



PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ANÚNCIOS E DENÚNCIAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM: ANNOUNCEMENTS AND COMPLAINTS ABOUT THE TEACHERS' EDUCATION

André de Azambuja Maraschin  

Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul)

✉ andremaraschin@hotmail.com

Carlos Alberto Soares dos Santos Filho  

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

✉ carlos.asdsf@gmail.com

Morgana Welke  

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

✉ morganawelke@gmail.com

Márcia von Frühauf Firme  

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

✉ marciafirme@unipampa.edu.br

Márcio Marques Martins  

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

✉ marciomarques@unipampa.edu.br

RESUMO: Este artigo objetivou, a partir de um olhar sensível para os relatos dos residentes da Universidade Federal do Pampa campus Bagé, enviado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, investigar o que se mostra sobre as duas primeiras edições do Programa de Residência Pedagógica, acerca de experiências docentes no núcleo de Química, ocorridas em uma escola de educação básica. Nessa perspectiva fenomenológica-hermenêutica, os dados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva, originando duas categorias: i) A formação integral e coletiva e ii) As faces da Gestão Pública. Destaca-se como alguns dos resultados, a preocupação e o compromisso dos residentes sobre o seu fazer docente e a formação dos estudantes da educação básica. Também, a valorização da universidade e escola-campo sobre as atividades desenvolvidas. Além disso, denuncia-se aspectos de desmotivação e descaso com a formação profissional. Considera-se que o Residência Pedagógica, nas duas edições, constituiu-se como um espaço plural, crítico-reflexivo e de protagonismo na formação integral dos sujeitos envolvidos, sejam eles docentes orientadores, preceptores, graduandos e comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação acadêmico-profissional. Química. Resistência.

ABSTRACT: This article aimed, from a sensitive look at the reports of the residents of Universidade Federal do Pampa campus Bagé, sent to the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel, to investigate what is shown about the first two editions of the Pedagogical Residence Program, concerning the teaching experiences in the Chemistry center, which took place in a basic education school. In this phenomenological-hermeneutic perspective, the data were analyzed from the Discursive Textual Analysis, originating two categories: i) The complete and collective formation and ii) The faces of Public Management. As some of the results, the preoccupation and the commitment of the residents about their teaching practices and the formation of students of basic education stands out. Also, the appreciation of the university and field-school over the activities developed. In addition, aspects such as demotivation and neglect with professional education are delated. It is considered that the Pedagogical Residence, in both

editions, is constituted as a plural space, critical-reflexive and with protagonism during the complete education of the subjects involved, whether they are teachers, advisors, preceptors, undergraduates and the school community.

KEY WORDS: Teacher education. Chemistry. Resistance.

O contexto da Experiência

A investigação ora apresentada corresponde à análise das duas primeiras edições do Programa de Residência Pedagógica (RP), junto ao curso de Química da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). A universidade é constituída por 10 campi, localizados em 10 municípios do Estado do Rio Grande do Sul. Contou com seis subprojetos na primeira edição (2018-2020) e oito na segunda (2020-2022). Foram eles: **Primeira edição** - 1) Multidisciplinar Ciências, Biologia, Química, Física e Matemática; 2) Multidisciplinar Língua Espanhola e Língua Inglesa; 3) Arte; 4) Educação Física; 5) Português; e 6) Geografia. **Segunda edição** - 1) Multidisciplinar Biologia, Ciências; 2) Língua Espanhola; 3) Língua Portuguesa; 4) Educação Física; 5) Pedagogia - Alfabetização; 6) Geografia; 7) Licenciatura em Educação do Campo; e 8) Multidisciplinar Física, Matemática e Química.

Dentre os objetivos do RP nas duas edições, destaca-se a formação acadêmico-profissional dos residentes, preceptores e orientadores, a fim de fortalecer a relação entre universidade, escolas-campo e comunidade. Outrossim, estimular reflexões teórico-práticas sobre a ação docente e os processos de ensino e aprendizagem, à luz de propostas crítico-reflexivas, inovadoras e inclusivas (Martins & Brasil, 2020). Na primeira edição, as atividades ocorreram em quatro etapas complementares, e na segunda em três módulos.

As quatro etapas da primeira edição foram organizadas da seguinte forma: **Primeira**, destinada à preparação e formação da equipe (residentes, preceptores e professores orientadores), com a realização de leituras sobre textos que envolviam discussões acerca da Formação acadêmico-profissional, Projeto Político-Pedagógico (PPP), Inovação pedagógica e Base Nacional Comum Curricular (BNCC); **Segunda**, com foco na ambientação dos residentes nas escolas-campo, a fim de conhecerem o contexto escolar, o PPP e a realidade da comunidade; **Terceira**, correspondendo à imersão dos residentes nas escolas-campo, por meio de preparação e ministração de aulas, participação em reuniões, produção de recursos didáticos, dentre outras atividades; e **Quarta**, voltada à elaboração do relatório final e socialização das experiências em reuniões, eventos, produções científicas e cartas à sociedade.

Os três módulos da segunda edição corresponderam a: **Primeiro**, destinado à preparação e formação da equipe (residentes, preceptores e professores orientadores), com ênfase em ferramentas digitais para atender ao contexto de pandemia; **Segundo**, refletindo sobre a sala de aula, dialogando sobre a matriz curricular e os processos de ensino e aprendizagem, bem como, o início da atuação docente e reflexão em diário de bordo; **Terceiro**, se configurando como a finalização da atuação dos residentes nas escolas-campo, elaboração dos relatórios e de relatos para composição de capítulos de livros e/ou artigos em periódicos, além da socialização das experiências em webinários por meio de vídeos curtos.

Assim sendo, o presente artigo debruça-se sobre os relatos dos residentes, suas experiências nas escolas-campo e a importância destas para seus processos formativos. Nesse caso, acadêmicos de Química-Licenciatura da UNIPAMPA campus Bagé. No triênio 2018-2020, pertencendo ao subprojeto Multidisciplinar Ciências, Biologia, Química, Física e Matemática (núcleo Química e Física) e no triênio 2020-2022, ao subprojeto Multidisciplinar Física, Matemática e Química (núcleo Química, Física e Matemática), ocorrendo de forma remota durante essa segunda edição, em virtude do período de pandemia. As duas edições possuem em comum atividades desenvolvidas em uma mesma escola, descrita a seguir.

A escola localiza-se no município de Aceguá, RS, a aproximadamente 60 km de distância de Bagé, RS. Foi fundada em 1941 para atender as comunidades rurais, primeiramente na educação infantil e séries iniciais. Posteriormente, contemplou toda a Educação Básica de Ensino e EJA. Atualmente, atende apenas o ensino médio regular e EJA. É importante destacar que Aceguá faz fronteira com o Uruguai e só possui essa escola da rede estadual de ensino. Portanto, no turno da tarde recebe a grande maioria dos estudantes formados nas quatro escolas da rede municipal (zona urbana e rural), bem como, jovens do país vizinho. No turno da noite, jovens e adultos do Brasil e do Uruguai, na modalidade EJA. Ao todo, correspondem a aproximadamente 300 estudantes.

Diante do exposto, o tópico a seguir apresentará algumas ideias e conceitos centrais que foram socializados entre os professores orientadores, preceptores e bolsistas residentes. Não é pretensão do artigo desenvolver aprofundamentos sobre os teóricos estudados nas etapas que antecederam a ação dos residentes nas escolas-campo, mas sim, demonstrar a relevância que as leituras tiveram para o planejamento e execução de suas aulas. Esse aspecto ratifica a importância das articulações entre teoria e prática no contexto educacional.

