nosso]</i> , que as vezes tinha problema em casa, que não tinha dinheiro pra comprar um bom computador, que não tinha dinheiro pra comprar livro, a gente consegue cambiar de lugar com o aluno [...] Eu acho que gera mais angústia nesse sentido, porque você entende o que tá acontecendo ali [...] Sempre tive medo, medo de gerar barreiras, sabe?

Fonte: Autoras (2023).

De maneira implícita, a fala de Lara carrega elementos do papel social do professor, e encontra respaldo nas discussões levantadas por Giroux (1997) sobre a atuação docente para transformação social, a qual está pautada na capacidade de pensar e agir criticamente. Nesse sentido, o fato de a residente mencionar que tem medo de criar barreiras para seus alunos pode ser entendido como um receio de não contribuir significativamente para a formação dos estudantes. Dessa forma, Lara avança nas discussões sobre a relação professor-aluno, porque vai além do estabelecimento da dinâmica de sala de aula, para problematizar o sentido da relação entre professor-aluno, à qual é mediada pelo conhecimento científico. Somado a isso, temos uma evidência de que a experiência discente contribui para a constituição da identidade docente (Tardif, 2014). Isso porque, o fato de Lara ter a sua vida transformada por professores fez com que ela considerasse importante ser agente de transformação na vida de seus futuros estudantes.

Destacamos a fala de Talita (Tabela 10), pois a angústia manifestada por ela se concretizou quando ela começou a atuar como professora regente em uma escola de educação básica. Talita expressou a sua dificuldade em assumir a posição de professora frente a uma de suas turmas:

Tabela 10: Resposta de Talita à questão sobre seus anseios com a prática docente.

Residente	Transcrição
Helena	Eu comecei ano passado, mas é difícil. Eu não vou mentir não. Eu acho que o mais difícil para mim é conseguir o respeito na sala de aula. Eu não consigo, o povo não me leva a sério [...] Então, assim, é muito difícil, eu consegui dar minha aula. Porque eles não me respeitam, eu peço pra calar a boca, não cala, eu peço para prestar atenção, não presta [...] É difícil, porque isso mina a sua força de atuação. E aí acaba que você entrega um trabalho medíocre. Então, a minha maior preocupação é essa, porque eu não quero entregar um trabalho medíocre. <i>Eu sei que ser professora para mim é a curto prazo, porque eu vi que não tem como [ênfase nosso].</i>

Fonte: Autoras (2023).

Diferente dos casos anteriores, o anseio de Talita estava relacionado ao respeito dos estudantes, de validar a sua posição de autoridade na sala de aula e conseguir realizar um trabalho de qualidade. Dessa forma, ela expressou uma tensão entre o modelo de professora idealizado por ela e aquele que ela consegue atingir no contexto real. O fato de Talita estar em sala de aula e vivenciar isso de forma solitária, enfatiza a importância dos professores em formação e recém-formados terem uma rede de apoio em sua caminhada docente, pois observamos que as dificuldades enfrentadas acabam contribuindo para a desistência da docência (Tardif, 2014). Nesse sentido, ações como o PRP podem contribuir significativamente para minimizar anseios dessa natureza, porque o residente não está desamparado em seu campo de trabalho e pode vivenciar o espaço escolar e a atuação docente de forma assistida.

Por último, discutimos os desafios sinalizados pelos residentes especificamente sobre o ensino remoto emergencial enfrentado por eles durante o PRP-Química. De forma geral, os residentes sinalizaram aspectos relativos ao engajamento e ao fato de não conhecerem os estudantes e as condições das escolas para planejarem as atividades que seriam desenvolvidas. Por exemplo, André e Geraldo destacaram que (Tabela 11):

Tabela 11: Resposta dos residentes à questão sobre os desafios vivenciados da RP.

Residente	Transcrição
André	O principal desafio foi o engajamento dos alunos, porque no remoto era muito difícil da gente chegar nos alunos e fazer com que participassem, até mesmo que eles tivessem um mínimo de interesse de entrar lá nas atividades e tal.
Geraldo	Principal desafio devido ao contexto remoto foi mesmo a gente não conhecer a realidade dos meninos. Ainda que os professores trouxessem isso pra gente, não é a mesma coisa do que a gente ter um contato direto com eles, então a gente não sabe muito bem que tipo de recursos a gente poderia utilizar na escola e que tipo de recursos eles nos disponibilizariam. Então, recursos que os próprios meninos também tinham para participar das atividades que a gente propôs, então eu acho que a distância foi um dos principais desafios que a gente enfrentou.

