



EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

EXPERIENCE IN INITIAL AND CONTINUED TRAINING IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM

Mara Elisângela Jappe Goi  

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

✉ maragoi28@gmail.com

Sandra Hunsche  

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

✉ sandrahunsche@unipampa.edu.br

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência vivenciada no Programa de Residência Pedagógica (PRP) do subprojeto multidisciplinar de Ciências Biológicas e Ciências Exatas dos campi de São Gabriel e de Caçapava do Sul, RS do Edital do PRP de 2018. Para isso foi produzido e aplicado um questionário com questões abertas sobre o desenvolvimento do programa aos participantes do campus de Caçapava do Sul. A análise de dados foi realizada de forma qualitativa a partir das respostas de 13 participantes do subprojeto e estão sendo apresentadas por categorias de análise, sendo elas: (i) Quanto às contribuições do PRP na formação docente; (ii) Atividades mais significativas desenvolvidas durante o PRP; (iii) Dificuldades enfrentadas durante o PRP na escola campo e na IES; (iv) Potencialidades de PRP e sugestões para a melhoria do programa. A partir das respostas acredita-se que o programa possibilitou alguns aspectos da formação inicial e continuada dos professores, porém sabe-se que este processo deve ter continuidade, investindo em uma leitura crítica das políticas vigentes, resgatando o sentido da educação emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Programa de formação. Dificuldades e potencialidades na formação.

ABSTRACT: This work aims to report the experience lived in the Pedagogical Residency Program (PRP) of the multidisciplinary subproject that involved the curses of Biological Sciences and Exact Sciences from the campi of the São Gabriel and Caçapava do Sul, of the 2018 PRP Public Notice. For the search was applied a questionnaire with open questions about the development of the program to the participants of the campus of Caçapava do Sul. Data analysis was carried out qualitatively based on the responses of 13 participants and are being presented by categories of analysis, namely: (i) Regarding the contributions of the PRP in teacher training; (ii) More significant activities developed during the PRP; (iii) Difficulties faced during the PRP at the school and at the University; (iv) PRP potential and suggestions for program improvement. Based on the responses, it is believed that the program enabled some aspects of the initial and continued training of teachers, but it is known that this process must continue, investing in a critical reading of current policies, rescuing the sense of emancipatory education.

KEY WORDS: Teacher training. Training program. Difficulties and strengths in training.

Introdução

O Ensino Médio compõe a etapa final da Educação Básica e atende aos jovens brasileiros em um período decisivo de suas vidas: a escolha profissional. De acordo com Lima Júnior (2021), esta decisão é influenciada pela socialização do estudante em diferentes grupos, por seu processo educativo, por seu percurso escolar e, por fim, pelas vivências e aprendizados construídos através de seus diálogos familiares e midiáticos.

Mudanças curriculares são frequentes no âmbito da Educação Básica, sejam elas ocasionadas por Referenciais Curriculares Estaduais ou, mais recentemente, pela proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Tais mudanças implicam na atuação docente, e por consequência, precisam ser abordadas no âmbito da formação inicial e continuada de professores.

De acordo com Imbernón (2009), as instituições de educação responsáveis pela educação, desde as etapas iniciais até o ensino superior, incluídas as instituições de formação inicial e continuada, devem se apropriar das mudanças em andamento, sejam elas do campo curricular, econômico, político, social e/ou tecnológico.

Entende-se que a apropriação destas mudanças envolve discussões teóricas, relacionadas ao campo científico/conceitual e ao campo pedagógico, mas também abarca a vivência prática, no contexto da sala de aula. Importante destacar que esta prática “não deve ser apenas o momento da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e de reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados, transformados e modificados” (Dutra, 2009, p. 3).

Enfatiza-se a importância de que, no contexto da formação do professor, sejam proporcionadas experiências que permitam refletir sobre “o que ensinar”, “por que ensinar” e “como ensinar” determinados conteúdos que passam a compor o currículo escolar. De acordo com Silva e Carvalho (2009, p. 137), “o êxito de qualquer proposta curricular passa, necessariamente, pelos professores, o que implica considerar que aquela deve ser vivenciada, compreendida e incorporada por esses atores sociais.” Assim, percebe-se que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) possui potencial para que estas vivências se efetivem.

O PRP faz parte das ações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior (IES), contribuindo para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. O ano de 2022 celebra o terceiro edital deste programa e a Universidade Federal do Pampa-Unipampa participou de todos eles, sendo que o terceiro ainda está em fase de implementação.

Neste relato de experiência pretendeu-se abordar questões respondidas pelos professores preceptores e residentes do subprojeto Multidisciplinar de Ciências Biológicas e Exatas do *campus* de Caçapava do Sul, RS do Edital do PRP de 2018. Este programa foi implementado durante 18 meses em formato presencial em três escolas-campo, duas de Caçapava do Sul e uma de São Gabriel. No transcorrer do tempo o programa contou com 24 bolsistas e 6 voluntários, além dos 3 supervisores. Este trabalho se restringirá aos participantes de Caçapava do Sul, em que será abordada a análise do questionário respondido por 11 residentes e 2 preceptoras.

