
**PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: NARRATIVAS FORMATIVAS
COMPARTILHADAS POR DISCENTES DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

Me. Andressa Algayer da Silva Moretti  0000-0002-9616-0601
Gabriel Ferreira Baptistone  0000-0001-9806-6865
Karla Suzi Furutani Toyama  0000-0001-6849-2564
Dra. Márcia Camilo Figueiredo  0000-0001-5651-5984
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RESUMO: O objetivo da pesquisa consistiu em leituras e diálogos de relatórios de observações escritos por discentes em química durante o contexto do programa de residência pedagógica para verificar narrativas formativas compartilhadas. Na pesquisa qualitativa, participaram três residentes, integrantes de um Programa de Residência Pedagógica, curso de licenciatura em Química de uma Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Na coleta de dados, utilizou-se de relatórios individuais dos residentes, constituídos a partir de observações concretizadas em quatro turmas de terceiro ano do ensino médio, durante quatro visitas em um Colégio Estadual do município de Londrina. A técnica empregada foi à observação estruturada do tipo não participante, segundo Marconi e Lakatos (2010), e efetivadas a partir de características do método etnográfico, conforme Mattos (2011). Os dados foram organizados e tratados a partir da narrativa, conforme Clandinin e Connelly (2011). Para isso, os participantes se reuniram com a docente orientadora, e após várias leituras e diálogos acerca das observações registradas nos relatórios, encontrou-se um total de seis narrativas compartilhadas que contribuíram para o processo de formação inicial docente. Os resultados apresentados nas narrativas compartilhadas indicam que o programa de residência pedagógica possibilitou aos residentes vários processos formativos que compõe à formação inicial docente, como o conhecer a rotina da escola, a utilização de diferentes recursos pedagógicos e instrumentos avaliativos. E, sobretudo perceber a necessidade de replanejamento de aulas devido a imprevistos que podem ocorrer no âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; Licenciatura em Química; Narrativas.

**PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM: SHARED FORMATIVE
NARRATIVES BY CHEMISTRY UNDERGRADUATE**

ABSTRACT: The objective of the research consisted of readings and dialogues of reports of observations written by chemistry undergraduates during the context of the pedagogical residency program to verify shared formative narratives. In the qualitative research, three residents participated, members of a Pedagogical Residency Program, undergraduate course in Chemistry at a Federal Technological University of Paraná. In the data collection, it was used the individual reports of the residents, constituted from observations made in four classes of third year of high school, during four visits in a State College of the city of Londrina. The technique employed was structured observation of the non-participant type, according to Marconi and Lakatos (2010), and carried out based on characteristics of the ethnographic method, according to Mattos (2011). The data were organized and treated from the narrative, according to Clandinin and Connelly (2011). For this, the participants met with the supervising teacher, and after several readings and dialogues about the observations recorded in the reports, a total of six shared narratives was found that contributed to the initial teacher training process. The results presented in the shared narratives indicate that the pedagogical residency program has enabled residents to undergo various training processes that make up the initial teacher training, such as knowing the school routine, using different pedagogical resources and evaluative instruments. And, above all, to realize the need to re-plan classes due to unforeseen events that may occur in the school environment.

KEYWORDS: Pedagogical Residency; Undergraduate Chemistry; Narratives.



1 INTRODUÇÃO

A categoria profissional docente começou a ganhar notória evidência e avanços a partir da instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o que determinou a sua efetividade em nível superior, em cursos de modalidade Licenciatura. E, para isso, ficam as universidades, incumbidas em formar o acadêmico para exercer esse ofício.

No entanto, corroborando com as ideias de Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 29) “vários estudos têm mostrado que os profissionais não estão sendo formados e nem estão recebendo preparo suficiente no processo inicial de sua formação docente para enfrentar a nova realidade da escola pública [...]”.

Diante essa situação, tem-se no ano de 2015, reforços e definições para a formação do professor por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, no qual cita nas Diretrizes Curriculares Nacionais que a formação inicial em nível superior, como a continuada, deve ser destinada “[...] à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial [...]” (BRASIL, 2015, p. 3).

