



O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM CAMINHO PARA A CONSTITUIÇÃO DOCENTE

THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM: A PATH TO TEACHING CONSTITUTION

Tailine Penedo Batista  

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

✉ tailinepenedo@gmail.com

Eliane Gonçalves dos Santos  

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

✉ santoselianegoncalves@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho busca investigar de que forma o Programa Residência Pedagógica-PRP está contribuindo para o desenvolvimento da constituição docente do professor de Ciências e Química. Para isto, utilizamos como campo de pesquisa o Encontro de Debate sobre o Ensino de Química (EDEQ), utilizando as três últimas edições do EDEQ, tendo em vista que a implementação do programa foi em 2018. A análise do material deu-se por meio da análise temática de conteúdo, da qual emergiram duas categorias, a saber: estratégias pedagógicas desenvolvidas no PRP e as potencialidades e implicações do PRP no Ensino de Química. Elas discorrem sobre a importância do programa na formação de professores, tendo em vista que as atividades desenvolvidas no PRP apresentam implicações positivas para o desenvolvimento da constituição docente, contribuindo para o desenvolvimento da identidade, da profissionalização e reflexão sobre a prática e a partir da prática, além de ser um caminho para a mobilização dos saberes docentes acerca da profissão. Em suma, verifica-se que o PRP está sendo um aliado do professor, oportunizando momentos de formação compartilhada, reflexões acerca das práticas, da profissão e do ser professor.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria e prática. Terceiro espaço. Ensino de Ciências e Química.

ABSTRACT: The present work seeks to investigate how the Pedagogical Residency Program-PRP is contributing to the development of the teaching constitution of the Science and Chemistry teacher, for this we used as a research field the Debate Meeting on Chemistry Teaching (EDEQ), using the last three editions of the EDEQ, considering that the implementation of the program was in 2018. and implications of the PRP in Teaching Chemistry, these discuss the importance of the program in teacher training, considering that the activities developed in the PRP have positive implications for the development of the teaching constitution, contributing to the development of identity, professionalization and reflection on practice and from practice, in addition to being a path for the mobilization of teaching knowledge about the profession. In short, it appears that the PRP is being an ally of the teacher, providing opportunities for shared training, reflections on practices, the profession and being a teacher.

KEY WORDS: Theory and practice. Third space. Teaching Science and Chemistry.

Introdução

O Programa Residência Pedagógica (PRP) vem se destacando como possibilidade na formação inicial e continuada de professores, desafiando-os a (re)pensar suas atividades no contexto das Escolas Básicas e das Instituições de Ensino Superior (IES), articulando a formação acadêmica e prática, proporcionando momentos de formação compartilhada. Tendo em vista que o PRP oportuniza “a possibilidade de adquirir, compartilhar e refletir sobre os saberes que vivencia durante sua trajetória acadêmica e enquanto participante do Programa” (Santos *et al.* 2020, p.45).

O programa é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como objetivos:

I- Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p.1).

O PRP é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de Educação Básica, denominada escola-campo. O licenciando residente contará com ajuda, acompanhamento e orientação, tanto na escola-campo, na qual terá o auxílio do preceptor (professor da Escola Básica) e na IES, na qual poderá contar com a orientação do professor orientador (professor da IES).

Dessa forma, o PRP é tido como aliado do professor no desenvolvimento da constituição docente, uma vez que promove momentos ímpares na formação dos licenciandos residentes, ao proporcionar a imersão antecipada destes no ambiente escolar, e aos professores em formação continuada uma experiência de coorientação e orientação de atividades.

Nesse viés, torna-se importante a relação entre a teoria e a prática proporcionada pelo programa. Como destacado pela CAPES, o PRP teve como foco a “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.” (Capes, 2018, p. 1).

Nesse sentido, Faria & Pereira (2019) defendem que a criação e implementação do programa, diminui o distanciamento entre a formação e a atuação docente, pois a formação prática não fica somente para o período final do curso, mas vai se inserindo desde a metade, oportunizando vivências e experiências teórico-práticas.

A partir desses movimentos de articular a teoria e prática, desenvolve um “terceiro espaço de formação”, conceituado por Zeichner (2010, p. 486) “como uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola”.