O Programa de Residência Pedagógica como Espaço de Formação Docente

O PRP fomenta projetos institucionais das IES com o objetivo de contribuir para a formação inicial dos cursos de licenciatura e da formação continuada de professores da Educação Básica. Segundo a Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 o PRP teve como objetivos:

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, 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 (BNCC). (Brasil, 2017, p. 1).

O subprojeto Multidisciplinar de Ciências Biológicas e Exatas da Unipampa, para atender as proposições da Capes, propôs os seguintes objetivos: qualificar a formação dos licenciandos dos Cursos de Ciências Biológicas e Ciências Exatas, por meio da imersão nos espaços escolares, oportunizando ao licenciando experimentar a relação entre a teoria e prática profissional; analisar o processo de ensino e aprendizagem das áreas de Ciências Biológicas e Ciências Exatas (Física, Química e Matemática) para elaboração e análise de sequências didáticas, envolvendo diferentes perspectivas teórico-metodológicas e orientações de propostas curriculares; discutir o Projeto Pedagógico dos cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas e Ciências Exatas, buscando promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas às orientações da BNCC; aperfeiçoar a proposta de estágio supervisionado tomando como base os resultados obtidos na experiência de implantação do PRP; intensificar as articulações entre os espaços de formação inicial de professores e o campo do exercício da profissão docente, especialmente dos municípios de Caçapava do Sul e São Gabriel, valorizando a instituição que recebe e contribui na formação do residente (escola); e, construir espaços virtuais de acompanhamento, registro e avaliação da trajetória do bolsista residente (Martins, *et al.*, 2020).

Para atender os objetivos do subprojeto foi relevante considerar aspectos da formação inicial e continuada de professores. O processo contínuo de formação inicia-se na formação inicial, porém, sabe-se que muitas questões não são tratadas neste período-devido ao aligeiramento da formação docente, logo, a formação continuada se faz necessária. Nestas formações pode-se aprofundar aspectos pedagógicos, epistemológicos, psicológicos, ontológicos, históricos, filosóficos que nem sempre são possíveis de serem abordados na graduação. Nesta ótica é relevante que a formação não se encerre ao terminar o ciclo da licenciatura, mas que ela seja a entrada em um novo ciclo, que possa perpetuar durante toda a carreira docente, ciclo este denominado Formação Continuada.

A formação continuada está prevista em lei. A Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, no primeiro artigo dispõe sobre:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020, p.2).

Estas diretrizes estão articuladas com a BNC-formação e tem como objetivo implementar a BNCC. No seu terceiro Artigo considera que [...] “do professor é exigido sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, [...]”- sendo necessário adquirir “[...] três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.” (Brasil, 2020, p.2). Desse modo, a formação continuada é entendida como elemento da sua profissionalização, bem como orientadora da sua aprendizagem, constituindo competências, para o seu desempenho da prática social e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2020). No quinto artigo desta Resolução fica explícito que as políticas de formação continuada para a Educação Básica, são competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos

Municípios, em conformidade com a LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação (Brasil, 2020). Também fica claro no sétimo artigo que para a formação continuada ter impacto positivo deve atender algumas características, sendo elas: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (Brasil, 2020, p. 5).

Sabe-se que há uma forte crítica em relação à forma com que as Resoluções vem sendo implementadas como política pública. Um exemplo disso é o estudo feito por Gonçalves, Mota & Anadon (2020), que revela que as “Diretrizes de 2019 representam um movimento de padronização dos processos de formação de professores, incidindo fortemente em como o saber deve ser administrado em detalhes, de forma a produzir currículos mínimos que estão pautados em competências e habilidades”. Por outro lado, Da Silva & Cruz (2021, p. 21) apontam que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) trouxe uma iniciativa para um movimento emancipatório, porém, “nas últimas resoluções foi golpeada pela iniciativa da nova composição do Conselho Nacional de Educação”. Diante disso, pode-se questionar em como minimizar este golpe nos Programas de Formação de Professores, no caso aqui, o PRP pode fomentar as políticas de formação docente.

Metodologia

Esta pesquisa foi realizada de forma qualitativa, por meio de um questionário respondido por 13 integrantes do PRP de Caçapava do Sul do primeiro Edital que aconteceu no período de 2018 a 2020. No questionário constam questões abertas sobre as atividades desenvolvidas durante o programa. Para preservar a identidade dos respondentes, estes estão denominados pela letra D seguida da numeração de 1 a 13, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Questões do questionário

- | |
|---|
| <p>1-Contribuições do PRP para a sua formação inicial e ou continuada.
 2-Atividades mais significativas desenvolvidas durante o PRP.
 3-Dificuldades enfrentadas durante o PRP na escola-campo.
 4-Dificuldades enfrentadas na IES durante o PRP.
 5-Quais as potencialidades que o PRP conseguiu atingir?
 6-Sugestões para melhoria do programa.</p> |
|---|

Fonte: As autoras (2022).

