

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM DOCENTE: RELATOS DE UMA LICENCIANDA EM QUÍMICA

CONTRIBUTIONS OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM FOR TEACHING LEARNING: REPORTS OF A LICENSEE IN CHEMISTRY

CONTRIBUCIONES DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL APRENDIZAJE: INFORMES DE UN LICENCIATARIO EN QUÍMICA

Juliana Marciotto Jacob *
julianajacobqui@hotmail.com

Naiara Briega Bortoloci*
naibriegabortolocii@gmail.com.com

Fabiele Cristiane Dias Broietti *
fabieledias@uel.br

* Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR – Brasil

Resumo

O Programa Residência Pedagógica (RP) busca articular teoria e a prática docente, efetivando uma parceria entre a rede de Educação Básica e as Universidades, de modo a ampliar as dimensões da formação do futuro professor. Este estudo teve por objetivo identificar e analisar as contribuições da RP para a aprendizagem docente de uma licencianda de Química, utilizando como instrumento de análise os Focos da Aprendizagem Docente. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e analisados a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo. As experiências vivenciadas pela residente proporcionaram momentos de reflexão sobre as suas ações e seu planejamento, assim como permitiram a troca de experiências com os professores, além do convívio com a comunidade escolar.

Palavras Chave: Focos da Aprendizagem Docente. Formação inicial. Residência Pedagógica.

Abstract

The Pedagogical Residency Program (RP) seeks to articulate teaching theory and practice, establishing a partnership between the Basic Education and Universities, in order to expand the dimensions of the training of the future teacher. This study aimed to identify and analyze the contributions of RP to teacher learning of a Chemistry graduate student, using the strands of teacher's learning as an instrument of analysis. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed based on the assumptions of Content Analysis. The experiences lived by the student provided moments of reflection on her actions and planning, as well as allowing the exchange of experiences with teachers, in addition to living with the school community.

Keywords: strands of teacher's learning. Initial formation. Pedagogical Residence.

Resumen

El Programa de Residencia Pedagógica (RP) busca articular la teoría y la práctica docente, estableciendo una asociación entre la Educación Básica y las Universidades, a fin de expandir las dimensiones de la formación docente. Este estudio tuvo como objetivo identificar y analizar las contribuciones de la RP al aprendizaje docente de una estudiante de Química, utilizando los "hilos de aprendizaje del profesor" como herramienta de análisis. Las experiencias de la alumna proporcionaron momentos de reflexión sobre sus acciones y planificación, además de permitir el intercambio de experiencias con los docentes y la interacción con la comunidad escolar.

Palabras clave: hilos de aprendizaje del profesor. Formación inicial. Residencia pedagógica.

INTRODUÇÃO

Programa Residência Pedagógica

O Programa Residência Pedagógica foi instituído através da Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, com a finalidade de implementar projetos inovadores, apoiados pelas Instituições de Ensino Superior – IES (públicas e privadas), os quais devem ser aplicados nos cursos de licenciatura (modalidade presencial ou Sistema de Universidade Aberta do Brasil - UAB) a fim de estimular a articulação entre teoria e prática, assim como efetivar uma parceria com as redes de educação básica (BRASIL, 2018).

De acordo com o edital da Capes 06/2018, os objetivos do Programa Residência Pedagógica são:

- 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, 2018, p. 1).

Considerada como uma atividade de formação, a Residência Pedagógica (RP) é desenvolvida em escolas públicas da educação básica, sendo estas denominadas de “escola-campo”. O discente (residente), regularmente matriculado em um curso de licenciatura, terá a orientação de um docente da IES, denominado orientador, e na escola-campo ele será acompanhado por um professor da educação básica chamado preceptor. A coordenação do projeto da RP está vinculada a um docente da IES, o qual é nomeado Coordenador Institucional (BRASIL, 2018). De acordo com as definições do edital:

A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (BRASIL, 2018, p. 1).

Na escola-campo o discente vivencia situações concretas do cotidiano escolar, assim como da heterogeneidade da sala de aula, sendo que estas experiências poderão servir como objeto para a reflexão e articulação entre a teoria e a prática docente. Enquanto ocorre o desenvolvimento do programa, o residente deve estar imerso nessas diferentes situações, as quais devem estimulá-lo a refletir e a avaliar

suas ações na prática, assim como suas relações com o preceptor e com o orientador, os quais já são docentes e, portanto, podem auxiliá-lo no processo (BRASIL, 2018).