Fonte: Autoras (2023).

Diferente dos casos anteriores, não observamos nenhuma manifestação de anseio relacionada ao ensino remoto. Consideramos que isso esteja relacionado ao fato de ao final da residência as escolas terem retomado em totalidade o ensino presencial e dos residentes considerarem que não haveria o retorno do remoto, como destacado por André ao ser questionado sobre como lidaria com esse desafio no futuro (Tabela 12):

Tabela 13: Resposta de André à questão sobre os desafios vivenciados da RP.

Residente	Transcrição
André	Olha eu acho que com relação ao remoto eu espero nunca mais ter que lidar com isso na verdade. Então assim, eu espero que a gente sempre mantenha agora o ensino presencial e faça total diferença.

Fonte: Autoras (2023).

Apesar de um caso ímpar, as dificuldades relacionadas ao ensino remoto emergencial reforçam alguns dos anseios e desafios manifestados pelos residentes sobre a importância de se conhecer os estudantes e suas realidades, assim como a realidade das escolas, para planejar e conduzir situações de ensino que sejam significativas, o que, inclusive, envolve criar condições potenciais para as suas participações.

Contribuições da Residência Pedagógica para a Formação dos Residentes

Ao serem questionados sobre as contribuições do PRP-Química para a diminuição de seus anseios e sobre a maior contribuição do programa para a sua formação docente, os residentes sinalizaram aspectos que foram sintetizados em três categorias: Atuação docente, Estratégias de ensino e Confiança.

Sobre as contribuições do PRP para atuação docente, os residentes apontaram aspectos relacionados às experiências de ensino e à reflexão sobre a sua própria prática. De forma geral, Luiza, Nathália e Daniel mencionaram que o fato de terem ministrado as sequências de aulas planejadas contribuiu para que começassem a criar um repertório sobre como conduzir aulas e interagir com as ideias dos estudantes (Tabela 14):

Tabela 14: Resposta dos residentes à questão sobre as contribuições do PRP.

Residente	Transcrição
Luiza	Isso acabou ajudando porque com a experiência na pele você vê mais ou menos o que você tem que fazer, principalmente depois das discussões que a gente teve em reunião com a RP mesmo né, com todo mundo, que as orientadoras deram sugestões, aí fica mais claro.
Natália	Por mais que a gente não teve a oportunidade de fazer nenhuma aplicação presencial, a cada experiência que a gente teve com os estudantes, no caso foram 3, você vai observando novos pontos a melhorar, você vai descobrindo novas coisas.
Daniel	Maior contribuição...acho que apesar dessa habilidade de fazer planejamento ter sido bastante importante, a gente já tem isso um pouco nas disciplinas de didática né, a gente só não tem talvez uma prática efetiva, mas talvez para mim o que eu considero mais impactante seja essa ambientação na função de professor, como você emite suas ideias, também como o aluno vai receber essas ideias e como você vai pegar o que o aluno está falando para converter isso em aprendizagem.

Fonte: Autoras (2023).

A fala de Daniel (Tabela 14) revela a necessidade de os futuros professores vivenciarem situações de ensino próximas ao real, indo além da prática de planejar, e a escassez de momentos de regência durante a formação inicial. Isto porque, o residente ressaltou que em outros momentos teve apenas a oportunidade de elaborar planejamentos de aula. Nesse sentido, Luiza (Tabela 15) trouxe uma reflexão sobre a importância de vivenciar o ciclo pedagógico, planejar-ensinar-refletir (Schön, 1987), para a prática docente:

Tabela 15: Resposta de Luiza à questão sobre as contribuições do PRP.

