

Percepções de licenciandos do Residência Pedagógica antes e durante a pandemia de Covid-19

João Batista dos Santos Junior¹, Samara Sabino de Oliveira², Ingrid Marques Notare Rodrigues³,
Guilherme Manassés Pegoraro⁴, Giovanni Miraveti Carriello⁵

¹Doutor em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo
Professor da Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba (UFSCar/Brasil).

 0000-0002-1952-2242

²Licencianda em Química na Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba.

 0000-0003-3175-115X

³Licencianda em Química na Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba.

 0000-0002-7196-2843

⁴Licenciado em Química pela Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba.

 0000-0001-9075-7952

⁵Licenciado em Química pela Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba.

 0000-0003-2725-0328

Pedagogical Residency undergraduate perceptions before and during the Covid-19 pandemic

Informações do Artigo

Recebido: 04/06/2021

Aceito: 10/05/2022

Palavras-chave:

Formação inicial; Políticas Públicas;
Programa de aprimoramento
discente.

Key words:

Teacher Education Programs;
Federal Programs; Intern Teachers.

E-mail: joabats@ufscar.br

ABSTRACT

This investigation seeks to identify how the undergraduates of the Chemistry course at a public university in São Paulo value their participation in the Pedagogical Residency Program. In the face of the pandemic, the program underwent an adjustment in its configuration, and the activities were carried out remotely, therefore, we seek to investigate, through the application of a questionnaire, whether the participation of students in remote and in-person forms influences their perceptions about teaching learning, using for this the Teacher Learning Focus (TLFs). In the end, it was noticed that participation in the program in person favored the involvement of residents with a significant amount of knowledge related to teaching, focusing on greater use and glimpse of the TLFs.

INTRODUÇÃO

O contexto atual, devido à expansão do Covid-19, trouxe consequências para o ensino. Nem mesmo os professores que antes adotavam algumas práticas online esperavam tal mudança tão abrupta. Com a suspensão das atividades presenciais, alunos e professores tiveram que migrar para a realidade online. Houve uma transposição de metodologias que até então eram típicas do *Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação Química - ReLAPEQ*

ambiente físico de aprendizagem para o ensino denominado remoto de emergência. Os professores tiveram que, de forma rápida, tornar-se *youtubers*, gravar vídeos e utilizar de tecnologias para videoconferências ou até mesmo ambientes virtuais de aprendizagem para substituir a escola física (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Nesse contexto, Souza e Ferreira (2020) discutem se, com a privação do ensino presencial, o estágio supervisionado nas licenciaturas na modalidade remota assegura ao estudante uma aprendizagem satisfatória e se é possível haver a oferta de estágio supervisionado obrigatório no sentido de resguardar o estudante em relação à sua vivência no ambiente de aprendizagem remota, pois a profissão docente, diferentemente de outras, tanto no ensino presencial quanto no ensino remoto, produz conhecimentos entre professor-aluno.

Em razão da pandemia, o Ministério da Educação (MEC) promoveu diversas resoluções que tornaram o ensino remoto possível, sendo elas as portarias nº 544, de 16 de junho de 2020, que estabelece sobre as substituições das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia do Covid-19 e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020 e nº 473, de 12 de maio de 2020, que tinham a mesma intenção, mas de caráter provisório (BRASIL, 2020).

O estágio supervisionado se constitui como um componente curricular obrigatório, não apenas como uma atitude prática, mas também como uma instrumentalização da práxis docente, que pressupõe a constituição de atividade de pesquisa ao discente. Há uma lacuna no que de fato o licenciando tem contato durante o seu curso de graduação, visto que é comum em tais cursos disciplinas ensinadas de formas independentes, não convergindo em um aprendizado interdisciplinar, o que é essencial para o exercício da função docente na sala de aula real (PIMENTA; LIMA, 2006).