Corroborando com este entendimento, Nóvoa (2017, p. 11) utiliza o termo “terceiro lugar” para designar o “espaço de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”. Nesta perspectiva, o PRP, por meio de sua estruturação, a qual forma um “terceiro espaço” de formação, o qual pode ser entendido como um espaço híbrido entre a formação acadêmica e a prática, contribui para a superação dos modelos tradicionais de formação, em que o conhecimento acadêmico assume posição superior à dos conhecimentos práticos das escolas.

Além disso, o programa é uma oportunidade de formação inicial e continuada, uma vez que permite a interação dos sujeitos em formação. Nesse sentido, o PRP oportuniza o aperfeiçoamento do estágio escolar, em que o licenciando em formação inicial tem contato com a Educação Básica e com a formação continuada, aprendendo com o outro e com a experiência.

Partindo desse entendimento, Nóvoa (2003) destaca que é fundamental para uma formação de professores de qualidade que sejam desenvolvidos três eixos estratégicos: pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes e a escola e seus projetos. No entendimento do autor, a prática docente, comportando situações complexas, incertas, singulares, imprevistas, que apresentam características únicas, é compreendida como uma fonte de aprendizagem, a partir da qual é elaborado um determinado saber, denominado saber da experiência.

Nesse mesmo sentido, no movimento realizado pelo PRP são mobilizados saberes e conhecimentos profissionais docentes, como defendido por Tardif (2013) & Shulmann (1986). Para esses autores, a constituição docente é demarcada por um processo de constituição de saberes e de conhecimentos que são mobilizados e desenvolvidos no exercício e no estudo da e sobre a profissão.

Para Tardif (2013), o desenvolvimento profissional do docente está atrelado ao conjunto de saberes que envolvem os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Sendo assim, o autor defende que as articulações realizadas durante a formação e o exercício docente são fundamentadas por esses quatro saberes e que estes devem estar presentes na vida social, pessoal e profissional do sujeito professor.

Já para Shulmann (1986), a constituição docente se fundamenta nos conhecimentos do conteúdo da matéria ensinada, do conhecimento curricular e do conhecimento pedagógico da matéria. Para o autor, é necessário investigar o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e o modo como estes se transformam no ensino. Tais movimentos são possibilitados a partir da articulação entre teoria e prática.

Considerando o que os autores destacam como fundamentais para a constituição docente, a mobilização de saberes e conhecimentos, é imprescindível afirmar que um dos objetivos do PRP é potencializar esses saberes e conhecimentos, aproximando o conhecimento da experiência e criando condições para a constituição de uma identidade docente, defendida por Nóvoa (2007, p.16) como “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Corroborando com este entendimento, Silva, Falcomer & Porto (2018, p.1) apontam que “a formação do professor deve ser pensada e construída dentro da sua profissão, com estratégias de formação que proporcionem aos futuros professores a inserção no seu ambiente de trabalho e o desenvolvimento/mobilização de saberes relacionados à carreira docente”.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) também defende esta ideia e afirma que é primordial que a formação de professores se desenvolva “dentro” da profissão. O autor argumenta que é necessária a aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes importância central na formação dos mais jovens. Nesse viés, corroboramos com o entendimento de Bervian, Santos & Araújo (2019, p.17), ao afirmarem que:

Potencializar este espaço híbrido e compartilhado por professores em formação inicial, professores da Educação Básica e do Ensino Superior é um desafio para os programas de formação de professores, por se tratar de uma relação de estreitamento e aproximação entre essas duas instituições de ensino e seus profissionais (Bervian, Santos & Araújo, 2019, p.17).

Assim, o PRP vem se configurando como um meio de aproximação entre as Escolas Básicas e as IES e aproximando a formação acadêmica da prática profissional, contribuindo para o fortalecimento da docência e permanência na profissão, além de possibilitar diálogo e reflexão compartilhada entre os professores em formação inicial e continuada.

Nesse viés, o presente estudo tem como objetivo investigar de que forma o PRP vem contribuindo para o desenvolvimento da constituição docente do professor de Ciências. Para isto, utilizamos como campo de pesquisa o Encontro de Debate sobre o Ensino de Química (EDEQ), tendo em vista que este encontro tem contribuído para a reflexão e diálogos de experiências desenvolvidas na área de Ciências, mais especificamente na área da Química.