O questionário foi validado pelo seu conteúdo por um grupo de 3 professores que fazem parte do PRP. Isso corrobora com Lakatos e Marcondes (2003) quando apontam que pelo menos 5 a 10% do total de participantes da pesquisa realizam o projeto piloto de validação do instrumento.

Após a escolha dos participantes que iriam validar o instrumento, primeiramente, foi enviado um e-mail descrevendo detalhes da pesquisa. Em seguida as questões foram encaminhadas pelo *Google Forms* para que esses pudessem avaliar as questões. Ficou acordado que nenhuma das 6 questões seriam excluídas, pois a partir das suas respostas os pesquisadores poderiam atingir o objetivo desejado.

Os respondentes do projeto piloto sugeriram o envio, juntamente com o questionário aberto de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a fim de que os dados gerados a partir deste questionário possam ser utilizados futuramente para pesquisa e publicação.

Tomadas as devidas precauções, o questionário foi encaminhado para 30 sujeitos via *Google Forms*, juntamente com o TCLE, sendo respondido por 11 residentes e 2 preceptoras.

Análise e Discussão dos Resultados

Quanto às contribuições do PRP na formação docente

Vários apontamentos foram realizados em relação às contribuições que o PRP possibilitou aos professores em formação inicial e continuada. De forma recorrente entre os participantes do programa, há referência ao “conhecimento do espaço e funcionamento escolar” (D1, D3, D4, D6, D7, D8, D10, D11, D13). Sabe-se que conhecer o espaço escolar é fundamental para que os professores possam desempenhar de forma adequada as suas funções e conhecer a realidade escolar e da comunidade.

Observar e conhecer o espaço escolar é um dos objetivos do curso de Ciências Exatas – Licenciatura da Unipampa. Na componente curricular Estágio Supervisionado: Observação e Intervenção os graduandos conhecem a prática escolar, observando aulas de Química, Física, Matemática e Ciências. Como o PRP pode articular atividades do programa em consonância com os estágios obrigatórios, os residentes aprofundaram o seu campo teórico em 5 eixos, levando em consideração o espaço escolar, sendo eles: Observação das aulas das componentes já citadas, análise da formação inicial e continuada dos professores que atuam nestas componentes, análise da gestão escolar, análise da infraestrutura escolar e análise dos livros didáticos que estes professores utilizam.

Segundo Zinke & Gomes (2015), a prática de observação é fundamental e pode ser utilizada como uma ferramenta para articular a teoria com a prática, possibilitando a construção de um diagnóstico da realidade escolar. “É dentro desse pressuposto que a prática de observação entra como uma importante ferramenta na formação de futuros professores, na medida em que oferece a estes a oportunidade de conhecer e interagir com o meio escolar antes mesmo do Estágio Supervisionado” (Zinke & Gomes, 2015, p.2).

Para além da articulação teoria e prática, é fundamental que os futuros professores compreendam as temáticas transversais ao currículo escolar. Compartilha-se da ideia de que para ser professor, não basta o domínio de conteúdos específicos e/ou pedagógicos, assim como não basta a inserção na prática visando a garantia de uma formação docente de qualidade, pois “sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar” (Diniz-Pereira, 2011, p. 216).

Além disso, os residentes juntamente com as preceptoras fizeram uma análise mais apurada sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas-campo de Caçapava do Sul, sendo as duas da rede estadual de ensino. A partir da análise dos PPP, os residentes e preceptoras escreveram artigos e divulgaram estes materiais em eventos da área. Ressalta-se que os PPP das escolas apontam caminhos contemplando as dimensões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e, concomitantemente, abrangem a comunidade e a pluralidade cultural, constituindo desta forma seu viés político. Dessa forma o PPP buscará definir a escola e o que ela se tornará com o envolvimento da comunidade, como aponta o D13: “Assim, conhecer o PPP é fundamental para exercer o trabalho docente”.

O PPP não é apenas um agrupamento de planos e atividades diversas, é construído e vivenciado em todos os momentos, pelos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem da instituição educativa. É uma ação intencional com um compromisso coletivamente definido, devendo ser concebido como um processo de permanente reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade (Veiga, 1998).

As decisões pedagógicas, conforme enfoque da BNCC, devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, indicando explicitamente o que os alunos devem saber (considerando conhecimentos, habilidades e valores) e o que devem saber fazer, atendendo a mobilização desses conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para solucionar demandas

complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essas competências atuam como referências para o fortalecimento de ações que venham assegurar as aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC (Brasil, 2017).