Para Paredes e Guimarães (2012), no âmbito da formação inicial docente, programas como o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) são incentivos do governo federal para promover melhorias nos cursos de licenciatura, tendo por finalidade promover a interação desses licenciandos no início de curso em um conjunto de ações realizadas em escolas públicas de educação básica, para que isso seja um estímulo para continuarem a carreira, promovendo uma maior adesão ao magistério pelos estudantes.

Concomitantemente, o Programa Residência Pedagógica também possui o caráter de formação inicial de professores, como pode ser visto no próprio edital o programa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Dessa forma, nesta investigação, buscamos responder a duas questões:

- A) A participação no programa Residência Pedagógica de maneira remota ou presencial acarreta diferenças no modo como os residentes valorizam a sua participação no programa?
- B) Se existe tais diferenças, em que elas consistem?

APORTE TEÓRICO/METODOLÓGICO

Esta investigação teve abordagem qualitativa e os dados coletados foram obtidos a partir de um formulário aplicado de forma online para 12 estudantes do curso de licenciatura em Química, que tiveram ou ainda possuem vínculo ao Programa de Residência Pedagógica concomitantemente à realização do estágio supervisionado, sendo que na Instituição de Educação Superior (IES) há o condicionamento da participação no programa com a matrícula na disciplina de um dos estágios supervisionados. O formulário continha perguntas do tipo aberta que, conforme Bell (2008), são apropriadas quando se quer compreender a concepção do respondente acerca do que lhe foi questionado. Tais perguntas visavam que o licenciando explicitasse suas percepções sobre como a participação no programa influenciou suas visões sobre a docência, sua formação e a escola, entre outros aspectos. A primeira pergunta foi “Gostaríamos que escrevesse sobre a sua experiência como aluno em formação sobre: Como você avalia sua participação no Programa Residência Pedagógica?” e a segunda foi “Refleta agora e escreva relatando sobre como a participação no Programa Residência Pedagógica contribuiu para você em: a) Ser professor b) Compreender a escola c) Sua formação inicial.”

Os residentes (R) foram numerados de 1 a 12. Para esta pesquisa, dividimos o público alvo *a priori* em três classificações, sendo a primeira classificação destinada àqueles que participaram do programa exclusivamente de forma remota, a segunda classificação tratou daqueles licenciandos que participaram exclusivamente de forma presencial e a terceira, aos residentes que participaram de ambas as formas, presencial e remota. A ordenação da relação entre os residentes e a modalidade de participação do programa está disposta no quadro 1.

Quadro 1 - classificação dos residentes às respectivas modalidades de participação do residência pedagógica.

| Residente | Forma de participação no residência pedagógica |
|------------------|---|
|------------------|---|

| | |
|--------------------|---------------------------|
| R1, R2, R3, R4, R5 | Exclusivamente remota |
| R6, R7, R8, R9 | Exclusivamente presencial |
| R10, R11, R12 | Presencial e Remota |

A partir das declarações dos licenciandos, foi elaborado um instrumento de análise baseado nos Focos de Aprendizagem Docente (FAD), desenvolvidos por Arruda, Passos e Fregolente (2012). Esse referencial sistematiza a percepção do indivíduo em cinco focos vinculados em aspectos específicos que favorecem a análise dessas percepções. Tais focos são apresentados no quadro 2.

Quadro 2 - Focos da Aprendizagem Docente (FAD)

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

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

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

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

Foco 5 [identidade docente]. O estudante pensa sobre si mesmo como um aprendiz da docência e desenvolve uma identidade como alguém que se tornará futuramente um professor de profissão.

Fonte: Arruda, Passos e Fregolente (2012).