A Teoria que Antecedeu a Prática

Desde a primeira edição do RP, o edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) teve como objetivo selecionar instituições públicas e privadas de ensino superior, que ofereciam cursos de licenciatura, destacando como intenção a “implementação de projetos inovadores que estimulem **articulação entre teoria e prática** [grifo nosso] nos cursos de licenciatura, conduzidos em **parceria com as redes públicas de educação básica** [grifo nosso]” (CAPES, 2018, p. 1). Baseado no edital, o RP da UNIPAMPA foi pensado para atender tais expectativas, incorporando referenciais importantes, que serão apresentados na sequência.

Formar-se professor é estar constantemente refletindo sobre o ser professor. Diante disso, durante os encontros entre os bolsistas do RP, discutiram-se algumas disposições consideradas atributos da profissão docente, segundo Nóvoa (2009b): o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. De acordo com o autor, para ser professor, é imprescindível o conhecimento científico sobre o que se ensina; aprender a dialogar com os colegas de profissão com tempos diversos de experiência de docência; registrar e refletir sobre as práticas e avaliação para o aprimoramento da profissão; desenvolver a capacidade de se relacionar e de se comunicar, conquistando seus alunos para o trabalho que se pretende fazer, entendendo também que as dimensões pessoais interligam com as profissionais, é impossível separar a pessoa do profissional professor. Também faz parte da profissionalidade docente, aprender a trabalhar coletivamente e colaborativamente em projetos educativos na escola e compreender que seu trabalho é um compromisso social, com a diversidade cultural, com a inclusão e que pode mudar destinos traçados pelo nascimento, família e/ou sociedade (Nóvoa, 2009b).

As discussões sobre a articulação entre teoria e prática compõem os espaços formativos. De acordo com Silva (2010), a profissão docente perpassa o domínio de conceitos e técnicas para sua transmissão, haja vista que deve considerar o diálogo entre educadores e educandos, a realidade estudada e as práticas sociais oriundas desse movimento. Em outras palavras, falar sobre o caráter teórico-prático do fazer docente vai além do exercício profissional dedicado exclusivamente ao cumprimento de programas curriculares. A sala de aula, como um espaço plural, agrega distintos contextos, culturas e fenômenos educativos (Silva, 2010).

Nessa perspectiva, a obra de Mizukami *et al.* (2002), defende que a formação docente se dá em um *continuum*, que o futuro professor pode se basear em uma concepção construtivista, crítico-reflexiva e processual. Ou seja, considerar a convergência entre os conhecimentos historicamente construídos na comunidade, bem como os sistematizados apresentados nas

instituições de ensino. Com isso, aproximamo-nos do termo formação acadêmico-profissional (Diniz-Pereira, 2008), que também leva em conta a ideia de continuidade na formação docente. Para o professor Júlio Diniz-Pereira, o processo de escolarização que antecede o ingresso nos cursos superiores relacionados à profissão docente oportuniza momentos relevantes e, dessa forma, possui influência tanto na escolha pela profissão, quanto nas práticas educativas que serão adotadas pelos professores.

Em vista disso, a formação acadêmico-profissional se potencializa pela parceria entre universidade e escola, a qual oferece a troca de experiência entre profissionais da educação básica, licenciandos e docentes do ensino superior, aprendendo uns com os outros. Esse aspecto é importante, visto que muitos são os desafios que se apresentam no cotidiano escolar. Mello e Salomão de Freitas (2019, p. 197), corroboram com esses argumentos e, sobre essa parceria, consideram que “A presença de professores(as) da Educação Básica no coletivo da sala de aula favorece que situações atuais da escola sejam trazidas para dentro da universidade, além de estimular a participação dos(as) acadêmicos(as) em atividades realizadas em suas escolas”.

Portanto, assumir a formação como acadêmico-profissional representa uma escolha pedagógica e política, do ponto de vista da responsabilidade social que os professores possuem para a formação de cidadãos preparados para pensar e enfrentar os desafios existentes no dia a dia (Mello & Salomão de Freitas, 2019). O docente que se assume como um contínuo aprendiz, tende a estimular espaços dialógicos, democráticos e de participação coletiva em decisões que compõem seu contexto. Não obstante, conhecer o PPP das escolas faz parte desse processo.

Para Veiga (2013), o PPP é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola, por isso deve ser constituído, da sua concepção até a implementação, em um processo democrático de decisões, vivenciado e amoldado por educadores, pais, alunos e funcionários. O PPP, além de ser um projeto vinculado a uma ação institucional da escola, também está “intimamente articulado ao compromisso sociopolítico, com os interesses reais e coletivos da população” (Veiga, 2013, p. 3). Dessa maneira, demonstra o engajamento com a formação cidadã para a sociedade, em que os termos político e pedagógico não se dissociam. Tal fato demonstra a importância das leituras e discussões a respeito deste documento norteador por parte da equipe do RP, bem como o seu estudo nas escolas em que cada residente se inseriu.

Neste contexto, buscou-se discutir no grupo do RP, aspectos fundamentais para a organização didática de uma aula articulada com o PPP da escola, a fim de responder questões sinalizadas por Veiga (2008, p. 274): “Para quê? O quê? Como? Com quê? Como avaliar? Para quem? Quem? Quando? Onde?”. Estas questões orientam o professor no sentido de considerar a intenção de sua aula, explicitar o conteúdo a ser trabalhado e demonstrar de que forma este pode contribuir com a formação integral das pessoas. Também, a escolher a metodologia e os recursos mais adequados, considerando a diversidade da turma, o tempo e o espaço em que a aula será desenvolvida, visando a participação dos alunos e o cumprimento dos objetivos estabelecidos.

Além de leituras sobre o PPP, a BNCC também foi foco de estudo. Pensada a partir de competências e habilidades entendidas como necessárias para atender as demandas dos estudantes e prepará-los para o futuro, a Base, em seu texto de apresentação, reconhece a desigualdade presente na educação básica. Todavia, indica que o documento traz influências para os currículos, formação dos educadores, produção de materiais didáticos *etc.*, representando um passo importante para superar o cenário desigual. Outrossim, sinaliza que foi elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, após amplos debates com a sociedade e educadores do Brasil (Brasil, 2018).

Autores como Mello, Rorato e Silva (2018) e Picoli (2020), expõem suas considerações a respeito da BNCC. Para eles, se trata de um documento prescritivo, formatado por interesses políticos, religiosos e mercadológicos, que deposita nos professores uma grande parcela de responsabilidade quanto aos resultados das avaliações nacionais e internacionais. Apesar de se

comprometer com o letramento científico da população, o texto da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias deixa clara a preocupação com o ensino de conceitos a partir de temáticas já estabelecidas, de viés tecnológico, opondo-se a muitas realidades existentes nas regiões geográficas do nosso país.

Entretanto, a ideia de letramento científico articulada às dimensões descritas no documento (Conhecimentos conceituais; Contextualização social, histórica e cultural da ciência e da tecnologia; Processos e práticas de investigação; e Linguagens específicas), apresenta possibilidades para direcionar o trabalho docente do ponto de vista metodológico, de estratégias de ensino ou formulação de objetivos de ensino e aprendizagem. Com isso, se torna mais viável considerar e respeitar os diferentes contextos e culturas. Ou seja, apesar de a BNCC se preocupar em listar – ou melhor, prescrever – muitos conceitos que devem ser ensinados, suas competências permitem outras formas de atuação.

Para as Ciências da Natureza e suas Tecnologias, as competências descrevem termos como demandas locais, regionais e/ou globais, além de tomada de decisão ética e responsável. Estes podem nos levar para práticas pedagógicas preocupadas com a formação integral dos sujeitos. Logo, espera-se que o foco seja o aluno como protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem, refletindo sobre os problemas que o cercam. Algumas iniciativas quanto a escolha por metodologias, serão percebidas durante o artigo, mas ressaltamos nesse momento que os grupos realizaram leituras específicas sobre as metodologias ativas. Justifica-se a escolha por elas, principalmente na segunda edição do RP, em virtude do contexto de pandemia nos últimos anos.