Nos cursos de modalidade licenciaturas há nos currículos disciplinas obrigatórias denominadas de Estágio Supervisionado, momento ao qual o acadêmico adentra as escolas para conhecer o seu futuro campo de trabalho, portanto, conforme Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 33) precisam ser considerados, “[...] como um elemento fundamental na formação do profissional e como um dos espaços privilegiados para a formação do docente na concepção do professor crítico-reflexivo e na constituição dos saberes docentes necessários”.

É certo que para ocorrer à sólida formação docente, é preciso contar com a participação colaborativa das escolas públicas, e principalmente do professor que leciona as diversas disciplinas curriculares (Química, Biologia, Matemática,



Português, Física, História, Geografia, entre outras), porque tem de aceitar o acadêmico de licenciatura para atuar como estagiário. Esse período, conforme as atuais diretrizes, corresponde a quatrocentas horas, que precisam obrigatoriamente ser concluídas pelo discente em disciplinas Estágio Supervisionado, sendo que, uma das atividades iniciais é a prática da observação de aulas de um professor, ou seja, momento de vivenciar o chão da escola.

Dentre as ações governamentais que integram a Política Nacional de Formação de Professores, tem o Programa de Residência Pedagógica (PRP) o qual tem por objetivo promover a imersão do licenciando na escola de Educação Básica a partir da segunda metade de seu curso para aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2018). Para isso, os bolsistas envolvidos no Programa, recebem outra denominação: o professor da universidade é o Orientador, o professor supervisor da escola é o preceptor, e os licenciandos são os residentes que fazem o Estágio Supervisionado.

Mediante o exposto, foi elaborado o problema de pesquisa na forma de pergunta: Qual a importância dos relatórios de observações de residentes em química durante o contexto de um programa de residência pedagógica para a reflexão em grupo sobre formação inicial docente? Para tanto, o objetivo da pesquisa consistiu em leituras e diálogos de relatórios de observações escritos por discentes em química durante o contexto do programa de residência pedagógica para verificar narrativas formativas compartilhadas.

2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PRÁTICA DA OBSERVAÇÃO

Nas atuais diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente, lê-se que os cursos de licenciatura precisam contemplar no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração de 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, e dentro dessa carga horária, tem de ser “II - 400 (quatrocentas)



horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição [...]” (BRASIL, 2015, p. 11).

Nesses moldes, nos currículos dos cursos de licenciatura, disciplinas como as de Estágios Supervisionados e as de cunho pedagógicos, tem sido incumbidas e responsabilizadas em formar um professor habilitado e capaz de atender às expectativas elencadas em leis e diretrizes, pois, muitas vezes, são somente nessas disciplinas que os licenciandos têm a oportunidade de estudar teorias e práticas intrínsecas a profissão docente.

De acordo com Pimenta e Lima (2012), o estágio é teoria e prática, não sendo, portanto, separados um do outro, até mesmo porque quando o acadêmico adentra em sala para realizar, por exemplo, observações das aulas de um professor em atuação, ele precisa partir de fundamentações teóricas para analisar e dialogar junto a seu professor orientador o que foi observado. Portanto, o estágio precisa oferecer ao licenciando “[...] condições para que perceba que o professor é um profissional, inserido em determinado espaço e tempo históricos, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social no qual está se desenvolve” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 36).

A imersão do licenciando no ambiente escolar ocorre no primeiro Estágio Supervisionado, momento esse oportuno para pensar e refletir em torno de vários assuntos teóricos e metodológicos estudados na universidade, como leituras do Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio para conhecer esse espaço e quem nele trabalha, analisar aspectos da gestão e administração da instituição escolar, observar, refletir e analisar aulas de um professor em serviço nos seguintes aspectos: conteúdos ensinados, tendência pedagógica empregada, recursos didáticos, a relação professor-aluno, modo e instrumentos de avaliação, portanto, períodos essenciais para se vivenciar de modo efetivo essa profissão.