Segundo os autores, o estudo desses focos favorece uma melhor compreensão da formação de professores e a proposição de ações capazes de melhorar as licenciaturas:

[...] poderão possibilitar uma visão ampla da formação de professores que incorpore múltiplas dimensões, podendo ser utilizado para discutir a aprendizagem docente em diversas configurações, tais como: (i) Na formação inicial, nos cursos de licenciatura; no estágio supervisionado. (ii) Na formação em serviço, continuada; nos cursos de capacitação de professores. (iii) Em programas especiais de formação de professores como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). (iv) Em situações informais do dia a dia, na família, no trabalho. (v) Em ambientes de educação informal planejados, como os museus, centros de ciências etc (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012). [grifo nosso]

Nesse sentido, os FADs vêm sendo utilizados constantemente na literatura como uma ferramenta de análise da valorização e participação de licenciandos em formação inicial como um instrumento que permite identificar ideias, percepções e interesses acerca da prática docente. Esses sentidos atribuídos a essas experiências são importantes, uma vez que podem servir de auxílio para atuar em melhorias e readequações na formação inicial docente assim como tomar conhecimento das aprendizagens formativas proporcionadas por programas como Residência Pedagógica e PIBID. Dessa forma, o uso dos FADs tem sido também um instrumento útil para avaliação da formação de professores, tendo sido utilizados por diversos autores (PIRATELO; PASSOS; ARRUDA, 2014; OBARA; BROIETTI; PASSOS, 2017; JACOB; BORTOLOCI; BROIETTI, 2021; DARROZ; WANNMACHER, 2015; BONI; CARVALHO, 2019).

Jacob, Bortoloci e Broietti (2021), por exemplo, aplicaram os FADs na instrumentalização de relatos de uma licenciada do curso de Química e também participante do Programa Residência Pedagógica, a fim de se buscar nos relatos características que se enquadram nos eixos classificatórios, expressando desta forma o tipo de interesse e envolvimento com o programa e a formação inicial. Nessa linha, Darroz e Wannmacher (2015) fizeram emprego dos FADs e concluíram que, por meio destes, foi possível vislumbrar aprendizagens tangentes à docência vivenciadas por meio de participação no PIBID. Além do uso dos FADs direcionado para indicativos de aprendizagens docentes durante a formação inicial, cita-se também Boni e Carvalho (2019), que utilizaram essa ferramenta para identificar traços e interesses expressados por docentes que atuam no ensino superior.

Assim sendo, procuramos identificar, por meio desta investigação, indícios das características dos Focos da Aprendizagem Docente consoantes à categorização exposta no quadro 2.

DISCUSSÃO

Após a identificação dos FADs nas respostas dos participantes e a sua classificação, se elaborou o quadro 3, em que é possível observar que o foco 3 (reflexão sobre a docência) foi o mais expressivo entre os residentes que participaram do programa na modalidade remota, ao passo que os focos 4 (comunidade docente) e 5 (identidade docente) foram mais pronunciados entre aqueles

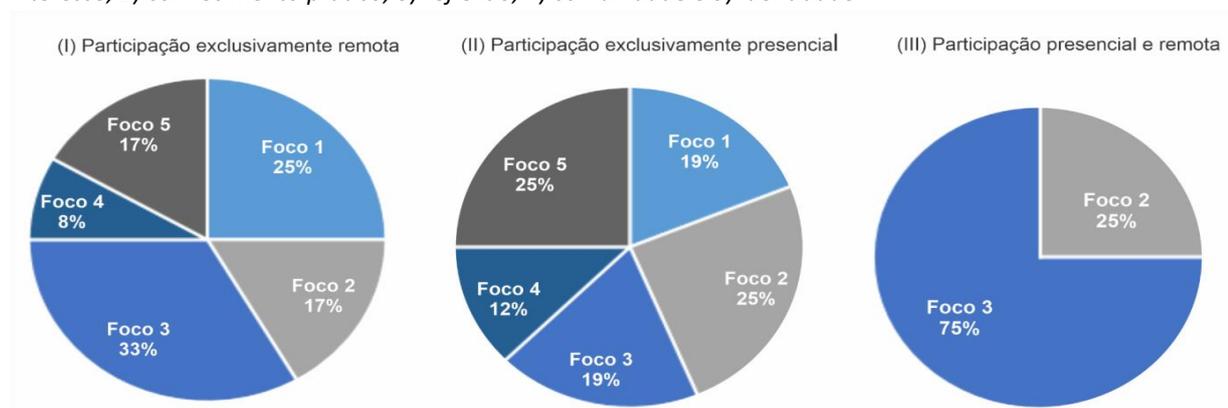
que participaram de forma presencial e, quanto à modalidade presencial e remota, o foco mais expressivo foi o 3 (reflexão). É importante ressaltar que um mesmo relato podia apresentar um, mais de um ou até mesmo nenhum FAD.