O termo metodologia ativa se refere a uma forma de pensar o processo de ensino e aprendizagem no qual o eixo da sala de aula muda. O estudante ganha um maior protagonismo, assumindo responsabilidades e organizando seu tempo de estudo, enquanto o professor passa a ser um mediador no processo educativo (Diniz & Souza, 2021). Com isso, o tempo de sala de aula passa a ser ocupado não mais pela simples exposição de conteúdos, mas para debates e trocas de ideias, personalizados e focados nos obstáculos e potencialidades de aprendizagem individuais dos estudantes. Segundo Mattar (2017), as metodologias ativas levam o estudante a atuar como decisor, criador, pesquisador *etc.*, abandonando o papel de passividade.

Existe um coletivo de práticas e técnicas com tecnologias digitais associadas ao termo geral “metodologias ativas”, as quais se diferenciam pela forma como o estudante será colocado como construtor da sua cognição e aprendizagem. Destacamos a Gamificação e a Sala de Aula Invertida, as quais estiveram presentes de alguma forma na segunda edição do RP. As duas possuem características específicas, porém, focam no estudante como centro do processo.

A gamificação trata de introduzir elementos de jogos, tais como pontuações, tabelas de classificação, prêmios, distintivos e, de certa forma, a competição, como elementos motivadores para a aquisição e desenvolvimento da cognição sobre os temas trabalhados em sala de aula. Desse modo, mantém o engajamento docente para resolver situações e superar obstáculos encontrados (Al-Azawi, Al-Faliti & Al-Blushi, 2019). Já a sala de aula invertida se caracteriza pela assincronicidade no processo de ensinar conteúdos programáticos e sincronicidade no processo de construção e solidificação de conceitos. Dito de outra forma, o professor produz materiais didáticos para o estudante estudar assíncronamente e usa o tempo de aula presencial (síncrono) para esclarecer dúvidas ou expandir a compreensão dos estudantes (Bergmann & Sams, 2018).

Percurso Metodológico: A Busca e Análise dos Relatórios RP CAPES

Para a realização desta pesquisa, optou-se por uma abordagem fenomenológico-hermenêutica. Esta, tem a pergunta como o fundamento da fenomenologia, nas palavras de Bicudo (2011, p. 24), “há sempre uma interrogação que dirige seus olhares e opções, sustentando-os no movimento de investigação”. A interrogação que orienta essa investigação é **o que é isso que se**

mostra sobre as duas primeiras edições do Programa de Residência Pedagógica, acerca de experiências docentes no núcleo de Química, ocorridas em uma escola de educação básica?

Objetivando responder essa interrogação, buscamos analisar os relatórios elaborados individualmente pelos residentes e enviados para a CAPES pelo docente orientador na finalização da participação do discente no Programa. Elencamos os referidos relatórios como fonte de informação devido a possibilidade de não identificação dos participantes, garantindo desta forma o anonimato. Além disso, em observação aos princípios da ética na pesquisa, os residentes foram consultados e emitiram, por escrito, uma autorização para que seus relatórios pudessem ser analisados. A escolha pelos relatórios também se deu porque permitem a compreensão sobre o planejamento e atividades realizadas ao longo da participação dos residentes.

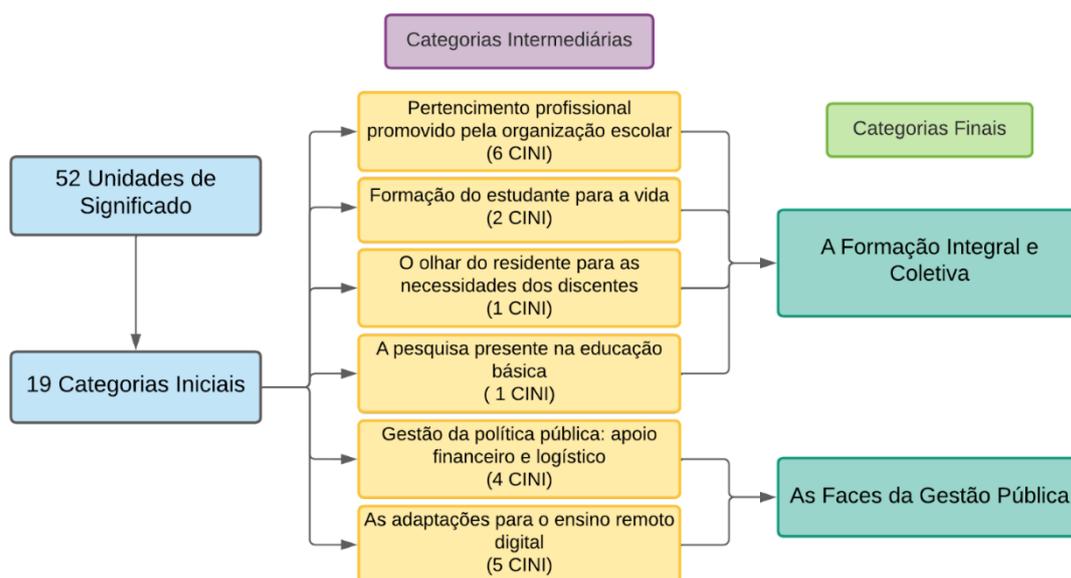
Os relatórios foram analisados via Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007), que consiste em um processo de produção de significados sobre o fenômeno investigado a partir da leitura atenta dos relatórios, seguidos da unitarização das informações obtidas - seleção de unidades de significado e da produção de unidades pelos autores (investigadores) a partir de sua compreensão de cada unidade. Neste contexto, segue-se para a elaboração de títulos que sintetizam as unidades para então organizar, por aproximação de sentidos, a categorização inicial destas informações e produção de sínteses compreensivas de acordo com a questão de pesquisa e com a escritura de metatextos reflexivos e argumentativos, organizados a partir de diálogos com teóricos, que resultam desse processo de análise e compreensão hermenêutica.

As unidades de significado foram compostas pelos fragmentos dos relatórios dos residentes, cada um identificado por um número, letras maiúsculas, seguidos do ano da edição do Programa, como evidenciado a seguir: “**3AM19** - diferentes escolas, que apresentam diferentes realidades de alunos, são um dos motivos que fazem com que a proposta do Programa aconteça de forma tão brilhante”. No código **3AM19**, o número 3 identifica a sequência da unidade selecionada, as letras AM representam um dos residentes e o número 19 se refere ao ano em que ocorreu a residência com aulas na escola.

A partir destas unidades obtidas dos relatos dos residentes, foram escritas compreensões sobre cada uma, favorecendo a criação das categorias iniciais. Estas foram agrupadas por semelhanças na interpretação e compreensão, recebendo novos códigos e a descrição sobre seu entendimento. Para estas categorias, novos códigos foram elaborados, como por exemplo **CINI01**. CINI significa categoria inicial e 01 a numeração da sequência em que foram organizadas.

O próximo passo da análise foi a aproximação das categorias intermediárias, para então emergirem as categorias finais, indo ao encontro da questão: **o que é isso que se mostra sobre as duas primeiras edições do Programa de Residência Pedagógica, acerca de experiências docentes no núcleo de Química, ocorridas em uma escola de educação básica?** Nesta análise, emergiram as seguintes categorias finais: A formação integral e coletiva; e as faces da gestão pública. Para evidenciar o processo da ATD, organizamos a síntese na Figura 1.

Figura 1: Etapas do processo de ATD



Fonte: Autores.