Metodologia

A investigação seguiu os pressupostos metodológicos de uma pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke & André (2013).

Essa investigação se constitui em uma revisão da literatura do tipo estado do conhecimento, que, de acordo com Morosini (2015, p. 102), “trata-se da identificação, registro e categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]”. Dessa forma, utilizamos uma única base de dados para a busca de trabalhos a fim de compor o *corpus* de pesquisa. Utilizamos as três últimas edições do EDEQ (2018, 2019 e 2021), tendo em vista que foi a partir de 2018 a implementação oficial do programa.

Para selecionar o *corpus* de pesquisa, utilizamos o descritor “residência pedagógica”. A partir dos resultados encontrados, foi realizada a leitura atenta nos títulos, resumos e palavras-chaves destes, a fim de selecionar pesquisas, relato de experiências e/ou propostas didáticas que tenham como o foco o PRP no ensino de Ciências e/ou Química, e assim foram selecionados dez trabalhos para análise (Quadro 1). Após a seleção dos textos que contemplam o objetivo da nossa pesquisa, realizamos o processo de análise, o qual se deu a partir da análise temática de conteúdo, descrita por Lüdke & André (2013), a qual compreende três etapas: pré-análise, exploração do material, tratamentos dos dados e interpretação. Para as autoras, a “análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens [...] Dessa forma, analisar os dados qualitativos significa 'trabalhar' todo o material obtido durante a pesquisa” (Lüdke & André, 2013, p. 48).

Quadro 1: Trabalhos selecionados.

Codificação	Título	Edição/ano
T1	Os desafios da utilização da aprendizagem baseada em problemas durante o ensino remoto no âmbito do Residência Pedagógica	40º EDEQ/ 2021
T2	Relato de experiências da preceptora do Programa Residência Pedagógica na ETERRG-Caçapava do Sul	40º EDEQ/ 2021
T3	Contribuições e vivências do Programa de Residência Pedagógica em meio a pandemia do Covid-19	40º EDEQ/ 2021
T4	Contribuições e implicações do tema inclusão no Programa Residência Pedagógica da área de Química da UFPel	40º EDEQ/ 2021
T5	Um olhar sobre a experimentação no ensino de Ciências através de um relato de experiência docente	39º EDEQ/ 2019
T6	Residência Pedagógica na educação química: Contextualizando a eletroquímica a partir da experimentação	39º EDEQ/ 2019

T7	Percepções de professoras no desenvolvimento das atividades do Programa Residência Pedagógica da Faculdade de Itaituba	39º EDEQ/ 2019
T8	A utilização do filme Horizonte Profundo em aula de química no Ensino Médio	39º EDEQ/ 2019
T9	Síntese de biopolímeros aliada aos princípios da química verde no Ensino de Química	39º EDEQ/ 2019
T10	A resolução de problemas articulada a experimentação na Educação Básica	39º EDEQ/ 2019

Fonte: Elaborado pelos autores.

No primeiro momento da análise, foi realizada a escolha dos conteúdos a serem trabalhados; no segundo momento, realizamos a codificação dos trabalhos completos encontrados com a sigla “T” e a identificação das unidades de registro e de contexto, a fim de elaborarmos categorias. Por fim, na última etapa realizamos o movimento de relacionar o referencial teórico com as interpretações, a fim de estabelecer conexões.

Resultados e Discussão

A partir da análise, identificamos dez (10) trabalhos que tratavam a respeito do PRP no Ensino de Ciências e de Química, sendo 4:10 no 40º EDEQ (2021) e 6:10 no 39º EDEQ (2019).

Em suma, os trabalhos tratam de pesquisas a respeito das contribuições do PRP para a formação de professores, trazendo relatos de atividades desenvolvidas no âmbito do programa e fortalecendo a ideia de que a partir do PRP é possível a investigação da prática pedagógica.