Quadro 3 - Focos da aprendizagem docente identificados (FADs).

| Residente | Foco 1 | Foco 2 | Foco 3 | Foco 4 | Foco 5 |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|
| R1 | | X | X | X | |
| R2 | X | X | X | | |
| R3 | X | | X | | |
| R4 | X | | X | X | X |
| R5 | | | | | X |
| R6 | X | X | X | X | X |
| R7 | | X | | | X |
| R8 | X | X | X | X | X |
| R9 | X | X | X | | X |
| R10 | | X | X | | |
| R11 | | | X | | |
| R12 | | | X | | |

Na figura 1, há os dados expostos em forma percentual conforme a categoria do residente.

Figura 1 - Porcentagem dos focos identificados de acordo com cada modalidade de participação, sendo eles: 1) *interesse*; 2) *conhecimento prático*; 3) *reflexão*; 4) *comunidade* e 5) *identidade*.



Focos da Aprendizagem Docente e a participação exclusivamente remota

Os residentes que participaram nessa modalidade tiveram (ou têm) atuação no programa entre os anos de 2020 e 2021. Dessa forma, identificou-se na maioria dos relatos (figura 1) o foco 3, que corresponde à reflexão acerca da docência. Os trechos abaixo são exemplos do que se foi considerado como foco 3:

“[...] a situação é inédita para muitos residentes e professores. Penso que não se deve atribuir causa às faltas observadas no período, como pouco engajamento e auxílio no processo de desenvolvimento de ideias, no processo de execução das ideias e sobretudo na avaliação do planejado. Infelizmente todo o processo do programa, de alguma forma, foi minado por situações internas e externas, diretas e indiretas, [...]. Certamente todos sentiram sensivelmente, a antes latente, necessidade de sair do cômodo e desbravar novas práticas [...] a experiência foi positiva por todo o aprendizado sobre a busca por novas tecnologias e constatação, na prática, da necessidade de mais ênfase na instrumentação dos licenciandos.”
Relato de R2.

“[...] Há também algumas dificuldades em planejar metodologias para atrair a atenção dos alunos, com a fuga do tradicional e pouco retorno (feedback) das atividades em geral. As experiências são quase que em sua plenitude novas, podendo atuar a partir dos veículos digitais de uma maneira pouco pensada durante a graduação quando antes da pandemia [...] tenho passado por um exercício mental bastante profundo, adquirindo novos conhecimentos profissionais e me aprofundando mais no exercício docente, principalmente no que se refere ao papel do docente e nas estratégias disponíveis para maximizar o trabalho, com real eficácia.” Relato de R3.

Arruda, Passos e Fregolente (2012) pontuam que este foco se trata de uma atitude reflexiva realizada após a ação frente a acontecimentos que posteriormente são resgatados e analisados pelo professor. O tipo de análise e reflexão, segundo os autores, pode ser profunda ou superficial, a depender da intencionalidade do professor frente à situação. Em casos que envolvem pesquisa, o professor, uma vez subsidiado pelo repertório teórico, é capaz de revisitá-lo e articular com seu próprio conhecimento. A reflexão docente a qual nos referimos vai ao encontro do ideário proposto por Schön (1992), em que assegura ser uma incumbência do professor reflexivo encorajar e valorizar as incertezas e confusões tanto de seus alunos quanto as suas próprias.