Ao todo se obteve 52 unidades de significado, distribuídas em 19 categorias iniciais. Estas foram compostas por aproximação de sentidos entre os fragmentos contidos nos relatórios dos residentes. Após nova leitura coletiva, pelos autores, e diálogo sobre as compreensões que emergiram das categorias iniciais, outro agrupamento foi realizado, originando seis categorias intermediárias. A Figura 1 explicita o número de categorias iniciais combinadas para formar cada categoria intermediária. Finalmente, duas categorias finais surgiram, sendo a primeira pela aproximação de categorias intermediárias que retratavam a atuação do licenciando como docente, pesquisador e profissional preocupado com seus educandos, e a segunda pela aproximação de argumentos referentes a desafios percebidos pelos residentes. Os próximos tópicos apresentarão os resultados da investigação, organizados pelas duas categorias finais.

A Formação Integral e Coletiva

Esta categoria reflete a formação na perspectiva docente, tendo como atores principais os residentes que passaram a ressignificar sua prática pedagógica, considerando o envolvimento na rotina e nas atividades escolares. Além disso, aspectos sobre a formação dos discentes também foram contemplados, mediante a reflexão dos futuros professores acerca da realidade em que a comunidade escolar está inserida e do perfil dos educandos que desejavam formar. Por conta disso, entende-se a formação aqui descrita como integral, dada a preocupação em contextualizar e articular o mundo da escola e o mundo da vida, preparando educadores e educandos para se posicionarem frente a debates sobre vários âmbitos da sociedade. Não obstante, a formação como coletiva, porque os objetivos do RP situam-se na interação entre universidade, escola e comunidade, permitindo aos residentes momentos de orientação junto a docentes da Instituição de Ensino Superior e trocas de experiências com profissionais que atuam há algum tempo na educação básica.

Nesse sentido, Nóvoa (2009a, 2009b) defende que é na escola em articulação com a universidade e no diálogo de estudo com os outros professores que se aprende a profissão docente. Este autor aponta que "não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos" (Nóvoa, 2017, p. 1117). Isso foi evidenciado em 6NA21, ao considerar "[...] o PRP como um espaço além dos estágios, oportunizando um contato

extremamente mais efetivo com a escola, corpo docente, equipe pedagógica entre diversos outros setores”. Além disso, 4JM19 ratifica o aspecto de colaboração:

4JM19 - toda a equipe da escola desde o dia que realizamos a visita, sempre nos disseram que a partir daquele momento éramos professores da escola e sempre nos trataram como iguais, viabilizando toda e qualquer proposta de atividade, nos dando total liberdade.

De acordo com os relatos dos residentes, o Programa possibilitou vivenciar os espaços escolares, partilhar experiências com toda a comunidade escolar e sentir o acolhimento por parte de todos os profissionais da escola. Outro fator percebido nos relatos foi a presença de elementos que caracterizam a formação acadêmico-profissional (Diniz-Pereira, 2008; Mello & Salomão de Freitas, 2019). São exemplos, os excertos a seguir:

1RS19 - A participação neste projeto contribuiu para minha formação acadêmico-profissional, pois através da elaboração de um plano de ação para ser desenvolvido no período de residência, meu trabalho ficou mais organizado, desenvolvendo em mim competências de organização e planejamento.

3JM19 - [...] desenvolvendo em mim um olhar mais sensível sobre o ensino-aprendizagem, reforçando também a busca por novas metodologias, principalmente nos métodos de avaliação dos alunos, pois ficou evidente para mim que o método tradicional de avaliação (prova) não deve ser o único meio para medir o conhecimento de alguém.

12MA21 - O programa Residência Pedagógica abriu uma porta para novas descobertas, pois apesar de ter em mente que já havia encarado o bastante com os estágios, como residente tive a oportunidade de me reinventar e ampliar minha didática, aprendendo e construindo caminhos para alunos que precisam de apenas uma oportunidade para mostrar seu potencial, e foi o que de fato aconteceu nessa experiência.

Percebe-se nas falas dos residentes alguns desafios, potencialidades e habilidades que emergiram durante suas atuações nas escolas-campo. A organização e o planejamento exigidos para o ano letivo despertaram um olhar sensível para o processo de ensino e aprendizagem, desde a escolha das metodologias utilizadas, até as estratégias e formas de avaliação. Tardif (2000) considera que alguns professores tendem a conduzir suas práticas baseados em influências de sua vida pessoal e escolar. Logo, o movimento evidenciado na fala dos residentes pode ser considerado positivo, uma vez que passaram a ressignificar a atuação docente e, ao invés de reproduzir modelos educacionais engessados, que em algum momento fizeram parte das suas formações, preocuparam-se em dar oportunidades para que os estudantes demonstrassem o seu potencial.

Durante a rotina e as atividades desenvolvidas, a coletividade ganhou destaque como um fator de acolhimento da escola ao residente, assim como de aprendizagem colaborativa entre os licenciandos e os professores, resultando na compreensão e superação de alguns desafios profissionais (Mello & Salomão de Freitas, 2019). Como exemplo, além da fala de 6NA21 já mencionada, destacamos 1JM19, sinalizando que o RP proporcionou “[...] uma aproximação da realidade, do meio escolar, o que não acontece de forma efetiva nos estágios obrigatórios”. Tal argumento se deve ao fato de cada Estágio Curricular Supervisionado do curso de Química prever uma carga horária prática bem menor comparada ao período em que os residentes atuaram na sala de aula pelo RP. Enquanto os estagiários ficam apenas o tempo de sua aula na escola, os residentes passam um ano letivo com suas turmas e convivendo com a equipe escolar.

Outrossim, a fala de 4RS19 complementa a ideia anterior, quando menciona que teve a oportunidade de “[...] participar de reuniões formativas e de discussões, como conselhos de classe, DIA Dⁱ, mostras e eventos culturais em espaços extraclasse, entre outras atividades, seguindo os programas e calendários escolares”. Comumente, os estagiários não participam de forma tão ativa da rotina escolar, diferente dos residentes, que tiveram experiências únicas na escola Barão de Aceguá. Como resultado dessas oportunidades, o residente 2JP21 enfatizou os ganhos profissionais, conforme o excerto: “De modo geral, a escola com seus professores e direção foram muito receptivos e me senti inserido no ambiente escolar como um professor, na qual a experiência agregou na minha formação”. Tais falas compreendem algumas das reflexões de Nóvoa (2017, p. 1122):

O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares.

Por esse motivo, corroboramos com a aposta do RP pela formação acadêmico-profissional, enquanto vivência coletiva, colaborativa e contínua, haja vista que quando o perfil pessoal e profissional do residente é influenciado pelo processo de escolarização, pelas interações profissionais e pelas práticas pedagógicas crítico-reflexivas, a possibilidade de transformação do sujeito torna-se mais viável (Mizukami *et al.*, 2002; Diniz-Pereira, 2008). Por conseguinte, o novo lugar descrito por Nóvoa (2017) se materializa mediante dois fatores: o diálogo entre conhecimentos e experiências dos envolvidos; e a democratização dos espaços educacionais. Não obstante, além do campo prático, é necessário destacar a importância dos momentos de estudo que antecederam as atividades dos residentes na escola, sendo eles igualmente significativos para suas atuações. O fragmento a seguir sintetiza a relevância de conhecer documentos oficiais e o PPP da escola, ratificando a ideia de Silva (2010) sobre a prática não se desvincular da teoria:

1AM19 - A residência contribuiu para minha formação acadêmico-profissional quando, ao me colocar em contato com documentos oficiais e leituras a respeito da organização político-pedagógica da escola, me permitiu compreender melhor o espaço profissional que escolhi.