Para se construir uma identidade profissional docente é necessária uma (re)significação social da profissão, de modo que o residente perpassa pela própria experiência, interagindo com seus alunos e professores, aprimorando seu estudo teórico, seu conhecimento tácito e sua prática educativa (PIMENTA, 2006).

Formação Inicial de Professores

O Programa Residência Pedagógica busca ampliar as dimensões de formação do futuro docente, focando não apenas nos conhecimentos disciplinares, mas articulando tais saberes com outros (saberes da formação profissional, curriculares e experienciais) conforme mencionado por Tardif (2010).

Muitas são as pesquisas preocupadas com os processos formativos dos professores de Ciências, e mesmo estas apresentando enfoques diferentes, diversos autores (ZANON, 2014; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011; SILVA; SCHNETZLER, 2011) apontam lacunas nesse processo, as quais podem interferir significativamente na atuação do futuro professor, ao ter contato com a realidade do ambiente escolar.

Carvalho e Gil-Pérez (2011) relatam que algumas dificuldades encontradas nos cursos de formação inicial de professores de Ciências estão relacionadas à falta de domínio nos conhecimentos científicos, por possuírem uma carência de conhecimentos do conteúdo, sendo muitas vezes transmissores mecânicos do conteúdo apresentado em um livro texto, problemas estes que impedem uma atividade docente inovadora e crítica. Em segundo lugar, a dificuldade pode proceder daquilo que os futuros professores já sabem, ou seja, do pensamento atrelado ao senso comum. Tais dificuldades revelam a necessidade de relacionar os estudos específicos com o campo da didática das Ciências, para que a atividade da docência possa ser um trabalho criativo de pesquisa e inovação (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011).

Nessa mesma direção, alguns autores como Maldaner (2006) e Sangiogo *et al.* (2011), buscam identificar os problemas existentes, e com isso propor melhorias para a formação inicial de professores na área de Química. De acordo com um levantamento feito por Stanzani (2018):

A falta de integração entre disciplinas de formação específica e pedagógica; a dicotomia entre teoria e prática; a desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão; e a não utilização da pesquisa como princípio formativo, são os pontos mais enfatizados pelas pesquisas em Ensino de Química, os quais deveriam ser repensados na formação do futuro professor (STANZANI, 2018, p. 25).

Outros aspectos também mencionados na literatura da área são o formato de aulas expositivas as quais os alunos estão acostumados a ter, fazem com que sua aprendizagem ocorra de forma passiva, fazendo com que esses futuros professores se habituem à recepção de conhecimentos ao invés de

construí-los de forma individual. Apresentam aulas com problemas padrões, ou seja, aqueles que possuem uma “receita” para resolução, e dessa forma não apresentam aos alunos que a sala de aula pode ser heterogênea, e que eles podem resolver problemas de diferentes formas, construindo uma aprendizagem mais significativa (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011).

Algumas atitudes, mediante estratégias e atividades, fazem com que certos objetivos sejam alcançados pelos programas de formação de professores, como a aquisição de pensamentos e práticas reflexivas. Para essa aquisição, Dewey (1989) define a necessidade de 3 atitudes, ter a mentalidade aberta, respeitando diferentes perspectivas e examinando as diferentes razões do que ocorre em sala de aula; ter responsabilidade intelectual, a qual assegura a integridade, procurando os propósitos educativos e éticos da conduta docente; e ter entusiasmo para atuar com energia e capacidade de renovação diária (DEWEY, 1989).

Espera-se de um curso de formação inicial, que além de fornecer a habilitação legal para o exercício da profissão, que colabore para o exercício de sua atividade docente, visto que para professorar não bastam apenas conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Espera-se também que um curso de licenciatura seja capaz de possibilitar aos futuros professores a construção de seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades que lhes são apresentadas cotidianamente. Dessa forma, os conhecimentos da teoria da educação e da didática, devem ser mobilizados para que eles compreendam o ensino como realidade social, e desenvolvam a capacidade de investigarem sua própria prática para a construção de suas identidades docentes (PIMENTA, 2006).

Com esta perspectiva, neste trabalho, objetivamos identificar e analisar contribuições do Programa Residência Pedagógica para a aprendizagem docente durante a formação inicial, utilizando como instrumento de análise os Focos da Aprendizagem Docente.

PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa, de caráter qualitativo, teve sua coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada com uma residente que fazia parte da RP há dois meses, durante o primeiro semestre de 2019, licencianda do curso de Química. De acordo com Manzini (2012), a entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas, no qual deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado, e, além disso, o entrevistador tem a possibilidade de realizar perguntas complementares para entender melhor a temática abordada (MANZINI, 2012).

Foram elaboradas duas questões norteadoras para a entrevista, sendo a primeira: “Conte-me sobre a sua experiência na Residência Pedagógica até o momento” e a segunda: “Você quer ser

professor? Por quê?”. Ao longo da entrevista foram feitas indagações sobre sua vivência na escola, elaboração de planos de aula, as regências, para que a residente pudesse descrever com detalhes suas experiências até o momento como participante do programa.

Após a transcrição da entrevista, buscamos nos relatos da residente, indícios de características que se enquadrassem nos Focos da Aprendizagem Docente (FAD), elaborados por Arruda, Passos e Fregolente (2012), sendo estes utilizados como categorias *a priori*.

Para a análise metodológica dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2016). Neste processo de organização e análise das informações decompomos o material a ser analisado em unidades de registro e em seguida distribuímos tais unidades nas categorias *a priori*, posteriormente descrevemos os resultados obtidos em tais categorias, realizamos ao final as inferências dos resultados e os interpretamos com auxílio da fundamentação teórica adotada. Em seguida apresentamos o instrumento utilizado para análise das entrevistas.

Os Focos da Aprendizagem Docente (FAD)

A partir de uma analogia aos Focos da Aprendizagem Científica (FAC), conforme proposto no relatório estadunidense de 2009, denominado *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits of the National Research Council, NRC (2009)*, Arruda e colaboradores elaboraram os Focos da Aprendizagem Docente, os quais podem ser considerados como um instrumento de análise da aprendizagem docente, sendo útil na avaliação da formação de professores (ARRUDA, PASSOS e FREGOLENTE, 2012).

Segundo os autores, os FAD podem ser utilizados para:

[...] discutir a aprendizagem docente em diversas configurações, tais como: (i) Na formação inicial, nos cursos de licenciatura; no estágio supervisionado; (ii) Na formação em serviço, continuada; nos cursos de capacitação de professores; (iii) Em programas especiais de formação de professores como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); (iv) Em situações informais do dia a dia, na família, no trabalho; (v) Em ambientes de educação informal planejados, como os museus, centros de ciências etc (ARRUDA, PASSOS e FREGOLENTE, 2012, p. 33).

Nos FAD, o aprendizado da docência está estruturado em cinco eixos, os quais são compreendidos como evidências dessa aprendizagem, sendo que cada foco relata uma dimensão do aprendizado, cada qual com sua especificidade, porém, todos articulados, de forma que o desenvolvimento de um eixo favoreça ao desenvolvimento dos demais, evidenciando que “o aprender” não ocorre de forma individualizada e nem compartimentada (ARRUDA, PASSOS e FREGOLENTE, 2012).

A seguir, trazemos do artigo original a descrição dos FAD:

Foco 1: Interesse pela Docência. O estudante experimenta interesse, envolvimento emocional, curiosidade, motivação, mobilizando-se para exercer e aprender cada vez mais sobre a docência.

Foco 2: Conhecimento Prático da Docência. A partir do conhecimento na ação e com base na reflexão na ação, o estudante desenvolve o conhecimento de casos, um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientam a sua prática cotidiana *in actu*.

Foco 3: Reflexão sobre a Docência. Frente a novos problemas originados de sua prática, os quais não conseguiu resolver no momento em que ocorriam, o futuro professor, com base em instrumentos teóricos, analisa a situação sistematicamente, envolvendo-se com a pesquisa e reflexão a posteriori sobre sua prática e o seu conhecimento acumulado sobre ela, de modo a resolver os problemas inicialmente detectados. Trata-se de desenvolver a dimensão da pesquisa no futuro professor.

Foco 4: Comunidade Docente. O estudante participa de atividades desenvolvidas em uma comunidade docente, aprende as práticas e a linguagem da docência com outros professores ou futuros professores, assimilando valores dessa comunidade e desenvolvendo a reflexão coletiva.

Foco 5: Identidade Docente. O estudante pensa sobre si mesmo como um aprendiz da docência e desenvolve uma identidade como alguém que se tornará futuramente um professor de profissão (ARRUDA, PASSOS e FREGOLENTE, 2012, p. 32-33).

Considerando os focos descritos acima, retomamos o objetivo deste estudo - identificar e analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a aprendizagem docente na formação inicial, utilizando como instrumento de análise eixos da aprendizagem docente. Na continuidade apresentamos nossos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a leitura da transcrição da entrevista, conforme encontrávamos trechos relacionados aos FAD, estes eram fragmentados e codificados. Até esse momento essas unidades eram denominadas unidades de busca as quais posteriormente tornaram-se unidades de registro, quando verificamos a pertinência de cada uma delas ao contexto investigado.

Esse processo de unitarização resultou em 34 unidades de registro, as quais foram codificadas de acordo com a sequência em que apareciam nas falas da residente, ou seja, numericamente, sendo os números acompanhados do código R1, que representa a residente 1. No Quadro 1 são apresentadas a distribuição das unidades de registro em cada um dos FAD, assim como a incidência, em porcentagem, das unidades em cada foco. Em seguida, apresentamos algumas das unidades de registro, que segundo nossa compreensão, são representativas do *corpus*.

Quadro 1: Distribuição das unidades de registro nos FAD.

Focos da Aprendizagem Docente	Fragmentos	Incidência
Foco 1: Interesse pela docência	1, 4, 6, 8, 20, 22	17,6%
Foco 2: Conhecimento prático pela docência	2, 9, 11, 12, 13, 15, 16	20,6%
Foco 3: Reflexão sobre a docência	10, 14, 19, 21, 26, 27, 28, 30, 33	26,5%

Foco 4: Comunidade docente	3, 5, 7, 17, 18, 23, 25, 29, 31	26,5%
Foco 5: Identidade docente	24, 32, 34	8,8%
Total	34	100%
Duração da entrevista	17 minutos e 47 segundos	

Fonte: Os autores (2020).

No Foco 1, relacionado ao interesse da residente pela docência, trazemos alguns trechos de suas falas, os quais demonstram o seu envolvimento emocional com a prática docente, evidenciando as impressões sentidas durante a residência. Tais falas estão também relacionadas com o seu interesse e a sua mobilização para aprender sobre a profissão docente, e exercê-la.

[R1.1] Ahh... de primeiro foi bem diferente eu acho, porque mesmo eu sendo da licenciatura eu nunca tive esse contato com a sala de aula, alunos na escola, mas eu estou gostando até agora.

[R1.22] Eu acho muito legal isso, você conseguir, você ter que se planejar para conseguir, e ver a evolução deles, eu acho muito legal ensinar alguma coisa e ver que isso fez a diferença na vida de alguém.

Em todas as falas a residente menciona e reforça o seu interesse pessoal e emocional em aprender cada vez mais sobre a docência, principalmente ao mencionar que embora ainda não tivesse atuado até aquele momento do curso, está gostando da área [Licenciatura]. Em outro relato, menciona sobre a satisfação de ensinar e fazer a diferença, experiência esta que proporcionou uma ampliação no seu interesse pelo ensino.

As falas da licencianda corroboram com o que é dito por Arruda, Passos e Fregolente (2012), a respeito do foco 1: “[...] a aprendizagem da docência passa pelo interesse e pela disponibilidade do futuro professor para a docência. A motivação ou a mobilização são conceitos-chave para explicar o engajamento desse indivíduo em uma ação” (ARRUDA, PASSOS e FREGOLENTE, 2012, p. 29). E concluem, unindo seus pensamentos aos de Sacristán (2005), expressando que na formação deve-se dar importância não só ao que os alunos pensam, mas também ao que os alunos querem e sentem, ou seja, “aos motivos de ação do professorado” (SACRISTÁN, 2005, p.86).

O conhecimento prático pela docência, apresentado no Foco 2, é caracterizado pelas unidades de registro em que a residente discorre sobre as atividades desenvolvidas durante a residência, enfatizando os resultados das situações ocorridas no decorrer da aula e os pensamentos existentes durante o planejamento dela. Dessa forma, a residente desenvolve o conhecimento na ação, participando de experiências didático-pedagógicas, as quais irão orientá-la em sua prática docente futura.

[R1.2] A gente já corrigiu provas, ajudou em atividades, deu uma aula, deixa eu ver o que mais... a gente ajuda em tudo o professor: a lançar nota, a fazer a chamada.

[R1.9] Eram 2 turmas de 1º ano, uma ainda eu e meu parceiro, a hora que a gente estava planejando, a gente falou: essa é mais quietinha, essa é um pouquinho mais terrível, talvez essa aqui não vai dar tempo de dar tudo. E por incrível que pareça, na mais quietinha, a aula foi boa, mas a da mais bagunceira a aula foi melhor, eles foram bem mais participativos.

De acordo com as falas da residente, é compreensível que a RP a possibilitou vivenciar experiências didáticas e pedagógicas presentes na docência, como por exemplo, a correção de provas e o lançamento de notas. Além disso, a entrevistada relata acerca do planejamento e execução da aula em diferentes turmas, evidenciando através de suas ações o conhecimento prático da docência.

Além de desenvolver o conhecimento na ação, o qual é caracterizado pelo “saber fazer”, a residente pratica a reflexão na ação, a qual segundo Arruda, Passos e Fregolente (2012): “[...] é um excelente instrumento de aprendizagem, pois ao se encontrar diretamente envolvido na situação que deseja modificar, o professor tem a chance de confrontar suas convicções contra uma realidade problemática” (ARRUDA, PASSOS e FREGOLENTE, 2012, p. 31).

Nas falas que serão apresentadas a seguir, a residente faz uma autoanálise sobre as situações ocorridas em sua prática docente e o que suas atitudes ocasionaram em sua aula. Ela também faz reflexões sobre suas ações, também chamadas de reflexão sobre a reflexão na ação, e a reação de seus alunos sobre elas. Tais representações estão de acordo com as características apresentadas pelo Foco 3, o qual enfatiza que frente aos problemas apresentados em sua prática, o professor deve refletir, de modo a resolver tais situações.

[R1.10] Então isso [alunos serem participativos] eu acho que foi bem legal, porque assim, foi melhor do que eu esperava, mesmo tendo os erros né, da primeira aula e tal, mas sim, foi melhor do que eu esperava.

[R1.19] Ah, aprender disso melhor, da organização, também a planejar que cada turma é uma turma, e que também depende muito do dia, e que você tem que estar preparado para isso, você tem que ter um jogo de cintura que, as vezes você planejou aquilo que não vai dar certo, mas você tem que conseguir dar um jeito e dar aquilo. Você vai ter que dar em mais uma aula, mas você tem que aprender a se organizar, acho que é o principal, para dar aula você tem que aprender a se organizar.

Nestas falas a residente faz uma reflexão acerca da sua prática, e realiza alguns apontamentos em relação às suas expectativas da primeira aula na RP, acrescentando a importância do organizar e do planejar envolvidos na docência. A respeito do foco 3, e corroborando com as falas da residente, Arruda, Passos e Fregolente (2012) afirmam que:

Após a aula, o professor também pode dedicar-se a uma reflexão mais sistemática e aprofundada; pode refletir sobre o que aconteceu, sobre os momentos em que prestou atenção no raciocínio do aluno e agiu, a partir daí, de uma determinada forma, avaliando as atitudes tomadas. Esta é a reflexão sobre a reflexão na ação, uma análise que o professor, dispondo de tempo e munido de instrumentos teóricos, faz posteriormente sobre o seu conhecimento e reflexão na ação (ARRUDA, PASSOS e FREGOLENTE, 2012, p. 31).

No Foco 4, denominado de comunidade docente, organizou-se as declarações da residente que descreviam situações e atividades, as quais desenvolveu em meio a comunidade docente, seja na escola ou na universidade. Ela menciona o seu envolvimento com professores, com o qual aprendeu práticas docentes e valores, assim como também desenvolveu a reflexão de forma coletiva.

[R1.23] E eu acho assim, que muito disso [ensinar alguma coisa e ver que faz a diferença] vem dos meus professores também, eu sempre gostei muito dos meus professores do Ensino Médio, do Fundamental, e aqui também, e isso acho que ficou em mim.

[R1.25] Nesta [aula] foi partindo do zero, porque foi mais só o professor e a nossa dupla né, porque geralmente aqui [nas reuniões da residência], agora mesmo para sequência didática, a orientadora fica orientando a gente. A gente já se reuniu com ela hoje de novo para ir planejando. Essa uma, foi só o professor e a gente, ele falou - eu quero que vocês deem uma aula disso [tabela periódica] e vocês são livres para fazer o que quiserem. Então ele só falou assim - eu quero um plano de aula até um dia antes para eu ver se está tudo ok.

Nos relatos a residente fala da admiração por seus professores do Ensino Fundamental e Médio, e da importância dos valores por eles transmitidos, evidenciando a influência da comunidade docente na formação de professores. Consequente ela relata acerca do envolvimento dos participantes da RP [residente, orientador e professor do Ensino Médio] na elaboração e planejamento das aulas a serem desenvolvidas no transcorrer do programa, e é esse envolvimento que pode ser caracterizado com uma prática social, ou seja, as atividades desenvolvidas, suas reflexões e sua conduta ocorrem em função da comunidade, que no caso da RP envolve além do ambiente escolar, o universitário. De acordo com Obara, Broietti e Passos (2017), as falas da residente apresentam um exemplo de: “Comunidade na qual os professores trocam experiências e vivências de forma a contribuir com o seu repertório de casos conhecidos, fortalecendo-os de forma a trabalharem em conjunto, motivando um ao outro” (OBARA, BROIETTI e PASSOS, 2017, p. 83).

Ao comentar sobre sentir-se preparada, a residente pensa sobre si mesma como uma aprendiz da docência, tentando transpor o conteúdo aprendido na licenciatura de forma clara aos seus alunos, e baseando-se nos bons exemplos de seus professores, busca por sua identidade docente, tais características evidenciam a presença do Foco 5 em suas falas, pautado na identidade docente.

[R1.24] Daí tipo, eu quero ser igual eles assim [professores que marcaram sua vida], bem um pouco desse exemplo, eu quero fazer a diferença em alguém, que eles fizeram para mim, isso.

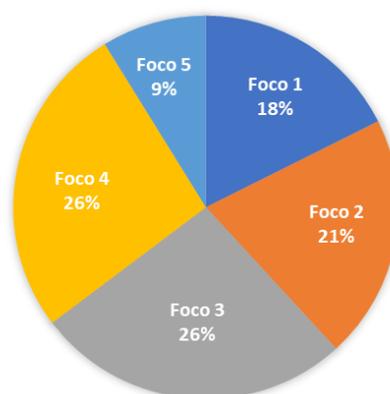
[R1.34] [...] acho que esse ano eu me sinto mais preparada assim, por todo o trabalho que foi sendo feito, que é feito na licenciatura, mas é de transpor o conteúdo, conseguir, passar isso de forma clara, e de estar na frente também, de conseguir ter uma posição de professora, não mais como uma aluna.

A respeito do Foco 5, a residente expõe em suas falas o desejo de ser uma boa profissional, uma professora que faz a diferença na vida dos estudantes, evidenciando a relevância de se ter uma identidade docente. Por fim, a licencianda em Química comenta sobre a importância do curso e da RP, para o seu

desenvolvimento, deixando-a mais preparada e confiante para atuar na docência, e criar a sua própria identidade nela. Concluindo o foco 5, Obara, Broietti e Passos, (2017) expõem: “Ainda que seja ao longo da sua carreira que o professor constrói a identidade docente, durante sua vida acadêmica, o professor adquire o primeiro contato, a familiaridade com sua atividade profissional e, assim, elabora suas intenções a respeito do seu trabalho” (OBARA, BROIETTI e PASSOS, 2017, p. 83).

Na Figura 1, apresentamos a porcentagem de unidades em cada foco.

Figura 1: Porcentagem das unidades de registro alocadas em cada Foco.



Fonte: próprios autores.

Diante das informações expressas na Figura 1, podemos inferir que os focos que tiveram maior destaque foram o 3 e 4, os quais tratam respectivamente sobre a reflexão na docência e a comunidade docente. As reflexões foram sobre o planejamento e a execução da aula, além de aspectos sobre as atitudes de seus professores durante sua vida acadêmica. No foco sobre a comunidade docente, a residente relatou experiências que ocorreram durante a Residência Pedagógica, as quais envolviam o professor da escola (preceptor) e a professora da universidade (orientadora), o ambiente escolar, as relações existentes entre estes locais e que algumas atividades desenvolvidas promoveram um processo de reflexão de forma coletiva.

Reforçando a ideia de que os focos se encontram articulados e que o desenvolvimento de um deles influencia e favorece o desenvolvimento dos demais, Arruda, Passos e Fregolente, (2012) afirmam que os FAD são capazes de possibilitar uma visão ampla da formação de professores, e que podem ser utilizados para discutir a aprendizagem docente em diversas configurações, como por exemplo na RP. Os autores ainda concluem que:

Os programas de formação poderiam almejar que os estudantes despertassem o interesse pela docência, que desenvolvessem o conhecimento prático tão necessário para exercer a profissão, que refletissem sobre o que fazem, que partilhassem de uma comunidade de professores

reflexivos e que desenvolvessem uma identidade como docentes (ARRUDA, PASSOS e FREGOLENTE, 2012, p. 44).

Procurou-se demonstrar aqui que os FAD podem ser utilizados para indicar evidências de aprendizado na docência, o qual envolve o desenvolvimento de um conjunto amplo de interesses, atitudes, conhecimentos e competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da investigação realizada, na qual se buscou identificar e analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica para a aprendizagem docente, identificamos evidências dessa aprendizagem, com destaque para os Focos 3 - Reflexão e 4 – Comunidade.

Os resultados ressaltam benefícios na aprendizagem docente ao participar de programas de formação inicial como a Residência Pedagógica. Neste caso, a residente apontou como satisfatória a sua participação no programa e o quanto essa experiência auxiliou em sua formação inicial. As experiências vivenciadas ao longo do projeto proporcionaram momentos de reflexão sobre as suas ações em sala de aula e em seu planejamento, assim como permitiram diálogos com os demais professores (preceptor e orientadora). Outro ponto a ser destacado é o convívio com a comunidade, uma vez que tais atividades possibilitaram aprender práticas e a linguagem da docência com outros professores e o desenvolvimento da reflexão coletiva.

Referências

ARRUDA, S. de M.; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. Focos da aprendizagem docente. **Alexandria – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 3, p. 25-48, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-018residencia-pedagogica.pdf>> Acesso em 27 de fev. de 2020.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

DEWEY, J. **Cómo Pensamos**. Barcelona: Paidós, 1989.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: formando professores/pesquisadores**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso**, p. 149-171, 2012.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. Learning science in informal environments: people, places, and pursuits.

Committee on learning science in informal environments, national research council of the national academies.

Washington, DC: **The National Academies Press**, 2009.

Disponível em:

<<http://www.nap.edu/catalog/12190.html>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

OBARA, C. E.; BROIETTI, F. C D.; PASSOS, M. M.

Focos da aprendizagem docente: um estudo com professores de Química ex-bolsistas do PIBID.

Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 75-95, 2017.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs). **Professor**

reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4 ed.

São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E.

Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

SANGIOGO, F. A.; WOYCIECHOSWSKY, R.; ROSA, S. A.; MALDANER, O. A. A pesquisa educacional como

atividade curricular na formação de licenciandos de Química. **Ciência e Educação**, Florianópolis, v. 17, n. 3,

p. 523-540, 2011.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. **Estágios**

curriculares supervisionados de ensino: partilhando experiências formativas. Florianópolis: EntreVer, v. 1, p.

116-136, 2011.

STANZANI, E. de L. **Saberes Docentes e a Prática nos**

Estágios: possibilidades na formação inicial de professores de Química. 2018. 251 p. Tese (Doutorado)

– Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista.

Bauru. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**.

11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZANON, D. A. V. Aprendizagens da docência reveladas em narrativas reflexivas por licenciados em química.

Ciência & Ensino, v. 3, n. 2, p. 18-31, 2014.

Recebido em: 08/03/2020

Aceito em: 01/11/2020

Endereço para correspondência:

Nome: Juliana Marciotto Jacob

Email: julianajacobqui@hotmail.com



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).