Isso posto, cabe-nos salientar que a reflexão sobre a docência (foco 3) majoritariamente observada nos relatos dos residentes que participaram do programa de forma remota colocam como um caminho de dúvidas, dificuldades e incertezas, o fato de estarem vivenciando uma situação de pandemia, em que a nova realidade é o ensino remoto. Uma vez considerado o recorte para o contexto remoto, é possível estabelecer um comparativo dos relatos analisados com os trabalhos de Arruda, Passos e Fregolente (2012) e Obara, Broietti e Passos (2017), em que ressaltam

fazer parte da reflexão docente o exercício de introspecção acerca de sua própria conduta, apresentando dúvidas, angústias e tomadas de decisões. Esses aspectos, por sua vez, são observados nos relatos de R2 e R3, como explicitado.

Pelas respostas supracitadas, notou-se que os residentes expressam frustrações e conflitos. Contudo, tais inquietações relatadas pelos residentes são também propulsoras para que haja certa mobilização a fim de lançar mão da apropriação de ferramentas de ensino que possam suprir as necessidades enfrentadas como, por exemplo, a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação, que têm protagonizado o cenário escolar remoto. Considerando que tal condição seja um momento repleto de dúvidas e desafios enfrentados pela comunidade escolar, sobretudo os docentes, recorremos à Souza e Ferreira (2020), que defendem ser basilar a presença de discentes licenciandos na configuração escolar remota, quando refletem acerca do estágio supervisionado.

A condição remota, segundo as autoras supramencionadas, nos submete ao exercício de pensar em estratégias que validem práticas formativas e discursivas no ensino remoto e a perspectiva nesse sentido, que estes sejam também campos importantes no Residência Pedagógica, uma vez que o objetivo do programa é a valorização e o aprimoramento da formação inicial docente.

De acordo com Souza e Ferreira (2020), e transpondo nosso olhar para o Residência Pedagógica, compreende-se que a participação no programa, mesmo que de forma remota, é capaz de contribuir para produção de aprendizagens docentes, sendo a docência intrinsecamente um campo que produz conhecimento, seja de forma remota, EaD ou presencial. Assim sendo, chama-se também a atenção para outra aprendizagem docente identificada em 25% dos relatos, tratando-se do foco 1 (interesse pela docência), que pode ser exemplificado com o trecho de resposta “No projeto do PIBID fui capaz de trabalhar inúmeras áreas cognitivas necessárias para o bom profissional docente e agora, pelo PRP, a continuidade do desenvolvimento de ‘arte’ de ser professor com todas suas nuances”, um relato de R4.

O R4 faz menção à participação no PIBID, assim como assegura dar continuidade no desenvolvimento da prática por meio do Residência Pedagógica, ressaltando o intuito de aprimoramento na docência. Massena e Siqueira (2016) apontam a importância do PIBID, por exemplo, em ser um programa capaz de envolver o licenciando com realidade escolar, tornando-se desta forma um estímulo para futuros professores ampliarem seu interesse pela docência. Tais considerações corroboram com o observado no relato de R4, em que o residente em questão considera ter sido fundamental sua participação nos programas durante a formação inicial, proporcionando desta forma experiências contemplativas no que tange aprendizagens da docência.

Focos da Aprendizagem Docente e a participação exclusivamente presencial

Os residentes que participaram na modalidade presencial tiveram atuação no programa nos anos de 2018 até 2019. Dessa forma, é possível notar, conforme indica a figura 1, que o foco

observado com maior frequência entre os relatos trata-se do foco 2 (conhecimento prático sobre a docência) e do foco 5 (identidade), ambos com 25%.

O foco 2 relaciona-se com um saber mobilizado pelas experiências vivenciadas assim como também pelos conhecimentos de caso (ARRUDA, PASSOS, FREGOLENTE, 2012). Observa-se com clareza tais aspectos nos relatos de R6 e R8, explicitados abaixo.