Ressaltamos a pertinência da relação entre teoria e prática, sendo um dos exemplos a compreensão do PPP da escola. Esse documento organiza o trabalho pedagógico da instituição e norteia as ações do professor quanto aos conteúdos e compromissos – sobretudo políticos – que serão assumidos (Veiga, 2013). Conseqüentemente, o PPP também corresponde à formação integral dos sujeitos, pois para construí-lo, pressupõe-se a participação coletiva e democrática. Todavia, fragilidades também foram constatadas durante o processo analítico, como é o caso da percepção sobre a preparação para a docência, se mostrando necessária na segunda edição em virtude do modelo emergencial instaurado por conta da pandemia de Covid-19.

Apesar do curso de graduação em Química da UNIPAMPA conter espaços de apropriação de metodologias e ferramentas para o ensino, estas muitas vezes não são exigidas durante os estágios e outros momentos de prática docente, tornando-se esquecidas. Nesse sentido, alguns conhecimentos obtidos durante o curso só foram aprofundados porque o contexto pandêmico trouxe a necessidade de estudar possibilidades para atuação no RP de forma remota, evidenciando novas barreiras e desafios. Do contrário, é possível que os residentes não viessem a perceber essa necessidade de preparação. De qualquer forma, movimentos na busca pela superação da situação imposta foram desencadeados, como é possível observar na unidade de

8JP21: “Foi realizada uma leitura sobre Metodologias ativas em que foram assimiladas práticas importantes na experiência de educação remota, as Práticas ativas na EAD, os desafios do EAD e Análise de diferentes abordagens de metodologias buscando o aprendizado”. Algumas dessas metodologias chamaram a atenção dos licenciandos:

9JP21 - [...] “Gamificação” (Jogos e desafios em situações de sala de aula). Essa metodologia chamou minha atenção, pois ela pode ser aplicada em diversos conteúdos e ajuda a fixar o que foi aprendido, promovendo a interação entre aluno e professor, tornando a sala de aula mais instigante.

A fala sobre a gamificação reforça os apontamentos de Al-Azawi, Al-Faliti e Al-Blushi (2019) quanto a alguns fatores que contribuem para a aprendizagem, tais como a motivação e a interação. Essa metodologia pode ser aplicada em diferentes momentos e áreas do conhecimento, pois não existem barreiras conceituais para impedir sua aplicação, haja vista que consiste na adoção de elementos, pensamentos e mecânicas de jogo para aplicações em contextos não relacionados a jogos (Al-Azawi, Al-Faliti, & Al-Blushi, 2019). Portanto, pode ser planejada e implementada em qualquer contexto, presencial ou remoto. Registra-se que as metodologias ativas foram apresentadas para incentivar os residentes a se prepararem para o novo cenário que seria vivenciado (ensino remoto), todavia estes buscaram se apropriar por vontade própria de tais metodologias, na medida em que sentiram necessidade de aprofundamento teórico, metodológico e prático, em face das necessidades de aprendizagem das suas turmas.

Em virtude disso, Nóvoa (2009a, p. 5) entende que inovar é necessário e um elemento central no processo de formação, sinalizando a “[...] importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais”. O excerto a seguir retrata o contexto e o tema de uma dessas aulas:

3MA21 - Nesse conteúdo (equilíbrio químico) pôde-se perceber que os alunos tiveram uma maior dificuldade, pois deveriam formular as equações químicas das reações, analisar as molaridades e aplicar na fórmula do Kc para encontrar a concentração final. Para facilitar a aprendizagem dos alunos referente a este conteúdo, foram elaborados trabalhos no Padlet e gamificação, utilizando-se da plataforma Wordwall, dando um suporte para a turma na hora de resolver as listas de exercícios e estudo para as provas.

Logo, as práticas ativas escolhidas para atenderem o contexto pandêmico, por mais que tenham sido despertadas por ele e não pela conscientização junto aos componentes curriculares do curso de graduação, se mostram parte do processo de mudança atento, comprometido e responsável.

Com relação à formação dos educandos, os residentes reconheceram a importância das experiências de docência que tiveram, levando em consideração o contexto escolar e da comunidade, como pode ser observado na fala de 2RS19: “Cada plano de aula que construí buscou levar em consideração as realidades, da escola Barão e dos alunos, com o objetivo de torná-las mais significativas”. Consideramos que o mundo da escola apresenta uma série de conhecimentos sistematizados e se caracteriza como um espaço de interação entre sujeitos diferentes. Logo, a contextualização contribui para dar significado aos conceitos ensinados, sem que tenham um fim em si mesmos, preparando os estudantes para o mundo da vida.

Em outras palavras, as relações estabelecidas no espaço escolar, entre os sujeitos e com o mundo, são oriundas de um conjunto de práticas e culturas produzidas na sociedade (Freire, 2019). Portanto, a escola como parte dessa sociedade, quando atribui sentido ao conhecimento

científico, pode permitir aos sujeitos uma nova visão e ação sobre sua realidade, em busca de resolver os problemas do dia a dia (Gadotti, 2007). Mais dois excertos, 3RS19 e 3NA21, dão ênfase para a formação do estudante em sua totalidade, do ponto de vista humanístico e científico.

O primeiro, 3RS19, chamando a atenção para “[...] uma formação social e científica que possibilite um olhar mais atento às questões estético-ambientais”. O segundo, 3NA21, observando a vida no campo para trabalhar conteúdos de Química: “[...] fazendo uso do ambiente rural do município ao qual os alunos estão inseridos e introduzindo-os a bioquímica da produção leiteira”. Reforçamos que não é intenção do artigo aprofundar sobre as práticas pedagógicas realizadas pelos residentes, mas sim compreender o que suas experiências suscitaram a partir do processo analítico. O fragmento anterior demonstra a importância da aproximação do conteúdo sistematizado com a vida dos estudantes, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Enquanto a formação humanística se preocupa em dialogar sobre a dinâmica social, em vários âmbitos (econômico, cultural, ambiental, político etc.), preparando os sujeitos para participar ativamente como cidadãos, a formação científica olha para os conhecimentos específicos presentes nas áreas do saber e fornece subsídios para a participação social. A combinação de ambas permite problematizar situações contraditórias e pensar formas de modificar a realidade (Freire, 2019).

A possibilidade de pensar na formação humanística e científica dos educandos, articulada ao acolhimento e liberdade para o trabalho que os residentes receberam, acabaram suscitando outra concepção, a de professor-pesquisador. Segundo Fagundes (2016), o conceito de professor-pesquisador surge na Inglaterra, na década de 60, junto a docentes que estavam preocupados com a pertinência dos conteúdos escolares para os estudantes. A partir de então, buscando superar o desinteresse, os professores passaram a construir hipóteses sobre a melhor maneira de chamar a atenção dos alunos para os saberes apresentados na escola. Desse modo, o professor-pesquisador pode ser concebido como o profissional que produz conhecimento a partir de diferentes frentes, buscando suprir as demandas dos estudantes.

Constatou-se práticas investigativas, críticas e coletivas nos relatos analisados, realizadas pelos residentes a partir de Trabalhos de Conclusão de Curso e de projetos interdisciplinares propostos pela escola. Independente da origem da proposta, os alunos puderam conhecer o conteúdo por outra perspectiva, mais atrativa e vinculada ao seu contexto. Como exemplo, quatro fragmentos são apresentados a seguir:

6MA21 - No mês de outubro foi realizado com as turmas um projeto no ginásio da escola, tendo como enfoque principal o meio ambiente. [...], sendo obrigatória a elaboração de um banner no formato acadêmico, contendo introdução, objetivos, metodologia e considerações finais acerca do assunto para apresentar oralmente ao público.