Outro ponto destacado se refere ao tempo destinado ao aprofundamento teórico em como elaborar os planos de aula, ou seja, da importância em fazer um planejamento (D1, D3, D4, D6, D7, D12, D13). Sabe-se que o planejamento é parte fundamental do trabalho docente. Segundo Vasconcelos (2015), o planejamento é muito antigo e sua sistematização ocorreu no mundo da produção por meio das revoluções industriais no final do século XIX. Mais tarde abriu o campo para o planejamento tecnocrático, em que o poder da decisão e controle estava nas mãos de outros e não do próprio agente. Para Vasconcelos (2015), no início do século XX o planejamento avança em vários setores da sociedade, inclusive para a escola que passou a planejar suas ações de sala de aula.

Na visão de Vasconcelos (2015), é necessário resgatar o papel do planejamento escolar, pois da forma com que está institucionalizado, o planejamento serve apenas para cumprir protocolos e não avança para o seu objetivo. Vale destacar que estudar questões de planejamento em programas de formação de professores torna-se urgente, pois o planejar é possível e necessário na prática docente.

A experiência da regência escolar é outro aspecto recorrente na escrita dos residentes (D3, D5, D6, D7, D8, D9, D12). Destacam que o domínio do conteúdo da componente curricular é fundamental no exercício da docência (D12, D11, D9, D3). Também alegam que a regência vai além dos conceitos teóricos da componente curricular, pois deve-se trabalhar com a construção da autonomia de cada indivíduo.

Estas considerações dos licenciandos sinalizam aspectos que requerem atenção por parte dos cursos de formação. Ou seja, não é suficiente que o licenciando, durante o processo formativo, compreenda os conceitos científicos de sua futura área de atuação, assim como não basta que aprenda, isoladamente, técnicas de ensino para melhor ensinar conceitos científicos a seus alunos (Hunsche, 2015). Conforme a autora aponta, é fundamental que o futuro professor entenda a necessidade de articulação dos conhecimentos também na Educação Básica. Esta compreensão parece estar presente entre os residentes que responderam ao questionário.

No entanto, o Ensino Superior, em especial, os cursos de licenciatura, enfrentam ainda alguns desafios. Carvalho e Gil-Pérez (2011) citam como desafios a ruptura com visões simplistas sobre o ensino de ciências; o conhecer a matéria a ser ensinada; o questionar das ideias docentes de “senso comum” sobre ensino e aprendizagem das ciências; a aquisição de conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem em ciências; o saber analisar criticamente o “ensino tradicional”; o saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva; o saber dirigir o trabalho dos alunos; o saber avaliar; e a formação necessária para associar ensino e pesquisa didática.

Atividades mais significativas desenvolvidas durante o PRP

Há uma série de atividades que foram elencadas. Uma delas se refere à utilização e aprofundamento teórico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula (D1, D3, D9). Também apontaram como significativo os estudos teóricos da BNCC (D9, D13), o estudo sobre os textos de divulgação científica (D3), o desenvolvimento de projetos (D9, D4, D2), como primeiros socorros, alimentação saudável, meio ambiente e o seminário da Agricultura Orgânica. Outra temática desenvolvida foi a resolução de questões do ENEM na área da Matemática e da Física (D4, D1).

Os textos de divulgação científica foram trabalhados durante as regências, articulando-os com conteúdos da área de Ciências da Natureza (Física, Química) e também foram utilizados durante o desenvolvimento de projetos, como por exemplo, na alimentação saudável, meio ambiente e

agricultura orgânica. Uchôa (2010, p.90) revela que “Divulgar ciência faz parte do rol de estratégias para a formação crítica da sociedade, haja vista a possibilidade de construção de opiniões para que os indivíduos possam exercer ativamente sua cidadania”. Assim, trabalhar com textos de divulgação científica pode favorecer a compreensão dos conteúdos.

Quanto aos estudos da BNCC, os residentes e preceptoras realizaram uma análise crítica deste documento tendo em vista o PPP das escolas, bem como realizaram uma análise deste documento quanto à área do conhecimento de Ciências da Natureza. De acordo com o PPP analisado de uma das escola-campo, as competências básicas do Ensino Fundamental envolvem o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (PPP- EENSA, 2016).

A área de Ciências da Natureza, conforme ementa apresentada por este PPP, deverá possibilitar o desenvolvimento de potencialidades que enfatizem atitudes próprias da área científica, observando, investigando e criando formas de ampliação de conhecimento e solução para os problemas do cotidiano (PPP, 2016). A partir da análise desta ementa é possível perceber uma interface entre a pretensão explicitada no PPP (2016) e as competências definidas na BNCC (2017), com relação ao Ensino Fundamental, quanto à importância do letramento científico para o desenvolvimento da capacidade de atuação do estudante, no e sobre o mundo, como também, quanto ao propósito de que seja assegurado aos alunos do Ensino Fundamental o acesso aos conhecimentos científicos, aproximando-os dos processos e procedimentos investigativos.

Em um estudo realizado, residentes e preceptora em uma das escolas-campo compararam o conteúdo da BNCC com o conteúdo do PPP da escola. Isto pode ser visualizado no Quadro 2.