[...] dei o meu melhor em todas as atividades e encontros de forma a definirmos a melhor estratégia para alcançar os alunos. [...] E durante a residência, pude ganhar mais confiança em mim mesma para ministrar aulas, pude identificar os meus erros em sala, no meu caso, tentar falar mais alto que os alunos, [...]" Relato de R6. [grifo nosso]

"[...] o programa Residência Pedagógica ampliou meu olhar sobre cada situação ambientada no ambiente escolar e, principalmente, a importância de uma educação inclusiva de alunos com necessidades especiais e o enfrentamento dos desafios inerentes a esse processo." Relato de R8. [grifo nosso]

É possível perceber, no relato de R6, que a vivência apreciada de forma presencial pode aguçar o olhar estratégico do professor frente às necessidades enfrentadas. Obara, Broietti e Passos (2017) identificam tais aspectos em falas de participantes do PIBID. Todavia, é correto afirmar que o mesmo também é válido para o Residência Pedagógica com base nos sujeitos que tiveram seus relatos analisados nesta pesquisa (com participação presencial). A forma com que R6 demonstra algumas características em sua postura, como por exemplo o tom da fala, assim como a atenção despendida de R8 para o fato da importância do olhar e preocupação do professor acerca da educação inclusiva, se aproxima do que é exposto por Jacob, Bortoloci e Broietti (2021) e Obara, Broietti e Passos (2017), que sustentam que a pluralidade de experiências às quais futuros professores são submetidos é capaz de produzir um repertório de experiências, em que o professor pode manter ou alterar sua conduta, de acordo com as novas circunstâncias e demandas vivenciadas.

Ainda nessa linha, os relatos que expressam o foco 2 vão ao encontro do anunciado por Pimenta (1996), quando reflete acerca de saberes necessários à docência. De acordo com a autora, a busca por soluções frente aos desafios enfrentados no ambiente escolar, assim como a tentativa de colocar em prática novos modos de se ensinar, são elementos importantes da profissão docente e corroboram para o alcance do professor em formação à teorização de sua prática. Assim sendo, tais conhecimentos corroboram desta forma para o conhecimento na ação, conforme pontuam Arruda, Passos e Fregolente (2012), quando discorrem acerca dos FADs.

Os focos 2 e 5 puderam ser identificados em todos os relatos dos que participaram de forma presencial (quadro 3). Explica-se essa ocorrência ao fato de que o Residência Pedagógica, quando conduzido presencialmente, favorece o residente ao vislumbre de inúmeras vivências intrínsecas do ambiente escolar. Souza e Ferreira (2020) defendem que o ambiente escolar possui seus ritos,

rotinas e cultura que estão inteiramente concernidas na materialização do ensino presencial. Desta forma, o conhecimento prático acerca da docência (foco 2), observado em todos os relatos (25%), nos fornece um indicativo de que este foco seja melhor desenvolvido quando o trabalho é realizado de forma presencial, em detrimento, por exemplo, da participação de forma remota que, de acordo com os relatos, somente em 17% das respostas identificou-se a atribuição de tal FAD.

Em relação ao foco 5, também observado na totalidade dos relatos dos que participaram de forma presencial do programa, este vem a tratar acerca da identidade docente, como visto no relato de R6, com grifo nosso: “[...] Pensando que o R.P. veio antes da conclusão do curso e antes até da minha primeira turma, conseguir ter experiências prévias que favoreceram a minha formação e definiram a minha identidade como professora.”.

Todos os relatos observados que se relacionam a esse foco externalizam que a participação no programa oportunizou a execução daquilo que os era de interesse de acordo com a intencionalidade individual de cada um, intenções essas que emergiram após a vivência no ambiente escolar durante o programa. No que se refere aos traços identificados nos relatos que a este foco compete, nos apoiamos em Pimenta (1996), que afirma que a identidade docente é caracterizada como um processo de construção do sujeito, levando em consideração o período histórico ao qual se situa.