Residente	Transcrição
Luiza	Eu acho que a maior contribuição da RP foi a reflexão sobre a minha prática docente, o que eu não tinha feito até então, porque nas disciplinas que a gente faz na graduação, sejam as optativas ou as obrigatórias da educação né, <i>a gente sempre planeja, planeja, planeja, mas a gente nunca aplica e nunca reflete sobre aquilo ali que a gente não tem oportunidade de aplicar.</i> [ênfase nosso] Então, na RP a gente teve todas essas oportunidades, a gente teve a oportunidade de propor, executar e refletir e essa parte de refletir ela é muito interessante, porque você não está acostumado a fazer isso né, normalmente você dá uma aula, quando é aula particular por exemplo ou monitoria, você dá a aula, acabou a aula, acabou, some da sua cabeça e você nem reflete sobre o que estava fazendo ali, se deu certo se não deu certo. E na RP não, a gente teve que assistir às aulas, foi uma vergonha, mas a gente teve que assistir às aulas e ainda refletir, e essa parte de reflexão foi muito interessante pra mim. É... eu acho que foi a parte que mais, que eu mais gostei, porque eu vi a validade daquilo, quando se reflete sobre a sua prática você vê o que está dando certo, o que está dando errado, você consegue mudar depois nas outras aulas, em aulas posteriores. Então, acho que essa foi a maior contribuição da RP mesmo, pra mim, foi a reflexão da minha prática enquanto professora, uma coisa que eu não tinha tido oportunidade de fazer ainda na graduação.

Fonte: Autoras (2023).

A fala de Luiza (Tabela 15) revelou mais uma dicotomia teoria-prática presente na formação de professores. Embora, muita se discuta na literatura sobre a formação de professores reflexivos e pesquisadores da sua própria prática (Contreras, 2012), poucas são as oportunidades que favorecem a adoção de uma posição reflexiva e crítica sobre a sua própria prática que leve, a partir de movimentos de reflexão, a mudanças na condução de suas aulas ou a ajustes na postura como docente. Somado a isso, no trecho enfatizado, podemos perceber que Luiza dá indícios de que o processo de reflexão sobre a prática não é algo natural para o futuro professor, provavelmente por estes não estarem acostumados a realizarem essa prática, ou ainda, devido à limitação das disciplinas que não contemplam a regência dos planejamentos confeccionados. Portanto, a prática reflexiva docente precisa ser trabalhada durante a formação inicial a partir de convites para a reflexão sobre situações de ensino. Nesse sentido, consideramos que os estágios supervisionados seriam momentos disciplinares potenciais para este fim, entretanto reconhecemos que o seu caráter disciplinar pode e, por vezes, tem minado a contribuição desses momentos para a formação de professores (Pereira, 2020). Isso porque, na maior parte dos casos, a estrutura pautada em momentos de observação do espaço escolar, planejamento e regência, acaba se tornando rígida, não possibilitando a reflexão dos estagiários entre as situações de regência e a revisitação das mesmas a partir do registro em vídeo, atividade que foi realizada no PRP-Química e mencionada por Luiza (Tabela 15).

André, Geraldo, Juliana, Larissa e Marina apontaram que o PRP-Química contribuiu para que eles conhecessem novas estratégias de ensino, como a argumentação e a experimentação. Por exemplo, Juliana (Tabela 16) destacou o fato de conhecer estratégias de ensino que distanciam da abordagem tradicional em sala de aula:

Tabela 16: Resposta de Juliana à questão sobre as contribuições do PRP.

Residente	Transcrição
Juliana	A maior contribuição, na minha opinião, foi em relação a mostrar para a gente as outras possibilidades de metodologia, as metodologias ativas. Eu acho que isso como, é, tem me trazido na residência né, experimentação, argumentação, os estudos de caso, enfim...

Fonte: Autoras (2023).

Geraldo e Larissa (Tabela 17) acrescentaram que, além de destacarem o fato de conhecerem exemplos de estratégias de ensino que envolvam o estudante no processo de ensino-aprendizagem, perceberam que elas podem ser realizadas em sala de aula, ou seja, que elas são viáveis em contextos reais de ensino:

Tabela 17: Resposta dos residentes à questão sobre as contribuições do PRP.

Residente	Transcrição
Larissa	Eu acho que foi aprender que essas abordagens de ensino que fogem da tradicional, elas podem funcionar. Eu aprendi que realmente dá pra fazer isso, não é uma coisa de outro mundo...
Geraldo	Eu acho que principalmente esses dois módulos que a gente teve com argumentação que eu não conhecia e que foi uma estratégia que me abriu muitos olhos, então eu acho que tem um potencial enorme para ser aplicado em sala de aula e não acho que seja uma abordagem muito difícil de ser aplicada no sentido de exigir muitos recursos. Também acho que alguns aspectos da comunicação podem ser facilmente aplicados, então é algo que eu estou começando a pensar em como inserir na minha prática docente de forma mais recorrente.