Quadro 2: Conteúdos da BNCC e Conteúdos do PPP de uma escola-campo

	BNCC	PPP
6º Ano	<p>1 - Célula como unidade da vida (Objetos de Conhecimento).</p> <p>2 - Forma, estrutura e movimentos da vida (Objetos de Conhecimento).</p> <p>3 - Forma, estrutura e movimentos da Terra (Objetos de Conhecimento).</p> <p>Identificar as diferentes camadas que estruturam a Terra e suas principais características (Habilidades).</p> <p>Identificar os diferentes tipos de rochas, relacionando a formação de fósseis e rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos (Habilidades).</p>	<p>1 - Célula - animal e vegetal (Conceitos Estruturantes).</p> <p>2 - Compreender como as teorias geocêntrica e heliocêntrica explicam os movimentos dos corpos celestes, relacionando esses movimentos a dados de observação e a importância histórica dessas diferentes visões. (Habilidades).</p> <p>3 - Conhecer diferentes tipos de solo e sua importância (Habilidade).</p>
7º ANO	<p>1 - Matéria e Energia (Unidade Temática).</p> <p>Discutir a aplicação ao longo da história das máquinas simples e propor soluções e invenções para realização de tarefas mecânicas cotidianas (Habilidades).</p> <p>2 - Diversidade dos Ecossistemas (Objetos de Conhecimento).</p>	<p>1 - Conhecer e diferenciar às diferentes tecnologias que permitem as transformações de matéria e de energia necessárias às atividades humanas. (Habilidades).</p> <p>2 - Caracterizar as condições e a diversidade da Vida no planeta Terra, nos</p>

	<p>Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à Temperatura etc. correlacionando essas características à flora e à fauna específicas (Habilidades).</p> <p>3 - Fenômenos naturais e impactos ambientais (Objetos de Conhecimento).</p>	<p>diferentes espaços, particularmente, nos ecossistemas brasileiros (habilidades).</p> <p>3 - Aplicar conhecimentos sobre o equilíbrio e o desequilíbrio ambiental, relacionando informações sobre a interferência do ser humano. (Habilidades).</p>
8º ANO	<p>1 - Mecanismos reprodutivos (Objetos de Conhecimento).</p> <p>Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (Habilidades).</p> <p>Comparar o modo de ação e a eficácia de diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (Habilidades).</p> <p>2 - Transformação de energia (Objetos de Conhecimento).</p> <p>Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energias utilizados em residências, comunidades ou cidades (Habilidades).</p>	<p>1 - A reprodução humana (Conceitos Estruturantes).</p> <p>Compreender as diferentes dimensões da reprodução humana e os métodos anticoncepcionais, valorizando o sexo e a gravidez planejada (Habilidades).</p> <p>Aplicar os conhecimentos sobre o corpo humano e sua saúde, considerando as dimensões biológicas, afetivas e sociais na prevenção de doenças e promoção da saúde (Habilidades).</p> <p>2- Compreender as relações de mão dupla entre o progresso social e a evolução de transformação de energia dos materiais e da vida (Habilidades).</p>
9º Ano	<p>1 - Matéria e Energia (Unidades Temáticas).</p> <p>Estrutura da matéria (Objetos de Conhecimento).</p> <p>Identificar modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhecer sua evolução histórica (Habilidades).</p> <p>2 - Identificar as mudanças de estado físico da Matéria e explicar essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica (Habilidades).</p> <p>3 - Propor iniciativas individuais e coletivas para solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas (Habilidades).</p>	<p>1 - Conceitos básicos de Física e Química: Matéria e Energia, estrutura e propriedades da matéria. Modelo Atômico e avanço tecnológico (Conceitos Estruturantes).</p> <p>2 - Mudanças de estado físico da matéria (Conceitos Estruturantes).</p> <p>3 - Identificar os elementos do ambiente como recursos naturais que tem um ritmo de renovação, havendo, portanto, limites para sua retirada (Habilidades).</p> <p>4 - Desenvolver a reflexão entre as relações ciência, sociedade e tecnologia, considerando éticas envolvidas (Habilidades).</p>

	<p>4 - Discutir o papel do avanço tecnológico na aplicação das radiações na Medicina diagnóstica (raio X, ultrassom, ressonância nuclear magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia ótica a laser, infravermelho, ultravioleta etc.) (Habilidades).</p>	
--	---	--

Fonte: Dados de materiais produzidos durante o PRP (2018-2020)

Percebe-se que na BNCC (2017) os conteúdos são abordados como Objetos de Conhecimento apresentados a partir das Unidades Temáticas que estruturam um conjunto de Habilidades. Em contrapartida, os planos de estudos apresentados pelo PPP pesquisado, estruturam as aprendizagens em Conceitos Estruturantes, Competências e Habilidades. A análise realizada entre os conteúdos definidos pela BNCC e o PPP da escola estudada, revelou distanciamentos e aproximações. As aproximações nem sempre estão relacionadas de forma idêntica, por exemplo, pode-se observar que no 6º Ano, forma estrutura e movimento da Terra são apresentados na BNCC como Objetos de Conhecimento e Habilidades, por outro lado o PPP discorre sobre a temática sob a forma de Habilidade. O tema Célula é relacionado como Objetos de Conhecimento e Habilidades na BNCC e abordado na forma de Conceitos Estruturantes no PPP.