Assim, por meio da análise emergiram 08 unidades de registros e 32 unidades de contexto, as quais formaram duas categorias: i) estratégias pedagógicas desenvolvidas no PRP, as quais tratam de atividades e relatos de experiências de práticas que foram desenvolvidas por residentes nas intervenções pedagógicas e ii) as potencialidades e implicações do PRP no Ensino de Química, trazendo resultados das pesquisas realizadas a partir e sobre o programa. O Quadro 2 apresenta o demonstrativo sobre as categorias, as unidades de registro e uma unidade de contexto representativa.

Quadro 2: Representação das categorias emergentes.

Categoria	Unidades de registro	Unidade de contexto representativa
Estratégias pedagógicas desenvolvidas no PRP	Metodologias; Experiências; Conteúdos; Mediação.	“o PRP proporcionou experiências e novas formas de aprender, ensinando, por meio de recursos e estratégias que nos fizeram conhecer novas possibilidades” (T3, p.07)
As potencialidades e implicações do PRP no Ensino de Química	Identidade docente; Formação compartilhada; Diálogo formativo; Reflexão.	“no programa tivemos a oportunidade de explorar novas possibilidades e aprender mais sobre o que é ser professor e a relação que essa profissão tem com nossa vida pessoal e social, pois para nós residentes ser reconhecidos como professores teve um significado especial em nossa formação” (T7, p. 08).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Estratégias pedagógicas desenvolvidas no PRP

Essa categoria é demarcada pela maioria das unidades de contexto identificadas (21:32) e evidencia que o PRP atua como subsídio para práticas pedagógicas, pois, a partir das atividades práticas, também ocorre o diálogo entre os envolvidos no programa. A parceria realizada para o desenvolvimento dessas práticas é pertinente para o processo de formação. Corroborando com este entendimento, Franco (2015, p.601) destaca que “as práticas pedagógicas operam a partir do diálogo fecundo, crítico e reflexivo, que se estabelece entre os múltiplos sujeitos, entre intencionalidades e ações”.

Assim, fazem-se importantes as práticas realizadas no programa para a transformação do ensino de Ciências e de Química, uma vez que estas desenvolvem nos professores em formação inicial e continuada um olhar crítico e reflexivo para sua docência. Reafirmando esta compreensão, foram destacados excertos dos trabalhos analisados.

Analisando os trabalhos selecionados, destacamos as diferentes atividades realizadas, como, por exemplo, sequências didáticas, práticas pedagógicas a partir do uso de filmes comerciais e, como destaque especial, o uso da experimentação. As atividades experimentais são estratégias para a reflexão de questões emergentes, como a preservação ambiental, além de ser um meio de abordar conteúdos científicos de Química, como, por exemplo, o conceito de oxidação e redução.

De acordo com Cachapuz *et al.* (2005), as atividades de experimentação são uma forma de transformar o ensino tradicional, favorecendo a participação dos alunos na tomada fundamentada de decisões e na reflexão coletiva das ações.

As unidades de contexto que contemplam essa categoria enfatizam que estas práticas realizadas no âmbito do programa foram importantes para o desenvolvimento da motivação e interesse dos alunos acerca dos conteúdos trabalhados. Dessa forma, destacamos que estas práticas pedagógicas são relevantes para o Ensino de Ciências da Natureza, uma vez que os conteúdos de Ciências e Química são considerados abstratos e de difícil compreensão (Lauer & Zanon, 2013).

Assim, enfatizamos o papel do professor como mediador nessas atividades. Como destacado por Silva & Schnetzler (2006), o professor é o sujeito responsável por mediar o conhecimento científico e criar condições para que os alunos sejam sujeitos interativos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ao analisar os trabalhos e observar as diferentes metodologias adotadas pelos professores, destacamos que o papel de mediador do professor também diz respeito na escolha de como ensinar, como argumentado por Silva (2004, p.21): “o professor precisa conhecer um maior número de estratégias apropriadas para que seu ensino propicie a reorganização e a compreensão dos alunos sobre os conceitos científicos”, pois, como destaca Shulmann (1986, p.10), “porque esses alunos certamente não são como lousas de espaço em branco”.