As observações são uma valiosa ferramenta para entender teoria e prática, porque proporciona ao licenciando o convívio com o ambiente escolar e a prática



docente, e também o leva a descobrir possíveis dificuldades que podem ocorrer futuramente, possibilitando um melhor preparo para exercer seu ofício (ZINKE; GOMES, 2015).

De acordo com Reis (2011), existem diversas finalidades para as observações de aulas relacionadas ao conhecimento e à prática profissional, tais como: as necessidades específicas de cada professor, as relações de ensino e de aprendizagem, o como avaliar a prática pedagógica dos professores (abordagens de ensino, as estratégia, as metodologias e atividades).

É importante ressaltar que o aumento da carga horária dos Estágios Supervisionados a partir das leis e diretrizes tem proporcionado aos licenciandos mais momentos para que possam observar, vivenciar, iniciar regências e pensar a sua formação, inclusive fazer um paralelo desde quando iniciou o curso, no primeiro semestre letivo.

2. 1 O PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) E A RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO nº2/2019

No ano de 2018, foi implementado pela Portaria nº 38 da CAPES, de 28 de fevereiro de 2018, nas Universidades, um Programa denominado Residência Pedagógica (RP), no qual passou a integrar com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) a Política Nacional de Formação de Professores.

O PRP tem por finalidade proporcionar o aperfeiçoamento de ensinos superiores nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando nas escolas públicas, em apoio entre a universidade e a Secretaria de Educação (BRASIL, 2018). Deste modo, o objetivo principal do programa é melhorar a qualidade da formação inicial para avaliar os professores no futuro, que contarão com acompanhamento periódico (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, essa política que instituiu o programa, em vistas de alcançar o aperfeiçoamento dos licenciandos, definiu como objetivos: desenvolver projetos que



fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; incentivar a reorganização da formação prática nos cursos de licenciatura (tendo por base a experiência da RP); promover a sinergia entre a entidade que forma (Instituições de Ensino Superior - IES) com a que recebe o egresso da licenciatura (escola); estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores e promover a adequação dos currículos/propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018).

O aperfeiçoamento, enquanto formação inicial docente, ocorre, principalmente, pelo desenvolvimento da relação entre teoria e prática e, no PRP isso é proporcionado por meio do processo de imersão dos residentes licenciandos na futura profissão, ou seja, “decorre da vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirá de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática” (BRASIL, 2018, p. 18).

Em consonância ao Programa, a atual Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, descreve três dimensões fundamentais na ação docente que, de forma interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam sendo: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional (BRASIL, 2019). Ou seja, condiz com o preconizado na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), resolução que vigorava durante a execução das atividades do PRP. Por isso, nesse trabalho, ora cita-se uma, ora outra.

Ainda na referida Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e de acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a formação docente e de outros profissionais da Educação apresentam como fundamentos: a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e o aproveitamento da formação e das experiências anteriores,



desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019, 2020).

Para que isso seja alcançado, todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem considerar o desenvolvimento de competências profissionais descritas na BNC-Formação da referida resolução organizando sua estrutura curricular em 3 grupos distintos e, totalizando 3200 (três mil e duzentas) horas, detalhadas no quadro 1 (BRASIL, 2019).

Quadro 1: Distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura

| Grupo | Carga horária (horas) | Definição |
|-----------|-----------------------|---|
| Grupo I | 800 | Base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. |
| Grupo II | 1600 | Aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos |
| Grupo III | 800 | Prática pedagógica, distribuídas: 1) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; 2) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora. |

Fonte: Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019, p. 6).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, aponta sobre a necessidade de uma prática pedagógica articulada e presente em todo o percurso formativo dos licenciando e de forma engajada, integrada e aplicada ao que foi aprendido no curso. Para isso as práticas, como por exemplo, o planejamento de sequências didáticas e a aplicação



de aulas, devem ser registradas em portfólios de forma a compilar evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência (BRASIL, 2019).

No PRP as atividades precisam ser distribuídas de forma a promover o aperfeiçoamento do residente, a articulação entre o professor orientador, preceptor e o licenciando, para isso, 60 horas foram destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão (100 de regência - incluindo 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).