Ao dar continuidade ao estudo dos documentos oficiais foi possível verificar diversos casos em que os Objetos de Conhecimento definidos pela BNCC em um determinado ano, encontra-se propostos pelo PPP da escola em outro ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, percebe-se que diversas vezes os conteúdos equivalentes para a área de Ciências da Natureza, Anos finais, estão determinados em anos diferentes nos documentos estudados.

Nesta ótica, Cândido & Gentilini (2017) defendem a importância de contemplar o que pensam professores, estudantes e comunidade sobre o processo de implantação de um currículo comum, discorrendo sobre a necessidade de um PPP que dialogue com a BNCC e suas inovações, assegurando o direito e a valorização de todos nessa construção que alicerça a educação. O ideal seria resgatar a BNCC enquanto educação emancipatória (Da Silva & Cruz, 2021).

Outro aspecto levantado pelos residentes e preceptoras está atrelado à utilização do laboratório de Ciências da Natureza da escola-campo e da IES. Ressalta-se que estes espaços foram apontados com potencial para a realização das aulas durante o PRP (D3, D5, D9, D13). A residente D3 revela que as aulas experimentais são relevantes, observa-se nos excertos a seguir que: “Durante o período de estágio e atuação do Residência Pedagógica, percebi que trabalhar com experimentação torna-se muito atrativo para os alunos” (D3). “Observei, inicialmente, por parte dos alunos a motivação pelo novo, contribuindo para o desenvolvimento dos discentes na busca de relacionar os experimentos e conceitos com seu dia a dia, bem como, a sistematização entre os conceitos abordados nas atividades experimentais” (D3).

Sabe-se que o uso do laboratório de Ciências é fundamental para o desenvolvimento de fazer Ciência. Na visão de Silva Júnior & Parreira (2016), as atividades que envolvem experimentação podem ser usadas para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem em Ciências em situações da sala de aula.

Dificuldades enfrentadas durante o PRP na escola campo e na IES

Algumas dificuldades foram apontadas no transcorrer do PRP. Uma delas se refere a alteração do horário escolar. Muitos dos participantes do programa trabalham e as trocas do horário dificultam conciliar o trabalho com as horas destinadas ao programa e a oscilação do horário escolar é um fator que agrava ainda mais este problema. Sabe-se que durante o ano letivo o horário escolar passa por mudanças, pois ele é organizado de acordo com a disponibilidade dos

professores. Considerando que a realidade vivenciada pelos professores no Rio Grande do Sul é caracterizada por atuação em mais de uma escola, o problema da flexibilização no horário é agravado.

Outra dificuldade apontada pelos participantes se refere ao tempo destinado para implementar a regência escolar. Neste edital foram 100h de regência, divididas em três módulos durante 18 meses, porém ressalta-se que o programa iniciou em agosto de 2018 e terminou em janeiro de 2020, sendo que durante este tempo houve os períodos de férias letivas e recessos escolares, o que corrobora para uma ruptura das atividades desenvolvidas durante a regência das aulas.

Além disso alegam a falta de materiais e equipamentos nos laboratórios das escolas, tanto na área de Ciências da Natureza, Matemática e laboratório de informática, como também a falta de infraestrutura nestes espaços. A falta de materiais foi parcialmente sanada, pois o programa disponibilizou de verba para a compra de materiais de consumo. Já quanto aos insumos de laboratório, a própria IES disponibilizou kits de Ciências para serem levados às escolas-campo oportunizando a implementação das aulas práticas. Esta dificuldade pode ser evidenciada no excerto a seguir da participante D3, ao afirmar que “As principais dificuldades foi a adaptação de atividades perante a infraestrutura da escola-campo, porém o auxílio tanto da professora preceptora da escola tornaram mais fácil e agradável o período de reconhecimento do espaço escolar, regência de classe e demais atividades”.

O problema da falta de infraestrutura é crônico em nosso país, pois as escolas públicas encontram-se em precárias condições físicas e materiais para o seu funcionamento. Segundo Soares Neto *et al.* (2013) o fato de a instituição estar bem estruturada pode possibilitar um maior interesse do aluno por seu próprio aprendizado, resgatando o gosto em permanecer em um ambiente acolhedor e aconchegante. Também revelam que no “Brasil ainda está distante, não somente da equidade entre as escolas, mas também da garantia de um padrão mínimo de qualidade”. [...] [...] “Assim, fica transparente a necessidade de políticas públicas que visem a diminuir as discrepâncias e promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável (p. 97).

Potencialidades do PRP e sugestões para melhoria do programa

Como potencialidade, os participantes apontaram, ao finalizar o programa, que se sentiram capacitados e com maior autonomia para elaborar os planos de aula (D1, D3, D4, D6, D7, D11, D12). Isso corrobora com os pressupostos de Vasconcelos (2015, p.38) quando aponta que “o planejamento só tem sentido se o sujeito se coloca numa perspectiva de mudança”.