Nesse sentido, destacamos as afirmativas encontradas nos trabalhos que corroboram com esta ideia, como apontado no T6: *“foi possível promover uma discussão coletiva sobre os conceitos referente à eletroquímica, em que os alunos puderam notar que a Química está presente nos objetos e nas atividades humanas”*. T5 ressaltou que *“as atividades concretizadas despertaram o interesse da maior parte dos estudantes, motivando-os, e mantendo-os envolvidos com o aprendizado dos conceitos e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à experimentação”*. Já o T8 enfatiza que *“o filme desenvolveu motivação nos alunos ao processo de aprendizagem acerca dos conceitos relacionados aos combustíveis. Ainda, destacou-se o interesse dos alunos pela temática o que contribuiu para a compreensão acerca dos conceitos introdutórios de combustíveis”*.

Ainda, no T9 foi destacado que *“o exercício da experimentação contribuiu para uma melhor forma de aquisição de conhecimento acerca do tema trabalhado em aula, mostrando ser uma*

ferramenta eficaz no processo ensino-aprendizagem. Ainda, a realização dos experimentos promoveu uma nova dinâmica na sala de aula, motivando o estudo da Química”. E no T10: “por meio da utilização de diferentes atividades e estratégias de forma contínua pode-se reduzir a linearidade muitas vezes presentes em aulas de Ciências/ Química”.

Assim, as práticas pedagógicas realizadas no PRP são fundamentais para a constituição docente, uma vez que promovem diálogo colaborativo entre professores em formação inicial e continuada e reflexões a partir e sobre a prática, contribuindo para a construção de uma identidade docente pautada na formação em serviço.

Essas atividades que incentivam os licenciandos a modificar suas práticas e buscar novas possibilidades de trabalhar com os conteúdos é uma forma de mobilizar os saberes experienciais e disciplinares, bem como os conhecimentos pedagógicos de conteúdo, descrito por Shulmann (1986) como uma forma de tornar o conteúdo científico mais próxima dos alunos.

Ademais, é importante salientar que os trabalhos também discorrem sobre as dificuldades na execução destas atividades, principalmente os que trazem relatos sobre atividades desenvolvidas durante o período pandêmico, no qual foram encontradas dificuldades de interação entre os sujeitos envolvidos, por diversos motivos, dentre estes a falta de domínio do meio em que foram realizadas as aulas on-line, do domínio do conteúdo a ser ensino pelo licenciando residente, da falta de acesso à internet pelos estudantes, entre outras situações.

As potencialidades e implicações do PRP no Ensino de Química

Essa categoria expressa as unidades de contexto (11:32) que abordam sobre o papel do PRP no Ensino de Ciências e Química, destacando o processo de formação de professores como uma das potencialidades do programa e enfatizando suas implicações no desenvolvimento da constituição docente.

Em síntese, as unidades que contemplam essa categoria denotam resultados de pesquisas que tiveram como lócus de sua investigação o PRP e que apresentam resultados importantes sobre o programa como uma política pública de formação de professores, a qual está pautada na relação entre a teoria e a prática.

Ao analisarmos os trabalhos identificamos que estes apontam fortemente para a contribuição do PRP na constituição da identidade docente, tendo em vista que o programa oportuniza vivências importantes para o ser professor. Nesse sentido, Rebolho, Batista & Santos (2021, p. 670-671), destacam que:

As ações formativas do RP são de suma importância, pois é por meio delas que os futuros professores têm a possibilidade de se tornarem profissionais reflexivos e pesquisadores, além de que o programa oportuniza o amparo necessário para que possam desenvolver os planejamentos na prática com segurança e qualidade, adquirindo experiências e saberes que serão de fundamental importância para o seguimento na carreira docente (Rebolho, Batista & Santos, 2021, p. 670-671).

Nesse viés, cabe ressaltar que o PRP tem um importante papel na formação inicial de professores, ao oportunizar vivências formativas que diminuem a distância entre o processo de formação e o de atuação docente, munindo os licenciandos residentes de conhecimentos e experiências profissionais. Da mesma forma, o programa auxilia na formação continuada dos professores da Escola Básica e das IES, ao fazerem com que estes participem de momentos de reflexão compartilhada e diálogo colaborativo entre os três sujeitos em formação (professor da IES, professor da Escola Básica e licenciando). Esse movimento é considerado por Zanon (2003) como

uma tríade de interação, na qual há a formação compartilhada de professores em formação inicial e continuada.