3 METODOLOGIA

Esse trabalho é de natureza qualitativa, porque proporciona ao pesquisador ter o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada, podendo coletar o maior número de dados possíveis para depois analisá-los (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Na pesquisa de campo, caracterizado como narrativa, buscou-se compreender a partir da experiência humana, o estudo de histórias vividas e contadas nos relatórios dos residentes, porque a partir de tais relatos, as pessoas se reafirmam e se modificam, criam novas histórias (CLANDININ; CONNELLY, 2011). De acordo com Clandinin e Connelly (2011, p. 18): “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”.

Para a coleta de dados - escrita dos relatórios de estágios individuais, os residentes utilizaram a técnica da observação estruturada, na qual é preciso seguir um roteiro com questões orientadas para o objetivo que se pretende alcançar, e do tipo não participante que segundo Marconi e Lakatos (2010), consistem no processo o qual o pesquisador presencia, entretanto, não faz parte do que se observa.



No Programa de Residência Pedagógica, os três residentes de licenciatura em Química observaram a sala de aula e a regência da preceptora por vários ângulos, tomando sempre o cuidado para não se interligar nas observações, ou seja, foi delineada a realidade da sala de aula – o chão da escola, mas não se integrou a ela (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Todas as observações feitas pelos residentes foram registradas em relatórios individuais de quatro turmas do terceiro ano do ensino médio (3^oA, 3^oB, 3^oC e 3^oD), no segundo semestre do ano de 2018, totalizando 4 visitas e 16 aulas/aulas. O local da coleta de dados foi em um Colégio Estadual do município de Londrina, Paraná, Brasil, participante do Programa de Residência Pedagógica.

As observações foram norteadas pelas características da Etnografia, a qual “compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas [...], por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula” (MATTOS, 2011, p. 51). “Etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo” (MATTOS, 2011, p. 54).

Para organizar e tratar os relatórios de cada residente, os participantes se reuniram para dar continuidade à metodologia da pesquisa narrativa, portanto, esse momento é muito importante, uma vez que, “os relacionamentos precisam ser trabalhados” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 110). Além disso, “a relação do pesquisador com a história em andamento do participante configura a natureza dos textos de campo e estabelece seu status epistemológico” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 136).

Após várias leituras dos relatórios dos residentes, os diálogos foram iniciados e analisados, o que culminou em seis narrativas formativas compartilhadas, descritas nesse trabalho como as principais contribuições alcançadas durante o Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial docente em Química.



4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro dia de aula, os residentes iniciaram o diagnóstico escolar e a ambientação do colégio. E, na hora atividade na sala dos professores, a professora supervisora de estágio (denominada de preceptora no PRP), explicou para eles que os seus alunos apresentariam seminários acerca do assunto petróleo para trabalhar os conteúdos de Hidrocarbonetos na Química Orgânica. Assim, no início da primeira aula na turma do terceiro ano, turma C (3^oC), verificou-se a narrativa em comum dos residentes, conforme quadro 01.

Quadro 2: 1^a Narrativa formativa compartilhada de residentes em Química

| | |
|------------------------------------|--|
| Relatórios de estágios individuais | A preceptora apresentou os residentes/licenciandos à turma e pediu para que eles se sentassem nos lugares disponíveis, solicitou, ainda, o auxílio de um dos alunos da sala para ligar o equipamento de projeção, pois naquele dia eles iriam apresentar o seminário sobre petróleo. A preceptora sentou no fundo da sala, e ao observar que o aluno estava conversando enquanto segurava os cabos do computador ao invés de instalá-lo, advertiu-o, apressando o aluno. E, como alguns não queriam apresentar, ela avisou que o indivíduo que não apresentasse o seminário, iria fazer uma prova sobre o conteúdo inteiro. Nesse momento, uma aluna, ainda que contrariada, apresentou sozinha a sua parte, mesmo não lembrando direito o tema. |
|------------------------------------|--|

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos resultados apresentados no quadro 1, nota-se que a proposta de realização de seminários pela preceptora sobre o tema Petróleo contribuiu para o desenvolvimento pessoal dos alunos, como desenvolvimentos e habilidades para aprender a falar em público. Além disto, permitiu que eles tivessem acesso à tecnologia, momento esse quando ela solicitou que um dos alunos ligasse os equipamentos necessários para o seminário. Ainda, é possível assinalar que a professora, de certa forma, possibilitou aqueles alunos, que por alguma questão



peçoal, como por exemplo, timidez, fizessem uma prova do conteúdo e, portanto, não os obrigando a participar do seminário.