Fonte: Autoras (2023).

O fato de os residentes reconhecerem a viabilidade das abordagens de ensino discutidas e trabalhadas ao longo PRP-Química pode ser um indício de validação da estratégia de ensino por parte dos licenciandos. Isto porque, os professores tendem a hierarquizar os conhecimentos relacionados à docência e a atribuir maior valores a aqueles que estão relacionados à sala de aula e à sua prática docente (Tardif, 2014). Diante disso, salientamos a importância de se discutir as estratégias de ensino alinhadas às experiências de planejamento e, quando possível, regência, pois a partir desses processos os residentes podem ressignificar suas concepções de modelos de ensino, as quais em grande parte são formadas a partir de suas experiências discentes.

Por último, André refletiu sobre a contribuição de ter aprendido sobre as estratégias de ensino frente ao Novo Ensino Médio. Na época da entrevista, André estava ministrando aulas em uma escola de educação básica e tinha conhecimento sobre as disciplinas do tipo itinerário formativo, as quais foram implementadas no novo ensino médio. Em alguns casos, essas disciplinas não apresentam um conteúdo programático definido, cabendo aos professores o planejamento de seu conteúdo. Dessa forma, André (Tabela 18) salientou que o fato de as estratégias como argumentação e estudo de casos poderem envolver problemas autênticos, interdisciplinares ou multidisciplinares, contribuem para as propostas dos itinerários:

Tabela 18: Resposta de André sobre as contribuições do PRP para superar os anseios.

Residente	Transcrição
André	Eu acho que a RP contribuiu muito para uma formação de como eu poderia lidar com os itinerários formativos, eu acho que me deu boas ideias assim, a gente desenvolveu vários trabalhos que são super a cara de trabalhos para itinerários formativos, então eu acho que isso ajudou bastante. Mas levar isso para as aulas de química em específico eu acho que vai ser um pouco complexo com uma carga horária um pouco reduzida.

Fonte: Autoras (2023).

Ainda sobre a fala de André (Tabela 18), observamos que ele desconfiava que as estratégias aprendidas no PRP-Química pudessem ser alinhadas ao ensino de Química. A consideração de André pode estar associada a uma visão curricular, de forma que o excesso de conteúdos curriculares e o tempo de aula não são compatíveis com estratégias de ensino dialógicas (Freire & Shor, 2022). Assim, mais uma vez, percebemos como o currículo oficial tem minado ações de inovação nas salas de aula. Dessa forma, fica o alerta sobre a dificuldade em rever as práticas de

ensino no contexto de disciplinas científico curriculares frente a um currículo denso e pouco reflexivo.

Ao relatar as contribuições para diminuir os anseios e as contribuições gerais da residência, observamos que alguns residentes manifestaram aspectos relacionados à sua confiança para exercer a atividade docente. Juliana, Daniel, Helena, Talita e Tales expressaram que o fato de eles terem sido capazes de conduzirem as aulas que haviam sido planejadas, lidando com as respostas dos estudantes, foi significativo para diminuir o receio de estar frente a uma sala de aula e a insegurança de interagir com os estudantes. Por exemplo, Talita (Tabela 19) mencionou que tinha medo de enfrentar os estudantes:

Tabela 19: Resposta de Talita sobre as contribuições do PRP para superar os anseios.

Residente	Transcrição
Talita	Ajudou no sentido de que eu tinha muito medo do contato com aluno, que eu nunca tinha tido. Então, isso ajudou a quebrar um medo que eu tinha, que não é um bicho de 7 cabeças, é só um bando de menino que não sabe o que quer da vida, está tudo bem, não precisa disso também, não precisa saber. Eu tinha muito medo disso, sabe? De não conseguir, me incomoda o fato de que eles não me respeitam... Mas, eu acho que a RP me ajudou nisso, sabe? De que é possível conectar com eles. [...] O que faltava era o contato mesmo com os alunos e essa confiança que eu não sentia quase nenhuma, porque a gente não aplicava, o nosso planejamento, a gente apresentava ele, a professora fazia lá as observações dela, mas não tinha exatamente o olhar do aluno, não tinha no que eu me basear e a RP trouxe isto.