Dessa forma, as implicações do PRP são positivas, ao possibilitar a aproximação dos licenciandos a contextos práticos da profissão, a saberes da prática profissional e as interações formativas, além de aproximar a Escola Básica da IES, suprimindo as possíveis lacunas da formação inicial de professores e desenvolvendo subsídios para a identidade docente. Assim, o T4 destaca que *“as potencialidades do PRP na formação de educadores de Química, em sua identidade profissional, permitindo pensar, propor e refletir acerca da temática da inclusão, na educação para todos, ao mobilizar discussões que buscam incluir os educandos com deficiência nas aulas de Química”*.

Para tanto, corroboramos com o entendimento de Radetzke & Frison (2022, p. 206):

Assim, o processo de constituição docente se desenvolve no PRP por meio da interação entre diferentes níveis de conhecimento pautadas por processos reflexivos numa troca mútua entre conhecimentos produzidos em distintos contextos. Outrossim, destaco a importância dos aspectos teóricos na compreensão de situações práticas, quando as aptidões são desenvolvidas com base em estudos já desenvolvidos sobre a formação de professores. Nesse sentido, é necessária atenção especial para a conduta do trabalho desenvolvido pelos Orientadores, as quais poderão ser potencializadas por meio de situações metodológicas que instiguem a reflexão de todos os sujeitos envolvidos no processo (Radetzke & Frison, 2022, p. 206).

Nesta perspectiva, consideramos a importância de programas como o PRP, como um dos caminhos para qualificar a formação do licenciando e do professor em exercício (orientador e preceptor). Como evidenciado por Batista & Santos (2021), os programas de iniciação à docência se apresentam como um importante parceiro do ensino e da aprendizagem, pois proporciona momentos de formação compartilhada e possibilitam a inserção de licenciandos nas Escolas Básicas, qualificando a educação e fortalecendo a permanência na licenciatura.

Dessa forma, as ações de formação coletiva, reflexões acerca da profissão, diálogo compartilhado estão sendo subsídios para a constituição docente dos participantes do PRP, além de ser uma oportunidade de desenvolvimento integral e que rompe com paradigmas de uma formação técnica que desarticula a teoria da prática e contribui para a imagem de um professor “transmissor” de conteúdo.

Políticas públicas, como o PRP, são oportunidades de avançar em uma perspectiva crítica de formação, na qual são realizadas reflexões e investigações a partir de práticas individuais e coletivas, para que novas ações sejam repensadas e realizadas em um viés de possibilitar um espaço privilegiado de ensino e de aprendizagem.

Considerações Finais

Diante da estruturação proposta pelo PRP, na qual a interação é proporcionada em um movimento triádico, entre licenciando, professor da Escola Básica e professor da IES, articulando desta forma a teoria e prática, acreditamos que as ações formativas do programa podem desencadear e promover na formação de professores de Ciências e Química um papel importante para a constituição docente, contribuindo para o desenvolvimento da identidade, da profissionalização e reflexão sobre a prática e a partir da prática, além de ser um caminho para a mobilização dos saberes docentes acerca da profissão.

Vale ressaltar que as práticas pedagógicas realizadas durante as atividades do programa contribuem para a constituição docente alicerçada na realidade profissional e enriquece a formação, pois promovem reflexões acerca da própria prática. Como manifestado nos trabalhos,

há também desafios para serem superados no âmbito do programa, porém é a partir do PRP que são refletidas as ações e observadas e analisadas as possibilidades.

Reafirmamos que o PRP é um forte aliado da formação de professores, por oportunizar vivências importantes, integrando IES e Escola Básica numa via de mão-dupla, construindo uma parceria colaborativa que favorece a reflexão-ação-reflexão. Outro destaque do programa evidenciado nos trabalhos selecionados está no seu potencial em ressignificar a prática docente a partir de suas atividades, estimulando a formação de um professor crítico, reflexivo e com viés investigativo para a sua prática pedagógica.

Por meio da análise, também identificamos as contribuições do programa para a formação continuada dos professores que atuam como coordenadores e preceptores, pois o PRP vem estimulando nestes professores a escrita, a reflexão, o engajamento em projetos de extensão, a participação em eventos científicos e a busca por novos conhecimentos.