Uma segunda situação também foi verificada nas narrativas dos participantes no mesmo dia, ainda com turma do 3^oC. Conforme o quadro 2, a narrativa dos residentes revelou aspectos oportunizados a partir da proposta de apresentação de seminários, como questionamentos dos alunos e mediação da preceptora.

Quadro 3: 2^a Narrativa formativa compartilhada de residentes em Química

| | |
|------------------------------------|---|
| Relatórios de estágios individuais | Durante o primeiro seminário sobre petróleo, um dos alunos que estava prestando atenção, questionou sobre como se limpava o petróleo derramado em alto mar. A preceptora realizou uma mediação, e explicou como era feito a recuperação da área degradada detalhadamente a partir do uso de boias de contenção. |
|------------------------------------|---|

Fonte: Dados da pesquisa.

Para os residentes, a convicção e o domínio do conteúdo da professora ao responder o aluno, falando desde a distribuição das boias para fazer a retenção do óleo no menor espaço possível, e a utilização de reagentes químicos a fim de removê-lo, oportunizou aos alunos aprendizados. Esses momentos possibilitaram aos residentes compreender o quão importante é o professor estar preparado para lidar com diferentes perguntas, principalmente as relacionadas ao tema que se propõem a trabalhar, que podem ir além do apresentado em sala de aula. Portanto, momentos como esses os fizeram refletir acerca da prática pedagógica do professor, e como contribuiu com a formação inicial de cada um, pois não ficou um processo isolado, desarticulado com o restante do curso (BRASIL, 2001, 2002, 2015; GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2013). Ainda sobre o primeiro dia, porém em outra turma de terceiro ano (3^oA), destaca-se um acontecimento que ocorre no chão da escola e acaba afetando a aula do professor:

Quadro 4: 3^a Narrativa formativa compartilhada de residentes em Química

| | |
|--|---|
| | Com o término das apresentações dos seminários, a preceptora começou a explicar o conteúdo sobre álcoois, utilizando o quadro negro |
|--|---|



| | |
|------------------------------------|--|
| Relatórios de estágios individuais | como recurso pedagógico, escrevendo a nomenclatura e suas fórmulas. Porém, foi interrompida pela pedagoga, pois haveria uma palestra no auditório do colégio de um cursinho pré-vestibular da cidade, sem que fosse feito qualquer aviso prévio, naquela hora, e pediu que liberasse os alunos, finalizando assim a aula e restando somente ela e os residentes em sala de aula. |
|------------------------------------|--|

Fonte: Dados da pesquisa.

Para os residentes, a interrupção da pedagoga fez com que a aula acabasse naquele momento e, portanto, foi necessário que a preceptora repensasse seu cronograma, de maneira que os alunos não fossem prejudicados, uma vez que o vestibular seria em algumas semanas e ela ainda não havia terminado de explicar todo o conteúdo programado (Quadro 3). Portanto, essa experiência (interrupção da aula sem aviso prévio) revelou para os residentes o quanto o professor precisa estar preparado para os diferentes fatores externos que, por ventura, possam vir a alterar seu cronograma de aula, exigindo o replanejamento do conteúdo.

Segundo Guerra e Pinho (2013), é durante esse processo de socialização e construção profissional que o docente aprende a lidar com os “entremeios” presentes na atividade docente, ou seja, lidar com um grande número de elementos que compõe o *chão da escola*.

Constatou-se que outra narrativa compartilhada entre os residentes, ocorreu no segundo dia de aula, no terceiro ano (3^oA), durante uma aula contextualizada da preceptora ao relacionar o conteúdo da função álcool com adulteração da gasolina, conforme os resultados do quadro 4.