Fonte: Autoras (2023).

Mais uma vez, percebemos a importância da presença dos estudantes na constituição da identidade docente, porque Talita ressaltou o seu receio de não conseguir se comunicar com os discentes e desenvolver a aula proposta.

Por fim, diferente dos demais residentes que destacaram a experiência real de ensino para o desenvolvimento de sua confiança, Juliana trouxe a questão de os processos de ensino-aprendizagem terem ocorrido de forma remota (Tabela 20):

Tabela 20: Resposta de Juliana sobre as contribuições do PRP para superar os anseios.

Residente	Transcrição
Juliana	Então, eu acho que contribuí até bastante mesmo tendo sido no online, eu acho que só acabou sendo bom, porque, querendo ou não, se você consegue dar uma aula com um monte de câmera desligada, áudio no mudo e pessoas que não falam nada...eu acredito que na sala de aula às vezes é tanta informação que você vai ficar um pouco perdido, mas você pelo menos vai falar “nossa, se eu dei conta de dar uma aula para alunos fantasmas numa sala, eu acredito que seja mais simples, digamos assim, e tudo mais”. Então eu acho que contribuí muito nesse sentido, eu fico muito mais tranquila agora que eu tô com alunos particulares, eu monto as aulas deles, eu monto planejamento e tudo mais com muito mais facilidade.

Fonte: Autoras (2023).

Segundo a residente, o fato de eles terem sido capazes de ministrarem aulas em um contexto tão desafiador, haja vista as limitações na comunicação e o fato de não conhecerem os estudantes e suas realidades, gerou uma confiança de que ela será capaz de ministrar aula em qualquer outro contexto.

Algumas Considerações Finais

As falas dos residentes sobre seus anseios e desafios relacionados à prática docente sinalizam que há uma grande inquietação e, em partes, uma angústia sobre se assumirem como professores. Tais inquietações e angústias se manifestam a partir das preocupações sobre como relacionar os conhecimentos teóricos, mobilizados em situações de planejamento, ao contexto escolar real, como conduzir situações de ensino dialógicas e motivar os estudantes a participarem das aulas, e como romper com o medo de se posicionar frente aos alunos, buscando estabelecer uma relação harmônica com os estudantes.

Em termos das contribuições do PRP-Química, os residentes manifestaram que o fato de terem tido experiências reais com estudantes da educação básica, mesmo em um contexto de ensino remoto emergencial, contribuiu para que eles soubessem como interagir com os estudantes e ganhassem confiança para gerenciar tais interações. Além disso, eles mencionaram o fato de o PRP-química ter oportunizado a aprendizagem sobre estratégias de ensino que podem ser utilizadas em sala de aula, evitando o ensino puramente conteudista, e que conduzir situações de ensino pautadas nas estratégias possibilitou que eles identificassem possibilidades de utilizá-las em outras situações de ensino.

Os resultados desse estudo dizem respeito a um contexto formativo específico, o qual é marcado pelas particularidades do PRP-Química de uma universidade federal de Minas Gerais em período de ensino remoto emergencial e retorno as atividades presenciais. Ou seja, alguns resultados, como aqueles relativos às estratégias de ensino e ao ensino remoto, estão diretamente relacionados a como o programa foi desenhado pelas orientadoras e preceptores, e ao contexto histórico-social em que o PRP ocorreu. Por outro lado, os demais resultados podem ser extrapolados uma vez que eles permitem estabelecer relações com a formação de professores e os objetivos da residência pedagógica.

Os anseios em ser capaz de ministrar as aulas planejadas, saber conduzir a aula a partir dos resultados dos estudantes e ser compreendido, respeitado e acolhido pelos estudantes, e o medo de se tornar um professor tradicional revelam uma grande preocupação com o eu profissional, isto é algo que antecede o foco nos estudantes e nas questões relativas à aprendizagem (Tardif, 2014). Tal atenção também é evidenciada nos apontamentos dos residentes sobre as contribuições do PRP-Química para o desenvolvimento da confiança e sobre o papel da experiência e da reflexão sobre a atuação docente para a construção de sua percepção como docente. Nesse sentido, percebemos que o contato dos licenciandos com o campo de trabalho, as escolas de educação básica, e a vivência de situações de ensino-aprendizagem reais, representam um ponto de partida para o desenvolvimento dos saberes experiências dos licenciandos e para a constituição de suas identidades docentes.