As categorias emergentes do estudo enfatizam as práticas pedagógicas realizadas no programa como uma estratégia de Ensino e de reflexão crítica para o processo de formação de professores, destacando as potencialidades do PRP na Ensino de Ciências e Química, uma vez que possibilita ações de formação coletiva, diálogo compartilhado e reflexões acerca das práticas, da profissão e do ser professor.

Nesse viés, o PRP vem se tornando um caminho para a constituição docente, numa perspectiva que privilegia a formação dentro da profissão, pois desencadeia reflexões, desenvolvimento de novas práticas e mobilização de saberes da profissão e experienciais.

Assim, evidenciamos a importância de as ações desenvolvidas no programa serem divulgadas e compartilhadas entre os pares, para que possam ser fonte de inspiração e pesquisa de professores em formação inicial e continuada. Da mesma forma, enfatizamos a relevância de encontros formativos como o EDEQ, que reúne pesquisas e relatos de experiência sobre e para o Ensino de Ciências e Química.

A pesquisa realizada apresenta contribuições do PRP no ensino de Ciências e Química. Com isso, justifica-se sua relevância, pois é uma forma de defender e valorizar a permanência e a manutenção de políticas públicas como o PRP e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pelo fato de potencializarem momentos de formação únicos e indispensáveis na constituição de um professor.

Referências

- Batista, T. P., & Santos, E. G. (2021). As percepções dos egressos do PIBID da área de Ciências da Natureza: implicações do programa na formação docente. *Revista De Iniciação à Docência*, 6(2), 119-134.
- Bervian, P. V., Santos, E. G., & Araújo, M. C. P. (2019). O PIBID como terceiro espaço: elementos para formação de professores de ciências na profissão. *Interfaces da Educação*, v. 10, 423-444.
- Brasil (2018). *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Portaria n. 206.
- Cachapuz, A., Gil-Pérez, D., Carvalho, A. P. C., Praia, J., & Vilches, A. (2005). *A necessária renovação do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez.
- Capes (2018). *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. *Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica*. 2018. Brasília: Ministério da Educação.
- Faria, J. B., & Diniz-Pereira, J. E. (2019). Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista de Educação Pública*, 28(68).

- Franco, M. A. R. S. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 601-614.
- lauer, P. C., & Zanon, L. B. (2013). Uma análise e reflexão sobre a compreensão conceitual de equilíbrio químico a partir de um estágio no ensino médio. In: 33º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química - EDEQ, 2013, Ijuí. *Anais 33º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química - Movimentos Curriculares da Educação Química: o Permanente e o Transitório*.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU.
- Morosini, M. (2015). Estado do conhecimento e questões de campo científico. *Revista da Educação*, 40(1), 101-116.
- Nóvoa, A. (2003). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, I. (Org.). *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Posição Docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166).
- Radetzke, F. S., & Frison, M. (2022). A constituição docente pela Teoria da Atividade: um olhar para o programa Residência Pedagógica. *Revista Insignare Scientia*, 5(1), 192-208.
- Rebolho, A. B., Batista, T. P., & Santos, E. G. (2021). Contribuições do Programa Residência Pedagógica na constituição de professores de ciências da natureza. *Revista Instrumento*, 23(3), p. 688-707.
- Santos, E. B., Martins, M., Ramos, M. R. S., Neto, H., & Paniz, C. M. (2020). A importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores no Instituto Federal Farroupilha-Campus São Vicente do Sul. *Revista Insignare Scientia*, 3(1), 42-56.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand knowledge growth in teaching. *Educational*, 15(2), 4-14.
- Silva, D. S., Falcomer, V. A. S., & Porto, F. S. (2018). As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: A experiência da licenciatura em ciências naturais, Universidade de Brasília. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 20(1), 1-22.
- Silva, L. H. A. (2004). *Modos de mediação de um formador de área científica específica na constituição docente de futuros professores de Ciências/Biologia*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP.
- Silva, L. H. A., & Schnetzler, R. P. (2006). A mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de Biologia. *Ciência & Educação*, 12(1), 57-72.
- Tardif, M. (2013). *Saberes docentes e saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Zanon, L. B. (2003). *Interações de licenciandos, formadores e professores na elaboração conceitual de prática docente: Módulos triádicos na licenciatura de Química*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479-504.