Quadro 5: 4^a Narrativa formativa compartilhada de residentes em Química

| | |
|------------------------------------|--|
| Relatórios de estágios individuais | A preceptora iniciou a aula fazendo uma revisão sobre álcool, colocando dois exemplos no quadro: um sobre metanol e outro de etanol e citou onde são encontrados. Explicou também como identificar se a gasolina comprada nos postos de combustíveis está adulterada ou não. Em seguida, ditou dois exercícios de um livro que ela utiliza (cujo não é o mesmo dos alunos). Após um tempo, passou observando as resoluções nos cadernos dos alunos e tirando suas dúvidas. |
|------------------------------------|--|

Fonte: Dados da pesquisa.



Os residentes verificaram que abordar o conteúdo científico somente de modo tradicional dificulta a aprendizagem dos alunos. Ademais, entenderam que utilizar a contextualização em sala de aula é fundamental na prática pedagógica do professor, porque pode aproximar o conteúdo científico de Química abordado nas aulas com o cotidiano dos alunos. De tal modo, a professora procurou ensinar como era realizado o teste de adulteração de combustíveis. Foi possível notar que os alunos se interessaram no “como fazer”.

Nessas narrativas, verifica-se que as observações em aulas de química no Programa de Residência Pedagógica foram cruciais para a formação docente dos residentes, uma vez que é durante o período de convivência com profissionais docentes mais experientes na instituição de ensino, colégio, que surgem novos aprendizados aos estagiários/licenciandos.

No terceiro dia de observação dos residentes, observaram que a professora aplicou uma prova para outro terceiro ano, turma D (3ºD) em 01 hora/aula (50 minutos), nessa regência, as narrativas em comum seguem no quadro 5.

Quadro 6: 5ª Narrativa formativa compartilhada de residentes em Química

| | |
|------------------------------------|---|
| Relatórios de estágios individuais | Os alunos tiveram como um dos instrumentos avaliativos, uma prova contendo 20 questões objetivas em relação ao petróleo, temática trabalhada nos seminários. Por estar extensa a prova, a professora deixou que eles respondessem em duplas, durante uma das salas, foi possível notar que os alunos falavam em voz alta “essa questão eu sei fazer, porque estava no meu seminário”. |
|------------------------------------|---|

Fonte: Dados da pesquisa.

A prática da observação do trabalho docente no PRP oportunizou aos residentes conhecerem como a preceptora trabalha a avaliação, pois refletiram e narraram que ela optou por realizar uma prova objetiva, apesar de extensa, o que a levou a permitir que os seus alunos a realizassem em duplas. Além disso, puderam analisar que os próprios alunos refletiram durante a resolução da prova, pois falavam entre si que a preceptora havia colocado na prova algumas questões sobre



o seminário, comprovando assim, o seu cuidado e interesse em saber quem prestou atenção e participou dos seminários, avaliando se foi possível o aprendizado por meio deste tipo de instrumento avaliativo.

Na quarta visita, os residentes constataram uma prática incomum, ou seja, não conhecida por eles até aquele momento, conforme a narrativa do quadro 6.

Quadro 7: 6ª Narrativa formativa compartilhada de residentes em Química

| | |
|------------------------------------|---|
| Relatórios de estágios individuais | A professora utilizou o tempo da sua aula para dar um visto nos cadernos dos alunos. Ela chamava um a um em sua mesa e verificava se eles haviam feito à pesquisa que ela tinha solicitado. [...] durante o processo de “vistar” (colocar visto) os cadernos, a professora não passou exercícios ou atividade para que os demais alunos desenvolvessem durante a aula, gerando ociosidade e conversas paralelas na sala. [...] Após esse momento, a professora seguiu a aula, ou seja, terminou de corrigir os exercícios da aula anterior no quadro negro. |
|------------------------------------|---|

Fonte: Dados da pesquisa.