Diante disso, reconhecemos que uma limitação da formação inicial de professores é não suprir, em alguma medida, os anseios dos licenciandos sobre a prática docente. Em muitos casos, o foco da formação de professores está na problematização dos objetivos de ensino, na apresentação e discussão de estratégias de ensino potenciais para a aprendizagem. Porém, como formadores, podemos estar negligenciando questões básicas da constituição da identidade docentes dos futuros professores, uma vez que podemos não estar dando a devida atenção aos sentimentos dos licenciandos frente a relação professor-aluno e ao exercício da docência. Apesar de reconhecer a importância de elementos teóricos para a formação docente, não podemos perder de vista a figura do professor como um sujeito produtor de seus próprios conhecimentos. Dessa forma, é importante que sejam ofertados espaços para discussões sobre a profissão docente em toda sua complexidade.

Em resumo, destacamos que o “fantasma” da racionalidade técnica nos cursos de formação inicial de professores tem sido um dos principais responsáveis pela insegurança de professores recém-

formados, porque faltam a eles elementos que possam ajudá-los a construírem e desenvolverem seus saberes experienciais e sua identidade docente. Dessa forma, se quisermos romper em definitivo com a dicotomia teoria-prática precisamos envidar esforços na integração universidade-escola. Nesse sentido, salientamos que o Programa Residência Pedagógica pode assumir essa função articuladora, ao possibilitar que os licenciandos experienciem o campo de trabalho e aprendam a ser professores a partir do trabalho de ser professor (Perreira, Bisto & Aneleto, 2020). Além disso, a aproximação universidade-escola pode possibilitar aos licenciandos aprender com os professores experientes e validar os seus saberes docentes no campo de trabalho (Tardif, 2014).

Reconhecemos que, em teoria, as potencialidades atribuídas ao PRP poderiam ser supridas pelos estágios supervisionados. Porém, na prática, com algumas exceções, o que temos observado é uma burocratização dos estágios, reduzindo-os a meros componentes curriculares (Pereira, 2020). Consequentemente, os professores supervisores de estágio parecem não se sentir confortáveis em assumir a posição de orientadores e de participar integralmente na formação dos estagiários, principalmente, porque quase não há iniciativas de formação de professores orientadores de estágio. Nesse sentido, tradicionalmente, os estágios não têm representado espaço de formação continuada de professores, sinalizando a falta de articulação e distanciamento entre aqueles que estão no campo de trabalho (professores em exercício), aqueles que estão se preparando para o campo de trabalho (licenciandos) e aqueles que pensam sobre o campo de trabalho (professores formadores e pesquisadores) (Tardif, 2014).

Por fim, apesar de sua natureza controversa e da validade das críticas apresentadas ao PRP, ponderamos que este é um espaço significativo para a formação docente e reafirmamos o seu caráter de resistência frente aos contextos formativos cada vez mais rígidos e disciplinares (Pereira, 2020). Por essa razão, consideramos que deveríamos pensar o PRP como análogo ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma vez que ambos presam pela vivência dos licenciandos nos espaços de trabalho. Após várias edições e resultados promissores, o PIBID tem sido visto com “bons olhos” pelos educadores e formadores no que diz respeito às suas contribuições para a formação de professores (Rausch & Frantz, 2013; Silva, Falcomer, & Porto, 2018). Sendo assim, consideramos que, por um lado, devemos lançar luz sobre as contribuições positivas do PRP e suas implicações para reformulação de ações na formação de professores, como repensar a estrutura das disciplinas de cunho pedagógico dando maior enfoque a figura do professor e sua identidade profissional. Por outro lado, o PRP pode ser um espaço de subversão, ao estreitar os laços universidade-escola, possibilitando a construção de uma linguagem comum. Dessa forma, defendemos que não deveríamos manifestar nosso descontentamento com políticas vigentes repudiando o PRP, mas deveríamos reconfigurá-lo como um espaço de resistência, pois, como discutido nesse trabalho, em termos da formação docente, as ações que podem ser desempenhadas dentro do programa são significativas para a formação de professores por meio do desenvolvimento da identidade docente e dos saberes experienciais, o que tem sido uma limitação nos programas de formação inicial de professores.