1JP21 - Tive ótimas experiências com a escola no qual tive a oportunidade de participar de eventos fora das aulas, como feira de ciências, na qual os alunos produziram trabalhos orientados pelos residentes, encontros com reunião de conselho de classe, aplicação de atividades e datas comemorativas.

2NA21 - Em novembro, deu-se início ao projeto Fotografia com a turma, o qual foi criado em virtude da aplicação de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), abordando o ensino por meio de metodologias e estratégias, como a sequência didática.

7MA21 - [...] recebi a oportunidade de aplicar meu Trabalho de Conclusão de Curso na escola, envolvendo uma Comunidade Indígena Guarani. [...]. No intuito de confeccionar corantes naturais utilizando-se de vegetações típicas da região para tingir

as taquaras, principal matéria prima da Tribo Guarani, utilizada na produção de artesanatos.

As falas apresentadas ressaltam o RP como espaço de formação de pesquisadores que atuam como mediadores do conhecimento e orientadores, a fim de buscar respostas às problemáticas investigadas. Sobre a experiência relatada por 6MA21, o projeto interdisciplinar que é proposto anualmente pela escola, permitiu aos residentes vivenciarem atividades de orientação para com os seus educandos, na ocasião, sobre a temática do meio ambiente. Além do evento com as apresentações finais, no ginásio da escola, os licenciandos e demais professores auxiliaram na elaboração da escrita, confecção de banners e ensaio para as apresentações à comunidade. Enquanto isso, a experiência de 1JP21 retrata a participação em outros eventos internos à escola, como a Feira de Ciências e outras datas comemorativas as quais podiam proporcionar encontros e atividades vinculadas aos componentes curriculares.

Os TCC foram mais uma experiência proporcionada pelo espaço escolar, além do planejamento e desenvolvimento das aulas, bem como a participação em eventos e outras atividades. É importante considerar que algumas das temáticas foram originadas a partir de situações do cotidiano dos estudantes, logo, a instituição de ensino não se configurou apenas como um espaço para receber pesquisas de TCC. Ou seja, essas temáticas surgiram a partir da convivência dos licenciandos com os estudantes e da curiosidade que estes demonstravam sobre fenômenos situados ao seu redor. Para além da concepção de professor-pesquisador, é possível perceber no quarto fragmento a possibilidade de interação entre universidade, escola e comunidade. Na ocasião, o residente e sua turma buscaram responder questões sobre o uso de corantes naturais em substituição a corantes sintéticos, a fim de compreender a Química de forma contextualizada e se apropriar de saberes locais. Para tanto, interagiram com saberes considerando aspectos histórico-culturais de uma Comunidade Indígena próxima à escola, dialogando com o conhecimento científico sobre métodos de extração e conceitos como solubilidade, concentração.

A escola e o residente realizaram uma primeira visita na Comunidade Indígena e ao final da proposta a Comunidade Indígena foi até a escola. Nesse último dia, a Comunidade Indígena e toda a comunidade escolar assistiram à apresentação da turma sobre como haviam extraído os corantes naturais. Na sequência das atividades, foi a vez da Comunidade Indígena se apresentar para toda a comunidade escolar, com falas e apresentações sobre suas raízes, cultura, músicas, artesanato *etc.* É importante registrar que algumas das experiências relatadas por residentes com código de ano 21, participantes da segunda edição do RP (remota), se referem ao período final do triênio. Isso significa que o retorno presencial às aulas na escola-campo estava ocorrendo. Com isso, alguns residentes decidiram, por vontade própria e já vacinados, realizar algumas atividades pontuais na instituição.

Além disso, como as duas edições do RP serviram como espaço que oportuniza o aperfeiçoamento da escrita acadêmica, percebeu-se que além dos TCC, as duas edições do RP previam atividades complementares, conforme se pode observar:

9MA21 - Nos meses de janeiro e março, após o término do ano letivo na escola, realizamos atividades complementares do programa, como a escrita de um relato para ser publicado em revista ou livro, reuniões para orientar atividades finais que seriam executadas, elaboração de vídeos curtos para expor nos Webinários promovidos pelos Coordenadores dos projetos PIBID/RP [...].

Mesmo que as atividades tenham sido descritas por um residente da segunda edição, esse movimento também ocorreu na primeira, com relação a produção de relatos que foram transformados em capítulos de livro. A única diferença entre as duas foi a outra forma como os

relatos de experiências foram apresentados. Na primeira edição, os residentes escreveram uma carta aberta à comunidade para socializar suas experiências e participaram de eventos presenciais. Na segunda edição, foram gravados vídeos curtos por conta da impossibilidade de ocorrerem encontros presenciais. Independente das iniciativas, todas tiveram o objetivo de divulgar o RP, bem como demonstrar sua importância para a formação dos futuros professores e suas implicações positivas na sociedade.

Em suma, essa categoria foi composta por elementos que legitimam o conceito de formação acadêmico-profissional assumido como objetivo do RP, no sentido de indicar a formação dos residentes como um processo contínuo e potencializado pela vivência junto aos diferentes setores da escola e pelas interações entre os colegas de profissão. Concomitante a isso, os estudos teóricos foram demarcados como um momento necessário para que o fazer docente dos residentes atingisse os resultados narrados nos relatórios. Finalmente, a preocupação com a contextualização, para possibilitar uma formação integral em que o ensino humanístico não se desvincula do conhecimento sistematizado e garante a participação social dos sujeitos.

As Faces da Gestão Pública

Esta categoria se apresenta como um espaço de reflexão e resistência, visto que foi possível identificar: 1) falas relacionadas ao apoio da gestão da escola e universidade para o desenvolvimento de atividades e confecção de materiais; 2) falas sobre a falta de apoio por parte do RP enquanto política Nacional de Formação de Professores, para que os licenciandos fizessem o deslocamento até a escola-campo na primeira edição e tivessem a garantia de acesso digital na segunda edição; e 3) falas sobre a desigualdade social brasileira, refletida na falta de apoio tecnológico para as aulas remotas. Cabe destacar que serão evidenciadas alternativas para contornar os problemas encontrados, no entanto, estas não podem ser naturalizadas ou romantizadas. A existência de lacunas nas políticas públicas precisa ser amplamente discutida pela sociedade, servindo para demarcar espaços crítico-reflexivos e de atuação cidadã na comunidade, na intenção de modificar o cenário problemático.

Sobre o primeiro ponto, os fragmentos retirados dos relatórios retratam movimentos que partiram da coordenação do curso de Química, para viabilizar o cumprimento das atividades na escola-campo, mediante a organização de alguns horários e componentes curriculares, sem que houvesse impactos no horário de embarque para a cidade vizinha. Outrossim, a escola se mostrou parceira ao apoiar o deslocamento e participação das turmas em eventos científicos. Esse cenário foi registrado em:

5JM19 - A IES também facilitou o desenvolvimento do projeto, visto que a coordenadora do curso de Química Licenciatura organizou horários, deixando alguns turnos livres (sem cadeiras/componentes curriculares) para que pudéssemos estar nas escolas-campo sem deixar nenhuma cadeira para trás.

3AM19 - A escola e a IES viabilizaram a realização de todas as atividades, estando sempre abertas ao diálogo e com o máximo empenho para contribuir com o trabalho realizado. Sempre que foi solicitado auxílio para os alunos, carga horária e tempo para desenvolvimento de atividades (por exemplo, a participação dos alunos em eventos, deslocamentos, alimentação, impressão de pôsteres e confecção de materiais didáticos), os esforços eram grandes para atender todas as demandas.