No entanto, é importante ressaltar que, muitas vezes, a disponibilidade para uma mudança só ocorre quando propostas diferenciadas são vistas em ação. Isto é, “alguns obstáculos que hoje se dão na formação docente desaparecerão quando as vivências escolares dos futuros professores forem mais positivas” (Carvalho & Gil-Pérez, 2011, p. 71). De acordo com estes autores, muitos dos licenciandos carregam um ensino representado pelo professor transmissor mecânico de conteúdos do livro didático, em decorrência dos longos anos de escolarização que, na posição de alunos, acompanharam as atuações de seus professores. Assim, na ausência de alternativas claras, os professores acabam fazendo uso do que adquiriram vivencialmente (Carvalho & Gil-Pérez, 2011), de modo que, ao vivenciarem estes planejamentos em ação, será possível que propostas inovadoras ganhem efetividade e se rompa a visão unilateral da docência recebida.

O desenvolvimento da oralidade também foi sinalizado (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D11, D12, D13), pois este programa oportunizou a implementação da regência em sala de aula. Outra potencialidade destacada por uma das preceptoras do programa (D13) se refere à articulação da IES com a escola-campo. A preceptora destaca que: [...] “utilizar-se de programas que visem conhecer a realidade do professor, a dinâmica de funcionamento das escolas, suas carências e dificuldades, bem como entender o processo de aprendizagem dos alunos, pode resultar no

desenvolvimento e aperfeiçoamento tanto do futuro educador como dos docentes em serviço”. A mesma preceptora aponta que “a ocorrência da interação entre escola-campo e a IES resulta no desenvolvimento e aprimoramento do profissional, contribuindo para suprir lacunas da formação inicial, bem como possibilitar aos educadores sua formação continuada” (D13).

Nesta perspectiva, a integração e vivência com os licenciandos e professores das escolas-campo (D2, D4, D8, D9, D10, D13) foi fundamental para que o programa tivesse êxito. A ação colaborativa entre o professor preceptor, os professores colaboradores e os alunos bolsistas, torna-se um importante instrumento de formação docente tanto pela identificação e reconhecimento de suas próprias práticas como pela troca de experiências, fazendo aflorar novas técnicas e possibilidades de melhorias por meio de um processo consciente de autoavaliação.

Além disso, conforme destaca Hunsche (2015), a ação colaborativa entre ensino superior e educação básica pode favorecer tanto a escola quanto a atuação dos docentes nos cursos de licenciatura. De acordo com a autora, “é no contexto da escola que o docente toma conhecimento das condições em que seus alunos, como futuros professores, irão encontrar. É a partir das situações vivenciadas na escola que ele pode traçar relações, planejar suas aulas e conduzir discussões coerentes com a atual conjectura educacional” (Hunsche, 2015, p. 148).

Como sugestões de uma nova edição para o PRP foi unânime a reflexão sobre o tempo de regência. Os participantes do programa alegam ser muito tempo, principalmente para aqueles licenciandos que já estavam em fase de término da graduação. O tempo de 100 horas deveria ser dirimido em um maior número de meses devido o período de férias e recesso escolar. Esta sugestão está destacada no excerto a seguir: “Acredito que se o total de 100 horas de regência fosse reduzido facilitaria o processo de conseguir turmas para que todos os residentes pudessem atuar e realmente se constituir enquanto educador” (D13).

Considerações Finais

Pondera-se neste manuscrito que dois aspectos levantados pelos participantes do programa se referem ao PPP das escolas -campo e ao estudo da BNCC. É possível verificar, portanto, tendo como fundamento os documentos analisados, que na busca pelo desenvolvimento de competências gerais ou específicas, o contexto da prática possibilita a expressão de outras formas de construir o currículo, nem sempre em concordância com os princípios norteadores, estabelecidos pela BNCC, para elaboração dos currículos e definição das aprendizagens escolares pretendidas.

Implantar as normas propostas pela BNCC na constituição de um novo PPP pode vir a proporcionar uma unificação dos conteúdos a serem trabalhados em cada ano do Ensino Básico nas escolas Brasileiras e também trazer um direcionamento que venha promover uma melhoria na forma de ensinar.

Para que essa melhoria aconteça faz-se necessário um amplo estudo das mudanças que a BNCC propõe, bem como o comprometimento e engajamento dos profissionais da educação na busca de encontrar formas para alavancar esta melhoria.

Também se destaca que a participação de preceptores que mantém contato com a IES, com os futuros docentes e com a escola-campo foi cumprido enquanto ação do PRP. O preceptor pode refletir sobre sua prática e auxiliar os bolsistas na docência e desafios impostos na profissão docente. Neste sentido, o PRP possibilitou a formação inicial e continuada dos professores envolvidos no processo, inclusive o(s) docente(s) formador(es) da IES.