Notas de Fim

¹ Para preservar a identidade dos sujeitos e respeitando os princípios éticos da pesquisa, todos os nomes empregados no artigo são fictícios.

² Grande parte das discussões realizadas nesse texto podem ser transpostas para outras realidades além dos cursos de licenciatura em Química, ou podem proporcionar reflexões sobre a formação de professores em geral. Porém, os exemplos apresentados estão relacionados à Química, porque a pesquisa realizada ocorreu no contexto de formação inicial de professores de química e esta é a área de atuação das autoras.

³ Para uma discussão aprofundada sobre o ideário de residência pedagógica sugerimos consultar o artigo “Residência pedagógica: afinal, o que é isso?” de Faria e Diniz-Pereira.

⁴ Segundo Tardif (2014, p. 255), “Damos aqui à noção de ‘saber’ um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

⁵ Informações retiradas da portaria nº 38, de fevereiro de 2018, publicada pela CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>

⁶ De acordo com o edital nº 1/2020, o núcleo é constituído por 1 docente orientador, 3 preceptores, 24 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários. Entretanto, havia a possibilidade de constituir núcleos menores, desde que múltiplos de 8 e sem ultrapassar o máximo de 10 residentes por preceptor. Ainda, por acordo interno, uma das docentes orientadoras atuou de forma voluntária.

Agradecimento

Agradecemos aos integrantes do grupo ECoAR, responsáveis pela coleta e transcrição dos dados. E a CAPES e a FAPEMIG pelo auxílio financeiro.

Referências

Cardoso, Nilson S. (2020). Prefácio. In M. R. A. Pereira, M. Bispo, & U. C. O. Anecleto (Eds.), *Residência Pedagógica: pesquisa, formação e competências docentes*. Campinas: Pontes Editores.

Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). New York: Routledge.

Contreras, José (2012). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

Faria, Juliana B., & Diniz-Pereira, Júlio E. (2019). Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista de educação pública*, 28(68), 333-356.

Freire, Paulo, & Shor, Ira (2022). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (16 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Giroux, Henry A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Junior, João B. S., Leite, Cristiana B., & Moraes, Gustavo. H (2022). Um estudo das percepções de licenciandos em química sobre o estágio supervisionado e o PIBID. *Revista Debates em Ensino de Química*, 8(1), 88-100.

Lima, Ana Maria F. D., Santos, Josseane A. S., Póvoa, Lilian. G. S., & de Pinho, Maria José (2020). Identidade docente: Da subjetividade à complexidade. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 33078–33092.

Merriam, Sharan B. (2009). *Qualitative Research - A guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mesquita, Joyce M., & Fraiha-Martins, France (2021). Caminhos epistemológicos para a formação de professores de química. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campina Grande: Realize Editora.

Pereira, Monalisa R. A. (2020). Formação inicial e profissionalização docente: Contribuições do Programa Residência Pedagógica. In M. R. A. Pereira, M. Bispo, & U. C. O. Anecleto (Eds.),

Residência Pedagógica: pesquisa, formação e competências docentes. Campinas: Pontes Editores.

Pereira, Monalisa R. A., Bispo, Marcos, & Anecleto, Úrsula C. (2020). *Residência Pedagógica: Pesquisa, formação e competências docentes*. Campinas: Pontes Editores.

Rausch, Rita B., & Frantz, Matheus J. (2013). Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. *Atos de Pesquisa em Educação*, 8(2), 1-22.

Rodríguez, Andrei S. M., & Del Pino, José Cláudio (2019). O Enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na reconstrução da identidade profissional docente. *Investigações em Ensino de Ciências*, 24(2), 90-119.

Schön, Donald A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner - Toward a New Design for Teaching and learning in the Professions*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Education Review*, 57(1), 1-21.

Silva, Delano M. S., Falcomer, Viviane A. S., & Porto, Franco S. (2018). As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais, universidade de Brasília. *Ensaio: Pesquisa e Educação em Ciências*, 20, 1-22.

Tardif, Maurice, & Lessard, Claude (2005). *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Tardif, Maurice (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.