Nota-se que os sujeitos responsáveis pela gestão dessas instituições públicas de ensino compreendem a importância e os benefícios do Programa para a formação dos licenciandos e dos estudantes da escola. Mais uma vez, o novo lugar (Nóvoa, 2017) pode ser constatado,

posicionado não apenas na escola ou na universidade, mas no espaço de colaboração entre as duas. Outrossim, Nóvoa (2017) coloca como papel das instituições universitárias e dos responsáveis políticos o apoio à integração dos futuros professores nas escolas, a fim de que sejam estabelecidas boas condições de trabalho e a troca de experiências com os professores atuantes ocorra. Diante disso, se percebe o incentivo à participação em espaços de construção do conhecimento e o intercâmbio com outros professores e alunos que também estão envolvidos nessas ações.

Sobre o segundo ponto, entre os residentes participantes da edição 2018-2020, observou-se uma inquietação constante referente à falta de apoio para o deslocamento até a cidade de Aceguá onde a escola-campo se localiza. Para tal, os residentes tinham que abrir mão mensalmente de uma parcela de suas bolsas para pagar um transporte que os levasse até lá. O RP pôde ser visto como um espaço de resistência, porque fez com que os licenciandos tivessem empatia e, ao se colocarem no lugar do outro, passaram a questionar a forma como a política educacional está colocada. O fragmento a seguir auxilia a contextualizar isso:

6JM19 - [...] a falta de auxílio por parte da CAPES no transporte para os residentes que ficaram sediados em escolas de outros municípios, tendo por justificativa absurda que o valor pago a partir da bolsa deveria ser usado para isso. Porém, com 400 reais não se pode fazer muita coisa e para muitos estudantes as bolsas são as únicas fontes de renda durante a graduação. Então, quando dizem que a bolsa é para isso, é um grande tapa na cara de quem é pobre e luta contra o sistema, buscando através da educação um futuro melhor e mais digno.

Essa questão converge em direção aos argumentos de Silva e Cruz (2018, p. 229), ao defenderem uma formação de professores crítico-emancipatória, baseada “[...] nas coletividades, nos interesses públicos e não mais em ações individuais, particulares e conservadoras”. A argumentação de 6JM19 contempla, em alguma medida, a concepção indicada por Silva e Cruz (2018), sobre a formação de professores ser pensada na totalidade, questionando a formação, valorização, condições de trabalho, remuneração e carreira docente. Nóvoa (2009b) colabora com esse debate elencando como necessidade a alteração das condições existentes na escola e das políticas públicas para os docentes, porque entende que a reflexão pressupõe uma organização das instituições de ensino coerente com esses propósitos e que permita a discussão entre pares.

Alguns residentes da edição 2020-2022, como 8NA21, também relataram “[...] questões problemáticas como o transporte até a cidade”. Porém, além do acesso físico à escola, na segunda edição do RP houve mais um foco de discussão, o acesso digital. Dentre as principais dificuldades manifestadas pelos residentes, estão a falta de conexão com a turma e o sentimento de exclusão, percebidos por excertos como os que serão apresentados a seguir:

3JP21 - O meio de ensino remoto trouxe dificuldades em criar conexões com a turma, pois não havia conhecido os alunos presencialmente. Porém, ao decorrer das aulas, foi possível estabelecer um diálogo maior com a turma, utilizando diferentes meios de comunicação, como WhatsApp, Google Meet e Google Classroom.

3CS21 - [...] foi acordado com a preceptora que ao invés de entrar online no Google Meet, eu gravaria a minha aula e ela passaria aos alunos. Depois de assistirem a vídeo aula, eu estaria disponível via WhatsApp, e-mail ou Google Meet para tirar dúvidas. Este método funciona, eles conseguiram assistir aos

meus vídeos e acredito que assimilaram um pouco do conteúdo, mas eu estava me sentindo cada vez mais excluída das aulas, porque os alunos acabavam tirando suas dúvidas com a preceptora.

A questão elencada por 3CS21, sobre o funcionamento das plataformas e recursos digitais para os estudantes, consegue atender minimamente alguns objetivos de ensino e aprendizagem, todavia, acabou prejudicando a formação dos futuros professores, do ponto de vista das experiências, trocas e colaborações constatadas e defendidas nesse artigo. É preciso mencionar que esse atendimento a alguns objetivos de ensino e aprendizagem pode não ter garantido a incorporação de princípios crítico-reflexivos, que vêm se mostrando eficazes até aqui. Logo, pode não fazer diferença na formação dos educandos, conduzindo-os a modelos engessados, de repetição e reprodução dos conceitos.

Sobre o terceiro ponto, assim como em outros âmbitos da sociedade, a pandemia escancarou ainda mais as desigualdades sociais do Brasil. A Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 6º, coloca a educação como um direito social. Além disso, os artigos 205 e 206 explicitam que a educação é um direito de todos, seguindo a premissa da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Todavia, isso ainda não é garantido pelo Estado, conforme os fragmentos que serão apresentados:

5NA21 - [...] dos 12 alunos, apenas 3 ficaram em recuperação final devido ao fato de no início das aulas na forma remota, não terem acesso à plataforma, impossibilitando que as aulas gravadas fossem assistidas e as atividades propostas correspondentes à nota final do trimestre fossem realizadas.

10MA21 - Durante as atividades houve momentos difíceis, devido a estarmos inseridos no ensino híbrido, com problemas de conexão e locomoção. Também nos planos de aula e gravações, os quais dependiam de um computador com sistema mais ágil e principalmente da interação com a turma nesse método.

2CS21 - [...] eu elaborava o meu plano de aula e entrava via Google Meet para falar com os alunos que estavam na escola. Foram dias bem ruins, porque a internet na escola não é muito boa, então travava muito, eu não conseguia ouvir os alunos e eles também tinham dificuldades para me escutar.

Analisando os três fragmentos, verifica-se que a desigualdade social e a falta de políticas públicas têm afetado diretamente o cumprimento do direito constitucional à educação. Nesses casos, é possível perceber a dificuldade dos estudantes em acompanhar as atividades e avaliações propostas, bem como a dificuldade dos residentes para ministrar suas aulas na modalidade de ensino remoto emergencial. Enquanto os licenciandos da primeira edição precisaram investir parte do valor da bolsa no deslocamento até a escola, alguns participantes da segunda edição precisaram investir seus recursos para contratar planos melhores de internet e/ou equipamentos. Ou seja, mais uma vez podemos citar a falta de apoio do Estado para atender todas essas demandas.

Um agravante no que se refere às dificuldades dos estudantes, além de residirem na zona rural e a conexão com a internet no campo não possuir a mesma cobertura que na cidade, se deve ao fato de Aceguá estar situada em uma região fronteira. Não é exagero dizer que as regiões fronteiriças são historicamente ignoradas pelo poder público e isso se traduz em uma escassez de oferta de serviços básicos, tais como saúde, educação, transporte, lazer e prestação de serviços. Coqueiro e Sousa (2021) mencionam que uma política pública governamental é

necessária, a nível de cooperação entre municípios, estados e união, objetivando a disponibilização de recursos para melhorar o alcance do sinal de internet. Para tanto:

[...] a Organização das Nações Unidas (ONU) considera o direito à internet como direito universal. Também, o “direito de acesso à internet a TODOS” é parte do nosso Marco Civil da Internet desde 2014, devido à Lei nº 12.965/2014. Com acesso à internet de qualidade, com conexão adequada, os estudantes terão a possibilidade de assistirem às aulas, estudarem os materiais postados, realizarem as atividades postas e prosseguirem no processo de escolarização (Coqueiro & Sousa, 2021, p. 66071).