Ressalta-se, no entanto, que nem todos os licenciandos participam de programas como o PRP ao longo do seu processo formativo, seja pelo número limitado de bolsas, ou pelo fato de muitos cursos de licenciaturas serem noturnos, de modo que uma considerável parcela dos licenciandos trabalha durante o dia, o que impossibilita, muitas vezes, a participação deles em atividades deste

tipo. Com isso, suas experiências formativas ficam limitadas às atividades proporcionadas pelas componentes curriculares do curso em que estão matriculados.

Outro ponto que requer atenção está relacionado aos objetivos do subprojeto, os quais foram produzidos pela IES, pois acaba-se absorvendo as novas Resoluções e demandas das políticas públicas e vinculando o fazer docente a este modelo neoliberal, de cumprir o currículo mínimo, do pensar o fazer, em desenvolver competências e habilidades e, acaba-se deixando de lado a educação como construção. É relevante pensar na luta pela formação na perspectiva de um “educador crítico que seja capaz de vincular o projeto educativo ao projeto histórico-social, firmado no avanço da ciência e da tecnologia com vistas à vinculação do mundo do trabalho ao mundo da cultura” [...] (Anfope, 1994, p. 12). Fica o alerta para a leitura crítica das políticas públicas vigentes e uma reflexão destas políticas nos cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como em programas vigentes, como por exemplo no PRP. Sinaliza-se que nesta edição já se iniciou esta discussão, mas ainda há muito o que ser modificado e construído.

Referências

- Anfope (1994). *Para uma formação de Professor*. 1994. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/documento-final-vii-encontro-nacional-94.pdf>
- Brasil (2018). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior. *Edital CAPES Portaria nº38, de 28 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa de Residência Pedagógica, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>
- Brasil (2015). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. MEC. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>
- Brasil (2020). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 1, de 27 de outubro de 2020. *Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*, Brasília – DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>
- Brasil (2017). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2017.
- Cândido, Rita C., & Gentilin, João A. (2017). Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. *RBPAE*, 33(2), 323-336. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/70269>
- Carvalho, Anna M. P., & Gil-Pérez, Daniel (2011). *Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações*. 10. ed. São Paulo: Cortez.
- Da Silva, Kátia A. C. P. C., & Cruz, Shirleide P. S. (2021). Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. *Revista Práxis Educacional*, 17(46), 1-16. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n46/2178-2679-apraxis-17-46-89.pdf>

- Diniz-Pereira, Júlio E. (2011). A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 2, maio/ago 2011, p. 203-218. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3184> Acesso em: 14 mar 2023.
- Dutra, Edna F. (2009). Relação entre teoria e prática em configurações curriculares de cursos de licenciatura. In: *Atas do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Florianópolis/SC.
- Gonçalves, Suzane R. V., Mota, Maria R. A., & Anadon, Simone B. (2020). A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. *Revista Formação em Movimento*, 2(4), 360-379. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>
- Hunsche, Sandra (2015). *Docência no Ensino Superior: abordagem temática nas licenciaturas da área de Ciências da Natureza*. 2015. 363 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Imbernón, Francisco (2009). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 119 p.
- Lakatos, Eva M., & Marconi, Marina A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas.
- Martins, Claudete S. L., & Brasil, Jôse S. (2020). O Programa de Residência Pedagógica da Universidade do Pampa: Construindo caminhos, fazeres e saberes docentes na perspectiva da inovação Pedagógica. In: Martins C. et al. (Orgs.). *Programa de Residência Pedagógica na Unipampa*. 2 ed, São Leopoldo: Oikos.
- Silva Júnior, Edvargue A., & Parreira, Gizele G. (2016). Reflexões sobre a importância da experimentação ensino de Química no ensino médio. *Revista Tecnia*, 1(1). Disponível em: https://web.archive.org/web/20180422230800id_/http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/File/32/9
- Silva, Luciano F., & Carvalho, Luis (2009). Professores de Física em Formação Inicial: o ensino de física, a abordagem CTS e os temas controversos. *Investigações em Ensino de Ciências*, 14(1), 135-148. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/414/246>. Acesso em: 15 mar 2023.
- Soares Neto, Joaquim J., Jesus, Girlene R., Karino, Camila A., & Andrade, Dalton F. (2013). Uma escala para medir a Infraestrutura Escolar. *Est. Aval. Educ.*, 24(54), 78-99.
- Uchoa, Pablo N. (2015). A importância do estágio supervisionado para a formação docente: um relato de experiência. *Revista Didática Sistemática*, 17(2).
- Vasconcelos, Celso S. (2015). Planejamento: *Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico-elementos metodológicos para a elaboração e realização*. 25 ed. São Paulo: Libertad.
- Veiga, Ilma P. (1998). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: Veiga, Ilma P. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 11-35.
- Zinke, I. A., & Gomes, D. (2015). A prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia. In: XII Congresso Nacional de Educação–EDUCERE. *Anais do XII Congresso Nacional de Educação*, Paraná, 28653-28663.