Para os residentes esse momento de observação em regências contribuiu em aprendizagens formativas docentes quanto à função dos vistos nos cadernos dos alunos, recorrente no Ensino Médio, pois diálogos foram efetivados entre os participantes do PRP os quais perceberam que essa prática avaliativa condiz com o método de ensino tradicional, e também que essa ação, muitas vezes está atrelada a diversos fatores, tais como: duração da hora/aula de 50 minutos, poucas aulas de química, número elevado de alunos em sala, entre outros.

Para Guerra e Pinho (2013), o ato de “vistar” os cadernos é uma prática que se reproduz cotidianamente e se configura como uma ação controladora da elaboração das atividades e dos exercícios desenvolvidos nas disciplinas ministradas pela professora.

É importante salientar que, o ato de “vistar” os cadernos foi somente para conferir o “fez” e “não fez”, não levando em consideração se o conteúdo estava errado ou certo, se foi elaborado pelo aluno ou se foi apenas uma cópia. Esse



momento oportunizou aos residentes refletirem que essa atitude não colabora para a prática pedagógica docente, principalmente para a aprendizagem do aluno.

De acordo com o edital CAPES nº 06/2018, as ações de reflexão crítica como as desenvolvidas nesta pesquisa devem ser incentivadas, pois, “durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência [...]” (BRASIL, 2018, p. 18).

Conforme Reis (2011), esses momentos tornam-se um elemento essencial para averiguar o desempenho do professor, passível de construir mudanças pautadas em identificar e sobrepujar qualquer dificuldade. Desse modo, a prática da observação em regências de química durante o PRP oportunizou aos residentes aprenderem e refletirem a partir das ações realizadas pela preceptora em seu efetivo campo de trabalho, o colégio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método de narrar as observações em grupo contribuiu para que os residentes presenciassem diversas situações diferentes no chão da escola, por exemplo, a utilização de recursos pedagógicos, Datashow e quadro negro, instrumentos avaliativos (seminários, prova, efetuar vistos no caderno), e, sobretudo perceberam algumas das dificuldades vivenciadas por professores de Ensino Médio, assim como, a necessidade de replanejamento das aulas devido à interrupção não programada pela pedagoga, ou seja, os imprevistos que ocorrem no chão da escola.

Em relação ao instrumento avaliativo de efetuar visto no caderno, pode-se observar que não foram feitas correções conceituais nem ao menos verificações sobre possíveis cópias. Além disso, não foram planejadas atividades para que os alunos desenvolvessem durante este período, o que ocasionou um comportamento de ociosidade nos alunos durante a aula.



Assim, o PRP proporcionou aos residentes o trabalho em equipe o qual realizaram as observações etnográficas de uma mesma sala de aula simultaneamente e após, por meio de narrativas das experiências vivenciadas, foi possível enriquecer os debates que contribuíram significativamente para o amadurecimento do grupo tanto quanto desenvolvimento individual, pois, viabilizou momentos de diálogos que levaram ao processo de reflexão e conseqüentemente formação inicial docente.

Depreende-se que, programas de formação inicial, como o de Residência Pedagógica, possibilitaram aos futuros docentes, momentos para dialogar, trocar ideias, analisar de maneira crítica e construtiva acerca das diferentes perspectivas de uma mesma situação observada pelo grupo, propiciando e os levando a refletir sobre saberes da prática pedagógica docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação básica. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 12 de nov. 2020.

BRASIL. **EDITAL CAPES nº 06/2018**. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 16 nov. 2020.



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4e_d.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 nov. 2020.

CLANDININ, D. JEAN.; CONNELLY, F. MICHAEL. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GHEDIN, E. *et al.* **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber livro editora, 2008.

GUERRA, M. M.; PINHO, M. J. Saberes docentes: teia em construção no dia a dia da sala de aula de professoras de línguas em fase inicial na docência. **Revista Inter Ação**, p.163- 177, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (ORG.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 49-83.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, P. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação dos Professores, 2011.

ZINKE, IDAIR. AUGUSTO; GOMES, DIANA. A prática da observação e sua importância na formação do professor de geografia *In*: XII Congresso Nacional de Educação. 2015. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 28653-28663.

Recebido em 30-10-2020

Aprovado em 30-11-2021