Sendo assim, tanto a questão do transporte público, quanto a questão de provimento de acesso à internet nessa região, é fortemente afetada pela ausência de políticas públicas eficazes, acarretando dificuldades extremas tanto para quem habita a região quanto para quem desenvolve atividades profissionais por lá. Por isso, não se trata apenas de ensinar conceitos, mas problematizar as condições sociais e históricas da realidade em que se está atuando. Ratificando o que já foi dito, o RP proporciona uma formação mais abrangente para os futuros professores, demonstrando que existem outros saberes que devem ser levados em consideração. Tardif (2012, p. 218) menciona que:

[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido, para nós, a questão dos saberes está intimamente ligada ao trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar *etc.* Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão.

Diante disso, o ato de ensinar precisa ser ressignificado, pautando-se na reflexão das problemáticas historicamente consolidadas. Logo, a prática pedagógica precisa ser orientada pelas situações e desafios existentes no local de atuação, que afetam diretamente aquela comunidade. Isto posto, deve estimular a análise e, conseqüentemente, a transformação das condições que prejudicam os mais variados âmbitos da vida. Como exemplo prático, a pandemia de Covid-19 exigiu tais reflexões, ao suscitar um novo momento histórico e outro tipo de organização, com desafios específicos e subjetivos de cada região.

Em suma, essa categoria foi composta por concepções e constatações acerca de como a gestão dos espaços educacionais envolvidos no RP e a gestão brasileira conduziram as duas primeiras edições. Como pontos positivos, evidenciou-se o apoio da universidade e da escola-campo. Dentre os negativos, foram citadas a dificuldade de acesso físico à escola na primeira edição e acesso digital ao ambiente escolar, incluindo o desenvolvimento de atividades e aproximação com as turmas, na segunda edição. Por fim, as denúncias anunciadas na categoria precisam ser levadas em consideração pelo poder público, do contrário, o cenário educacional seguirá sofrendo prejuízos em decorrência das fragilidades relacionadas à formação de professores e da falta de recursos destinados aos educandos da educação básica.

Considerações Finais

Diante do que foi apresentado no presente artigo, consideramos que a investigação proposta conseguiu atender o objetivo de responder ao questionamento proposto “O que é isso que se mostra sobre as duas primeiras edições do Programa de Residência Pedagógica, acerca de experiências docentes no núcleo de Química, ocorridas em uma escola de educação básica?”. De acordo com as análises realizadas, é possível tecer as seguintes considerações.

O RP desenvolvido na escola Barão de Aceguá se mostrou como possibilidade de construção de uma parceria entre a escola e a universidade, um novo lugar na formação de professores como sinalizado por Nóvoa (2017, p. 1115), “que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público” ao valorizar o conhecimento e a experiência de todos que constituem a comunidade escolar, professores, funcionários, equipe diretiva, alunos e pais. Para tanto, despertou nos residentes a vontade de se sentirem professores, que não se resume a ocupar um espaço físico, mas sim, é composta por um conjunto de atitudes e reflexões inacabadas, em movimento e destinadas a transformar vidas. Nas palavras de Nóvoa (2017, p. 1127), “Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”.

Também se mostrou como um espaço contraditório ligado à gestão da política pública, porque mesmo com a existência de bolsas destinadas à política de formação de professores, não houve suporte para atender algumas necessidades básicas de atuação dos residentes nas escolas-campo, a exemplo do transporte e acesso à internet. Fato curioso, visto que no edital a participação de escolas-campo de outros municípios contabilizava na avaliação do projeto institucional. Em contrapartida, o RP também mostrou o potencial de colaboração entre gestão do curso e da escola para minimizar os prejuízos supracitados.

Por isso, argumentamos a favor do RP como um espaço de formação e resistência, pois nas duas primeiras edições permitiu formar professores-pesquisadores, colaborativos, preocupados com a formação de seus educandos e crítico-reflexivos acerca das políticas públicas e interesses hegemônicos que não beneficiam a sociedade. O rompimento desse modelo é sugerido por Silva e Cruz (2018, p. 243), atribuindo a responsabilidade às “[...] universidades e suas faculdades/centros/departamentos de educação públicas para tomarem a força nessa proposição, em íntima articulação orgânica às escolas das redes públicas de ensino”. Logo, quando o RP assume o caráter de formação acadêmico-profissional (Diniz-Pereira, 2008; Mello & Salomão de Freitas, 2019), de formação interdisciplinar e teórico-prática (Silva, 2010), de fomento à democracia e compromisso ético em vista da transformação de práticas sociais e de ensino (Silva, & Cruz, 2018) e balizada pela ideia de *continuum* (Mizukami *et al.*, 2002), pode potencializar a formação integral dos sujeitos, sejam eles educadores ou educandos.

Referências

Al-Azawi, Rula, Al-Faliti, Fatma, & Al-Blushi, Mazin (2019). Educational Gamification Vs. Game Based Learning: Comparative Study. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 7(4), 132-136.

Bergmann, Jonathan, & Sams, Aaron (2018). A sala de aula invertida. In J. Bergmann, & A. Sams (orgs.), *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem* (pp. 33-38). Rio de Janeiro: LTC.

Bicudo, Maria A. (org.) (2011). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.

- Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2018). *Edital 6 Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica*. Brasília, DF.
- Coqueiro, Naiara P. S., & Sousa, Erivan C. (2021). A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19/ Distance education (Ed) and emergency remote education (ERE) in times of Pandemic Covid 19. *Brazilian Journal of Development*, 7(7), 66061–66075.
- Diniz, Tamires O., & Souza, Rodrigo V. B. (2021). Aprendizagem ativa: breve revisão. *Scientific Electronic Archives*, 14(7), 84-88.
- Diniz-Pereira, Júlio E. (2008). A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. In E. Eggert, C. Traversini, E. Peres, & I. Bonin (orgs.), *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores* (pp. 253-267). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Fagundes, Tatiana B. (2016). Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 281-298.
- Freire, Paulo (2019). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 71a edição.
- Gadotti, Moacir (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil.
- Martins, Claudete S. L., & Brasil, Jôse S. (2020). O Programa de Residência Pedagógica da Fundação Universidade Federal do Pampa: construindo caminhos, saberes e fazeres docentes na perspectiva da inovação pedagógica. In C. S. L. Martins, E. M. B. Mello, F. B. O. Coelho, J. S. Brasil, & M. V. F. Firme (orgs.), *Programa de Residência Pedagógica na Unipampa: formação docente no horizonte da inovação pedagógica* (pp. 11-28). São Leopoldo: Oikos.
- Mattar, João (2017). *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artesanato Educacional.
- Mello, Elena M. B., & Salomão de Freitas, Diana P. (2019). Formação acadêmico-profissional de professores(as). *Formação Docente – Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores*, 11(20), 195-200.
- Mello, Elena M. B., Rorato, Adriana, & Silva, Luciane G. (2018). BNCC pra que(m)? disfarces e contradições num processo marcado por muitas (in)definições. In *XII Reunião Científica Regional Sul da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEDSUL)* (pp. 1-7). Rio Grande do Sul: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.
- Mizukami, Maria da Graça N. et al. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFScar.
- Moraes, Roque, & Galiuzzi, Maria do Carmo (2007). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Nóvoa, António (2009a). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, (350), 1-10.
- Nóvoa, António (2009b). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Picoli, Bruno A. (2020). Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-23.

Silva, Arlete V. (2010). A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. *Revista Espaço Acadêmico*, 10(112), 58-66.

Silva, Katia Augusta C. P., & Cruz, Shirleide P. (2018). A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento - Diálogos em Educação*, 27(2), 227-247.

Tardif, Maurice (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.

Tardif, Maurice (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Veiga, Ilma P. A. (2008). Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In I. P. A. Veiga (org.), *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas* (pp. 267-298). Campinas: Papyrus.

Veiga, Ilma P. A. (2013). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus.

ⁱ O Dia D corresponde ao Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC.