



AS CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS DO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PRECEPTORES DE CIÊNCIAS

*THE TRAINING CONTRIBUTIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROJECT IN
THE CONTINUOUS TRAINING OF PRECEPTOR TEACHERS OF SCIENCES*

Kauan Ferreira Rosa

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Cerro Largo - UFFS.

kauanfrosa8@gmail.com

Eliane Gonçalves dos Santos

Doutora em Educação nas Ciências. Docente do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS.

santoselianegoncalves@gmail.com

Resumo

Neste texto, propomos investigar as contribuições formativas do Programa Residência Pedagógica (PRP) - subprojeto Biologia, Física, Química (BFQ) - na formação continuada dos professores que atuam como preceptores de Ciências da Natureza. Desse modo, também discutiremos como as vivências formativas oriundas da participação no PRP contribuem para o desenvolvimento de práticas e atitudes pedagógicas dos preceptores no espaço escolar. Nesta pesquisa qualitativa, em que foram entrevistadas cinco professoras preceptoras, foi utilizada a metodologia da análise de conteúdo para análise dos dados. Os resultados obtidos com a análise de dados demonstram a importância e as contribuições destacadas pelas preceptoras do PRPBFQ no processo de formação continuada e também no ato de (re)pensar suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Palavras-chave: Formação de professores, Ensino de Ciências, Práticas Pedagógicas, Parceria.

Abstract

In this text, we propose to investigate the formative contributions of the Pedagogical Residency Program (PRP) - subproject Biology, Physics, Chemistry (BFQ) in the continuing education of teachers who act as preceptors of Natural Sciences. In this way, we will also discuss how the formative experiences arising from participation in the PRP contribute to the development of pedagogical practices and attitudes of preceptors in the school space. In this qualitative research, in which five preceptor teachers were interviewed, the content analysis methodology was used for data analysis. The results obtained from the data analysis demonstrate the importance and contributions highlighted by the PRPBFQ preceptors in the process of continuing education and also in the act of (re)thinking about their pedagogical practices in the classroom.

Keywords: Teacher training, Science Teaching, Pedagogical Practices, Partnership.

1 INTRODUÇÃO

O termo Residência Pedagógica tem grande inspiração no termo Residência Médica. A diferença é que a Residência Médica ocorre após a diplomação dos médicos, enquanto a Residência Pedagógica ocorre durante a formação dos futuros professores (FARIA; PEREIRA, 2019).

A presença da ideia de uma *residência* na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de *formação prática* para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam (ou atuarão) (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 344).

O Projeto Residência Pedagógica - PRP, proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES -, teve suas primeiras discussões no ano de 2007 como uma proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE), o qual admitiu ter se inspirado na residência médica.

Todavia, o PRP foi criado apenas em 2011 e a implementação ocorreu no ano de 2012 com projetos-pilotos, mas foi em 2018 que a CAPES lançou seu 1º edital para o PRP. O programa tem alguns objetivos, entre eles destacam-se: o aperfeiçoamento nas formações práticas de licenciandos, a imersão dos acadêmicos na realidade escolar e o estreitamento das relações entre escolas e universidades (SILVA; CRUZ, 2018).

O PRP é constituído por núcleos que contam com a participação dos seguintes sujeitos: residentes (acadêmicos dos cursos de licenciatura com mais de 50% do curso integralizado), preceptores (professores da rede básica de educação) e docentes orientadores (docentes do Ensino Superior).

Os participantes do PRP são expostos a diversas vivências e experiências que contribuem para sua formação inicial e também para a formação continuada dos professores preceptores e orientadores.

As vivências representam os processos oriundos das experiências como professores. É por meio delas que ocorre o repensar de práticas e atitudes pedagógicas nos espaços de ensino. A partir desse processo reflexivo que nos constituímos professores e construímos nossa identidade docente. Conforme Pimenta (1996), a identidade do sujeito não se configura como mutável, nem como algo que possa ser adquirido, mas como um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Desse modo, "valorizar e reconhecer uma boa prática docente é vislumbrar para a educação mudanças significativas, pois é por meio desses exemplos que nossa identidade docente também se constituirá" (DOMINGUES; MACEDO; NUNES, 2019, p. 134).

Nesse sentido, Pimenta (1999) aborda que a construção da identidade se dá:

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p.19).

Dessa forma, percebemos que o professor, ao construir sua identidade, estará em uma constante busca por reformulação de seus conhecimentos, realizando diversas reflexões sobre sua profissão e podendo ressignificar sua prática pedagógica. Referente à formação docente, Nóvoa (1997) propõe o seguinte:

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1997, p. 25).

A formação continuada de professores vem se tornando assunto pertinente em nosso cotidiano. “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.43). Diante do exposto, torna-se importante que os docentes possam (re)pensar suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, aperfeiçoá-las, para que não sejam maçantes e monótonas para os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

A motivação para a escolha do tema nasceu de minha participação no projeto Residência Pedagógica - subprojeto Biologia Física e Química, como residente, assim como da interação com as professoras da rede básica que participam como preceptoras no Programa. Os momentos partilhados e as experiências vividas com elas levaram-me a questionar de que forma a participação dessas professoras preceptoras no subprojeto oportunizou lhes repensarem suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a pesquisa aqui apresentada buscou realizar um estudo sobre as contribuições formativas do Programa Residência Pedagógica - subprojeto Biologia, Física, Química - na formação continuada dos professores que atuam como preceptores na área de Ciências, de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Rio Grande do Sul. Buscando analisar como a participação no subprojeto Biologia, Física, Química contribui para a formação continuada dos professores que atuam como preceptores e discutir como as vivências formativas oriundas da participação no PRP contribuem para o desenvolvimento de práticas e atitudes pedagógicas dos preceptores no espaço escolar.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: 1 Introdução; 2 Encaminhamento metodológico; 3. Análise e discussão dos resultados; 3.1 Perfil das preceptoras: trajetória acadêmico-profissional; 3.2 O Programa Residência Pedagógica e a Formação Continuada de professores; 4 Considerações finais; 5 Referências bibliográficas.

2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, mais especificamente, uma pesquisa de cunho qualitativo em Educação com direcionamento para um futuro desenvolvimento de estudos buscando respostas que façam entender, descrever e interpretar os fatos, de modo que o pesquisador mantenha contato interativo e direto com o objeto de pesquisa (PROETTI, 2017).

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram: cinco professoras preceptoras do Projeto Residência Pedagógica dos dois núcleos do subprojeto Biologia, Física e Química de uma IES, localizada no Rio Grande do Sul. Inicialmente foram enviados e-mails de convite para a participação na pesquisa para as 6 preceptoras dos dois núcleos do PRP, porém, por conta da sobrecarga de final de ano nas escolas, 5 aceitaram participar.

Realizamos entrevistas com as professoras preceptoras - nessa etapa elaboramos um roteiro de perguntas semiestruturadas (APÊNDICE 1), as quais foram respondidas durante uma entrevista ao vivo via plataforma digital Google Meet.

O método de coleta de dados com base em entrevistas traz um modo interativo. Durante a entrevista, ocorre o “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1997, p. 86) . É um método de interação social, o qual visa à interpenetração informativa, sendo capaz de quebrar os isolamentos grupais, sociais e individuais, a fim de uma distribuição democrática de informação (MIGUEL, 2010). Seidman (1991) relata que utilizamos as entrevistas, não só para a obtenção de informações, mas também porque nos interessamos pelas histórias dessas pessoas. As entrevistas ocorreram de maneira remota, por conta da pandemia do Sars-CoV-2 (COVID- 19).

O segundo momento foi a análise dos dados obtidos nas entrevistas. Para isso, foi utilizada a metodologia de Análise de Conteúdos, de Laurence Bardin (2011). Segundo a autora, a Análise de Conteúdo é formada por um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Ainda nesse sentido, Bardin (2011) classifica a AC em um conjunto de três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação. Durante a pesquisa utilizei essas três fases para analisar os dados coletados.

Para manter o sigilo e o anonimato dos sujeitos, códigos foram utilizados (P1, P2, P3, ...). Por se tratar de uma pesquisa com pessoas, submetemos o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa, sendo aprovado com o parecer nº: 3.398288.

2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Buscando compreender o que já foi investigado sobre a formação continuada de professores da Educação Básica (EB) que participam do PRP, realizamos uma revisão da literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico. Na busca foram identificados cinco textos, dos quais três tratam especificamente da temática em questão.

Em um desses textos, Amorim (2020) afirma que o PRP busca aperfeiçoamento e aprimoramento da prática docente dos professores que atuam como preceptores, pois esses profissionais precisam se integrar ao novo utilizando meios metodológicos que vão além da sala de aula, algo que traz reflexos para sua prática docente. A colaboração entre residente e preceptores é fundamental para o processo de formação continuada, pois permite que ambos possam aprender e compartilhar novas metodologias para aprimorar sua práxis docente (RIBEIRO; SAMPAIO; MENEZES, 2019).

Ainda nesse sentido, Santos, Melo e Souza (2021) reiteram que o PRP auxilia no aumento de experiências e capacitação profissional ao longo do programa. Além disso, o Programa permite aos seus integrantes ter acesso a diferentes vivências, que possibilitam o (re)pensar das práticas pedagógicas para aprimorá-las.

Os dados do tópico seguinte apresentam os resultados das entrevistas realizadas com as professoras que participam do programa PRP.

3 ANÁLISE DOS ESTUDOS

3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1.1 Perfil das preceptoras: trajetória acadêmico-profissional

As entrevistas com as professoras que participaram do programa Residência Pedagógica Biologia, Física e Química ocorreram entre os meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022. Com base nas respostas coletadas, foi possível traçar um perfil dessas preceptoras.

As preceptoras entrevistadas possuem uma idade média entre vinte e nove anos e cinquenta e dois anos. Das cinco entrevistadas, percebemos que quatro possuem como formação principal Ciências Biológicas, enquanto uma (P3) possui graduação em Física, não havendo a ocorrência de nenhuma com graduação em Química.

Referente à participação em pós-graduações, das cinco preceptoras três possuem pós-graduação Lato Sensu (P3, P4 e P5) em Interdisciplinaridade, Formação continuada e Orientação escolar, enquanto uma possui Pós-graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências (P1) e uma não possui pós-graduação (P2).

O tempo que as preceptoras atuam na escola varia de seis a trinta e um anos de docência. Das cinco entrevistadas, três ocupam ou já ocuparam algum cargo de gestão na escola, duas delas atuando como diretora e vice-diretora (P2 e P4). As horas semanais de trabalho das professoras variam de vinte a quarenta e oito horas.

Os componentes curriculares (CCR) ministrados por elas variam bastante de escola para escola. Em sua maioria, além dos CCRs específicos da área (Biologia e Física), muitas ministram componentes de outras áreas (Ensino Religioso e Filosofia) e quatro das professoras atuam em CCRs do Novo Ensino Médio (2022) dentro dos itinerários formativos. Das cinco professoras entrevistadas, uma é contratada, uma tem contrato e concurso e três são concursadas. Percebemos também que a professora P1 é a que tem maior carga horária, chegando a 48 horas semanais. Para Codo (1999), os professores fazem tarefas que vão além da sala de aula, tudo isso demanda muito tempo por parte desse profissional, causando uma sobrecarga que, muitas vezes, causa prejuízo no trabalho docente e na qualidade de ensino.

Quatro das preceptoras não tinham a licenciatura como principal escolha para a graduação, mas, por conta de situações financeiras ou de transporte, optaram por essa área de formação. A professora P5, quando questionada sobre a motivação para se tornar professora, respondeu:

Não... não, nunca quis quando eu entrei no curso de ciências biológicas não era com a intenção de ser professora. Mudei de ideia no meu segundo estágio, porque na época nós tivemos 2 estágios apenas, nós tivemos o estágio do ensino fundamental e o estágio do ensino médio, no ensino fundamental eu queria correr eu queria fugir sabe. Foi terrível, eu peguei uma turma muito difícil e como eu não fiz magistério eu não tinha nenhuma didática para trabalhar. Aí no ensino médio que foi no ano seguinte eu me apaixonei e foi a partir desse momento lá no final da graduação que eu gostei de trabalhar com alunos então eu decidi ser professora (P5, 2021).

Durante a pesquisa, notamos que algumas preceptoras tinham grande admiração pela profissão docente e que a vontade de ser professora surgiu por meio de um espelhamento com alguma professora que havia passado e marcado sua juventude, como relatam abaixo:

[...] ali no ensino médio eu tive uma professora muito boa de biologia que até ela é falecida hoje, a profe Sol, né então ali que começou a minha inspiração, né, eu ali no ensino médio mesmo eu comecei a ter vontade de ser professora (P2, 2022).

[...] eu sempre digo que a minha grande motivadora foi uma professora de biologia que tive, eu via ela como um exemplo de professora, porque até hoje eu me lembro assim nítidas as aulas dela (P3, 2022).

Nestes relatos percebemos um espelhamento de práticas. Esse processo se caracteriza pela “recorrência à fala e citações do outro no diálogo de quem está apresentando/relatando a ação” (BREMM; GÜLLICH, 2020, p. 323). Person e Güllich (2015) afirmam que, durante o diálogo, a discussão e a problematização das práticas elaboradas por outros professores, que deixaram marcas, levará o sujeito a ter uma reflexão, crítica desencadeando discussões sobre si mesmo, o que, nesse caso, serve de inspiração e motivação para optar pela docência.

3.1.2 O Programa Residência Pedagógica e a Formação Continuada das professoras preceptoras

Durante as últimas décadas, a formação de professores vem sendo um destaque em estudos e pesquisas (NÓVOA, 1992; BERVIAN; SANTOS; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2019), porém muitas pesquisas acabam não abordando assuntos pertinentes, como a jornada de trabalho dos profissionais da educação.

O trabalho do professor não se limita à sala de aula, ele se estende para além do horário de trabalho profissional, muitas vezes invadindo a vida particular do professor. Situação que se destaca nos dois últimos anos em que vivenciamos a pandemia de Covid-19. O ensino remoto foi a nova realidade dos professores, a qual resultou em uma sobrecarga dos profissionais da educação e em jornadas exaustivas de trabalho, desrespeitados por uma sociedade que desvaloriza o profissional professor.

Como defendem Tardif e Lessard (2013), a jornada de trabalho do professor ainda deve ser dividida em: vida pessoal, formação continuada, atividades escolares ou sindicais etc. Dessa forma, ao somar a sobrecarga do trabalho extra e as demandas do ensino remoto decorrentes da pandemia, tivemos como resultado profissionais cansados física e mentalmente, o que afeta diretamente a qualidade do ensino realizado por esse professor. Dessa maneira, é importante que se discuta, na formação de professores, questões sobre as condições do trabalho docente e sobre a saúde do professor. Esses assuntos devem estar nas agendas das formações continuadas e nas pesquisas sobre formação de professores. É necessário entender a formação como uma via de mãos múltiplas.

A formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

Sendo assim, Wengzynski e Tozetto (2012) entendem o processo de formação continuada de professores como uma porção do desenvolvimento profissional do docente. Tal desenvolvimento ocorre durante sua atuação na docência, trazendo um novo sentido à prática

pedagógica. É a partir desse processo reflexivo sobre nossas práticas pedagógicas que nos constituímos professores.

A questão da formação continuada de professores é uma temática central na área da Educação, pois existe para suprir necessidades de conhecimento, que não foram contempladas na formação inicial dos professores, temas emergentes da docência e da profissão e, principalmente, para trazer mais sentido à prática docente e fortalecer a especialização docente (WENZEL; NEUFELD, 2021).

O processo de formação continuada teve início em 1996 como uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96. Contudo, nessa época, a formação continuada de professores era um assunto com o qual não havia grande preocupação com a questão de (re)pensar práticas pedagógicas ou refletir sobre as metodologias. A Formação Continuada é essencial e, conforme Imbernón (2009), busca promover:

Uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não autonomia consentida) (IMBERNÓN, 2009, p.59).

Corroborando com isso, Leite (2015) afirma que devemos pensar a formação continuada como um processo que ocorre de dentro para fora, isto é, que se origina e conseqüentemente evolui, partindo da realidade docente em sala de aula e possibilitando a construção de uma efetiva prática pedagógica. Ao serem questionadas sobre o que entendem pelo processo de Formação Continuada, as entrevistadas relataram:

[...] o processo de formação continuada ele tira o professor daquela acomodação, faz com que o professor tenha novas linhas de pensamento, possa aprender coisas novas. Então no momento que o professor se forma e não continua a sua formação ele acaba se alienando da realidade, então esse processo de formação continuada é muito, muito importante (P5, 2021).

A formação do professor eu vejo assim que nunca para né, o professor tem bastante formação e é importante essa atualização feita ali, até pra gente ir relembando, as vezes não é algo novo, claro que a gente sempre aprende alguma coisa, mas vai relembando e vai repensando também a sua prática pedagógica (P1, 2021).

[...] pra mim é tudo, eu acho que assim o tempo que fiquei parada sem participar das atividades, parece que eu parei no tempo, que eu tô fora dos acontecimentos, daí quando entrei pra UFFS em 2013, pra mim é tudo de bom estar por dentro dos assuntos da nossa profissão né, eu acho que todo professor deveria ter essa formação paralela ao seu trabalho (P4, 2022).

A professora P2 destaca a importância da Formação Continuada que acontece por meio do PRP:

Bom, assim, eu acho que esse processo é muito importante por que, assim, quando a gente sai da faculdade [...], a gente acha que sabe um monte de coisa né, geralmente os alunos não te desafiam e não te fazem ir muito além daqueles planos de aula que tu elaborou, mas aí você vai ver que no dia a dia é bem mais complicado, quando você entra na sala como professor titular é bem mais complicado, então assim o Estado não nos fornece nada de formação, o que eles fornecem é praticamente nulo não agrega, então essa formação continuada que a gente tem da UFFS do RP foi muito importante para minha formação como professora [...] eu acho fundamental, por que ninguém se forma profissional e está pronto né, todo mundo tem que continuar estudando e então isso tem que ser oferecido por alguém então pra mim é muito importante (P2, 2022).

Denota-se, nas falas das professoras preceptoras, a importância da formação continuada ao participarem das atividades na Universidade, pois é por meio disso que elas podem ter novas linhas de pensamentos, atualizarem-se sobre assuntos importantes da profissão docente e também possam (re)pensar suas práticas pedagógicas em sala de aula. Isso é destacado nos dizeres de P2, quando menciona a formação continuada que tem por meio do PRP.

Devemos entender a prática pedagógica como um ponto de partida e de chegada do processo de formação continuada e também como um caminho que transforma a ação do professor; como destaca P4, tudo isso de forma reflexiva e dialógica, permitindo melhorar a prática e a atuação profissional (TREBIEN et al., 2020).

A formação continuada de professores é parte do desenvolvimento profissional que ocorre durante o exercício docente, assim sendo possível contextualizar circunstâncias e fazer a resignificação do ser professor (WENGZYNSKI; TOZETTO 2012; MENDES, 2013; NOGUEIRA; PAVANELLO; OLIVEIRA, 2014). Tal situação contribui para o desenvolvimento de conhecimento e competências profissionais e aprimoramento de capacidades reflexivas (IMBERNÓN, 2010; SANTANA; ROTHEN, 2015). Nesse sentido, as preceptoras destacam contribuições do PRP na formação continuada ao relatarem que:

Além da formação continuada, o contato com os residentes é fundamental, assim a gente consegue entrar em contato com essa nova geração de professores, além de sempre aprender mais com as novas tecnologias (P5, 2021).

[...] é uma oportunidade de receber os alunos, é uma experiência diferente coordenar, acompanhar esses residentes na escola, tu vais aprendendo com cada vivência (P1, 2021).

[...] a gente recebe essa formação continuada que é uma grande contribuição para a formação, [...] os alunos que a gente acompanha é uma grande contribuição por que isso faz a gente melhorar, essa troca de informações, esse debate contínuo também são contribuições (P2, 2022).

[...] em primeiro lugar essa aproximação que a gente tem com vocês da Universidade, professores e alunos e a escola por que às vezes era distante né, e então agora acho que conversamos na mesma linguagem (P4, 2022).

Outro aspecto importante abordado pela professora P3 é a troca de conhecimentos e aprendizagens viabilizados por meio do programa entre os três sujeitos: residentes - preceptoras - professores orientadores. Nesse sentido, Soares et al. destacam:

[...] a presença dos preceptores na orientação dos residentes é de suma importância, pois se realizam à mediação de conhecimentos, experiências, reflexão, ação, teorização e formalização, no sentido de vincular o conhecimento teórico à prática (SOARES et al., 2020, p. 12).

O PRP, além de uma oportunidade para troca de aprendizagens, proporciona diversas experiências e vivências para os sujeitos envolvidos. Nóvoa (1995) afirma que a formação continuada de professores está interligada diretamente com as vivências dos professores, não somente as adquiridas em sala de aula, mas também as adquiridas em sua vida pessoal. Nesse sentido, Rebolho, Batista e Santos (2021) afirmam que:

[...] as vivências formativas no RP são importantes na formação docente, pois o programa apresenta uma estruturação que diminui a distância entre o processo de formação e o de atuação docente, munindo o sujeito em formação de conhecimentos e experiências profissionais (REBOLHO; BATISTA; SANTOS, 2021, p. 8)

Podemos indicar o PRP como um agente que propicia o processo de formação continuada que envolve todos os sujeitos participantes, por meio de encontros semanais que enfocam o diálogo e a troca de aprendizagens. Percebemos, na fala da preceptora P2, que as ações

formativas oportunizadas no PRP possibilitam a formação continuada que muitas vezes não é oferecida pelo Estado.

[...] o Estado não nos fornece nada de formação, o que eles oferecem é praticamente nulo, não agrega, então essa formação continuada que a gente tem do RP ela foi muito importante para minha formação como professora (P2, 2022).

É importante salientar, como destacam Becker et al. (2020), que o programa propõe uma interação entre as IES e as escolas de EB, porém em seus editais não fazem referências à formação continuada de professores, não mencionando os benefícios oferecidos aos professores preceptores.

O compartilhamento de aprendizagens e experiências entre os agentes educacionais que ocorrem no programa, no entanto, faz com que ele seja considerado um espaço de formação continuada (BECKER et al., 2020).

A oportunidade de receber os residentes e acompanhá-los permite que as preceptoras entrevistadas aprendam e reflitam sobre cada vivência e tudo isso, alinhado aos encontros e formações, oportuniza que elas repensem suas práticas pedagógicas (P1, P2, P4, P5). Esse contato das preceptoras com os residentes impacta positivamente a formação delas, pois é por meio disso que novas metodologias são discutidas e utilizadas em suas aulas. Santos, Melo e Souza (2021) reiteram que o PRP auxilia no aumento de experiências e capacitação profissional ao longo do programa:

[...] o professor preceptor, por estar intensamente vinculado com o residente, há entre eles uma permanente troca de saberes acreditando que a formação não apenas perpassa pela temática formativa, ou seja, análises e mudanças curriculares, mas também se utiliza desse espaço com um local de troca, um espaço onde se há um constantemente processo de ensino-aprendizagem, que para os educadores (tanto o preceptor quanto o bolsista, futuro educador) é de suma importância (BECKER et al., 2020, p. 8).

O vínculo entre preceptora e residente fica evidente na fala da entrevistada P3:

Essa troca de experiência é a nossa formação continuada, claro que essas informações que a gente tem também proporcionam isso, por que a gente pega e lembra das palestras trabalhadas e vamos aplicando isso em sala de aula, mas quem vai fazer isso é a preceptora e o residente, as formações que recebemos ali dão as ideias, mas quem aplica, molda, remolda conforme as necessidades de cada escola é o professor preceptor e o aluno residente com essa troca de experiências e conhecimentos (P3, 2022).

Algumas dificuldades elencadas pelas preceptoras durante diversas falas nas entrevistas se relacionam com a Pandemia do Sars-CoV-2 (COVID- 19), a qual trouxe anos atípicos que afetaram diretamente os sujeitos durante o processo de ensino e aprendizagem. Isso ficou evidente nas falas:

O maior desafio foi a questão de trazer os alunos para participar né, se formos falar da realidade atual, o maior desafio é isso, fazer com que os alunos participem das aulas, tanto presencialmente quanto em formato remoto (P5, 2021).

Está muito difícil hoje, principalmente depois da pandemia nós não temos mais um estudante comprometido, não se tem mais responsabilidades (P4, 2022).

A pandemia trouxe bastantes desafios, conseguir dar conta de tudo as aulas, plataformas, aulas síncronas e assíncronas, foi bem desafiador, havia muita burocracia (P1, 2021).

[...] a primeira coisa é fazer o aluno se concentrar em sala né, porque assim o aluno tem muita informação de fora, e a sala de aula ela ainda é meio antiquada, por mais que a gente tente no dia a dia a gente vai inserindo, vai melhorando os métodos

tentando inovar, mas ainda a sala de aula não tá acompanhando a evolução das outras tecnologias, então a gente tem que melhorar ainda a forma como a gente está ensinando (P2, 2022).

[...] é a desvalorização, e eu não digo nem a desvalorização pelo governo, porque essa a gente já está de saco cheio, prefiro nem comentar mais, mas é a própria desvalorização da sociedade que a gente tem, antes se tratava professor com o maior respeito possível, e hoje a gente é simplesmente desrespeitado, humilhado e nem pelo aluno, mas pelos pais dos alunos, eles não vem na escola tirar satisfação no porque o filho tirou nota baixa, eles vem na escola criticar você e dizer o por que você deu nota baixa pro filho dele (P3, 2022).

A pandemia de COVID-19 nos trouxe diversos desafios. Além da aplicação do ensino remoto, ela afastou os alunos do processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes por conta da falta de acesso à internet, outras pela falta de participação dos alunos em aula, trazendo lacunas de aprendizagens que futuramente podem gerar muitos problemas (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020).

Podemos observar a importância do PRP na formação continuada das preceptoras a partir de seus relatos e vivências ocorridas durante o programa, o qual, de acordo com os dizeres das professoras preceptoras, contribuiu para (re)pensar suas práticas pedagógicas ao interagir com os bolsistas e professores da universidade numa articulação entre escola e universidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, observamos que o Programa Residência Pedagógica - subprojeto Biologia, Física e Química, mesmo não tendo em seus editais referências à Formação Continuada de professores, atua como importante agente nesse processo formativo, tudo isso a partir das formações, seminários e eventos, viabilizados e por conta de todas as vivências e trocas de experiências em grupos e com os residentes.

Nesta pesquisa, analisamos como a participação no PRP contribuiu para a formação continuada das preceptoras e como as vivências formativas oriundas da participação no PRP contribuíram para o desenvolvimento de práticas e atitudes pedagógicas dessas preceptoras no espaço escolar.

A metodologia qualitativa, aliada ao uso de entrevistas, foi de suma importância para investigar a questão proposta. Além disso, a revisão na bibliografia também nos ajudou nesse processo, pois as entrevistas serviram como um ponto de partida para o processo da análise dos dados gerados.

Com isso, observamos que as vivências formativas possibilitadas às preceptoras do PRP - subprojeto Biologia, Física e Química, podem romper com ideias tradicionais presentes nos espaços de ensino, promovendo um ambiente de formação continuada e desenvolvimento de práticas pedagógicas sob um viés crítico e reflexivo que potencialize o Ensino de Ciências na escola.

Obtivemos resultados positivos acerca dos objetivos propostos e desse modo fomos capazes de compreender o PRP como um agente que contribui e qualifica o processo de formação continuada dos professores que atuam como preceptores de Ciências.

Este estudo foi desenvolvido com um baixo número de indivíduos, não apresentando dados conclusivos da totalidade dos profissionais docentes, mas, de certo modo, sinalizando a importância dessa formação. Este estudo pode servir como contributo para trabalhos de

pesquisadores futuros que investiguem esta área.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E; FREITAS, T. C; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago 2010. Acesso em: 08 ago. 2021.

AMORIM, C. M. S. A importância do Programa Residência Pedagógica na perspectiva do professor preceptor. **Revista Práticas de Linguagem**, Minas Gerais, v. /, n. /, p. 51-56, mar. 2020. Acesso em: 13 dez. 2021.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BECKER E. P; et. al. A relação entre o programa residência pedagógica e a formação continuada de professores preceptores. **Revista Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, MG, v. 7, n. 4, p. 1-12, 2020. Disponível em: <http://200.131.62.48/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/4313>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BERVIAN, P. V.; SANTOS, E. G. dos; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C. O PIBID como terceiro espaço: elementos para formação de professores de ciências na profissão. **Interfaces da Educação**, [S.L.], v. 10, n. 29, p. 423-444, 15 out. 2019. Interfaces da Educação. <http://dx.doi.org/10.26514/inter.v10i29.3441>. Acesso em: 08 dez. 2021

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BREMM, D; GÜLLICH, R. I. da C. O papel da sistematização da experiência na formação de professores de ciências e biologia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 319-342, set. 2020. Acesso em: 10 jan. 2022

DOMINGUES, I; MACEDO, P. C.; NUNES, R. Residência Pedagógica: a importância da preceptora no processo de aprendizado dos residentes. **Gepesvida**, São José, v. 5, n. 12, p. 122-136, jul. 2019. Acesso em: 14 dez. 2021.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8393. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FREIRE. P. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: “Paz e Terra”, 1996.

HAGUETTE. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do professorado: novas tendências**. / Francisco Imbernón; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 117 p.

- LEITE, F. A. Investigando processos de reflexão-ação na formação continuada de professores de ciências. In: BONOTTO, Danusa de Lara; SANTOS, Eliane Gonçalves dos; WENZEL, Judite Scherer. **Movimentos formativos: caminhos e perspectivas na formação de professores**. Cerro Largo, RS: Polimprensos Serviços Gráficos, 2015. p. 9-415. Acesso em: 06 fev. 2022.
- MENDES, K. M. A pesquisa na formação continuada de professores: possibilidades e limites. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 6, n. 1, p. 22-30. jan./jul. 2013. Acesso em: 06 fev. 2022.
- MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Odisseia**, Natal, v. 1, n. 5, p. 1-11, jun. 2010. Acesso em: 06 fev. 2022.
- NOGUEIRA, C. M. I; PAVANELLO, R. M; OLIVEIRA, L. A. Uma experiência de formação continuada de professores licenciados sobre a matemática dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v. 3, n. 4, p. 138-160, 2014. Acesso em: 08 fev. 2022.
- NÓVOA A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A (Org). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 1633.
- PASSINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **Observatório Socioeconômico da Covid-19**, Santa Maria, p. 1-9, jun. 2020. Acesso em: 06 jan. 2022.
- PERSON, V. A.; GÜLLICH, R. I. da C.. Investigação - ação: da extensão a análise de processos formativos de professores de ciências. In: BONOTTO, Danusa de Lara; SANTOS, Eliane Gonçalves; WENZEL, Judite Scherer. (Orgs.). **Movimentos formativos: caminhos e perspectivas na formação de professores**. Cerro Largo: Polimprensos Serviços Gráficos Ltda., 2015. p. 145-166. Acesso em: 06 fev. 2022.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação São Paulo**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez. 1996. Acesso em: 27 jan. 2022.
- PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIRES, A. P. R. F. **Desenvolvimento profissional de docentes participantes do programa de residência pedagógica da UNIFESP**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Políticas Educacionais e Formação de Educadores, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017. Acesso em: 06 jan. 2022.
- PROETTI, S. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lúmen**, [S.L], v. 2, n. 4, p. 1-23. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60>. Acesso em: 27 jul. 2021. Acesso em: 13 fev. 2022.
- REBOLHO, B. A; BATISTA, P. T; SANTOS, G. E. Contribuições do Programa Residência Pedagógica na constituição de professores de ciências da natureza. **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, v.23, n.3, p. 1-20, dez, 2021. Acesso em: 22 jan. 2022.
- RIBEIRO, E. S; SAMPAIO, A. L; MENEZES, D. B. Contribuição da Residências Pedagógica na troca de experiência entre residente e preceptor. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Campina Grande. **Anais eletrônicos**. [S. I]: Sbeb, 2020. p. 19-22. Acesso em: 06 dez. 2021.

SANTANA, A. C. M; ROTHEN, J. A avaliação externa das escolas e a formação continuada de professores: o caso paulista. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 89-110, jan./abr. 2015. Acesso em: 19 jan. 2022.

SANTOS, L. A. M; MELO, A. K. L; SOUZA, F. K. Estudo descritivo acerca dos efeitos do programa institucional de residência pedagógica/UFS no processo de formação continuada dos professores preceptores. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores: Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 201-217, jul. 2021. Acesso em: 11 dez. 2021.

SEIDMAN, I. E. Interviewing as qualitative research. A Guide for Researchers in **Education and the Social Sciences**. Columbia: Teachers College Press, 1991.

SILVA, K. A. C. P. da; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i2.8062. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SOARES, R. G; DE CARVALHO VARGAS, V.; MARIANO, V.; RUPPENTHAL, R. Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 1, p. 116-131, 4 jun. 2020. Acesso em: 24 jul. 2021.

TREBIEN, M. M.; SOUZA, W. R. de; OLIVEIRA, E. R. de .; SILVA, J. L. da . Formação Continuada de professores: uma epistemologia da prática. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 91- 102, 2020. DOI: 10.24979/359. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/359>. Acesso em: 21 ago. 2021.

WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face às suas contribuições para a docência. In: Seminário de pesquisa em educação da região sul (ANPED) 4, 2012. **Anais eletrônicos**. Caxias do Sul, [s. n.]. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/51>. Acesso em: 08 ago. 2021.

WENZEL, J. S; NEUNFELD, V. R. Um estudo sobre a formação continuada de professores da área de ciências da natureza e suas tecnologias. **Revista Valore**, Redonda, v. 6, n. 1, p. 991-1002, jun. 2021. Acesso em: 18 fev. 2022.