Assim sendo, é possível estabelecer um comparativo, por exemplo, entre os residentes que participaram do programa de forma exclusivamente remota e exclusivamente presencial. Observando a figura 1, nota-se que somente uma pequena parcela dos residentes que participaram na modalidade remota (17%) dispunham do foco 5 (identidade), ao passo que este é observado na totalidade dos relatos dos residentes que tiveram participação de forma presencial (25%). É possível, nesse sentido, que a mudança abrupta ocasionada na educação frente às medidas contingenciais estabelecidas em decorrência da pandemia tenha dificultado o desenvolvimento do componente identidade naqueles residentes que participaram do programa de forma remota.

Buscando sustentar nossa hipótese, nos ancoramos em Pimenta (1996), que relata que a profissão do professor é profundamente instaurada e solidificada devido ao seu caráter dinâmico e a capacidade do professor em se envolver e atuar nas diferentes realidades vivenciadas. Segundo a autora, é do envolvimento com afinco relacionado à profissão que o professor em formação busca por referenciais teóricos, priorizando causar modificações frente às necessidades da realidade e, nesse contexto, emerge o que se conhece também por identidade, em que se relaciona, sobretudo, com a intencionalidade e repertório teórico do sujeito, neste caso, do futuro professor.

Além dos focos 2 e 5 majoritariamente observados dos que participaram do programa de forma presencial, notou-se indícios dos focos 1 (19%), foco 3 (19%) e, de forma menos expressiva, o foco 4 (em apenas 12%). Com relação ao foco 1, explicitamos o seguinte trecho de R9, com grifo nosso: “[...] Contudo, ainda com essas dificuldades, a experiência com certeza me aproximou mais ainda da área docente, pois me instigava a me aprofundar no assunto a fim de elaborar atividades diferenciadas que contribuíssem para o ensino dos alunos.”

Com base nos relatos aos quais se relaciona com foco 1, é possível notar que residentes citam o próprio programa como um estímulo e uma motivação para que possam aperfeiçoar sua prática docente. Tais relatos estão alinhados com o proposto por Arruda, Passos, Fregolente (2012), onde pontuam que a motivação, o envolvimento emocional, assim como a vontade de fazer a diferença configuram o interesse pela docência. Em se tratando do foco 3, também identificado em 19% dos relatos, é possível observar o caráter reflexivo quando estes trazem em suas falas uma autoanálise, o que se relaciona também com a reflexão na ação, apontando para uma atitude investigativa, conforme Arruda, Passos e Fregolente (2012).

A reflexão, segundo Arruda, Passos e Fregolente (2012), se aproxima do proposto por Pimenta e Lima (2006), quando ponderam acerca do estágio. Pimenta e Lima (2006) consideram que o componente curricular obrigatório, o estágio supervisionado, deve ser conduzido de modo a obstinar uma ação instrumentalizadora da práxis docente, sendo essa uma atitude que tem por objetivo a transformação da realidade. Tais atribuições anseiam-se, segundo as autoras, que sejam desenvolvidas junto ao envolvimento com o estágio. Não obstante, lembramos que o público alvo da presente pesquisa somente pôde participar do residência pedagógica em concomitância com o estágio supervisionado, por convenção da IES.

Nesse ensejo, e corroborando com Anjos, Ferreira e Pires (2020), é possível que o Residência Pedagógica, nesse contexto, possa aprimorar as atividades de estágio. Desse modo, sob esse ponto de vista, ressaltamos o seguinte trecho de R4, com grifo nosso: “[...] Dessa forma, acredito que o programa representou um papel fundamental na minha formação, já que tal enriquecimento talvez não tivesse sido possível em um estágio tradicional.”

Focos da Aprendizagem Docente e a participação presencial e remota

Os residentes que puderam participar tanto na modalidade presencial quanto remota tiveram atuação em vários ciclos do programa. Com base nos relatos, observa-se, conforme a figura 1, que em 75% das respostas foi possível identificar o foco 3, e em 25% o foco 2. Contudo, não foi possível constatar nenhum indício nos relatos dos sujeitos que pudessem ser relacionados ou categorizados como focos 1 (interesse), 4 (comunidade) e 5 (identidade).

Em sua totalidade, os residentes que puderam vislumbrar o programa tanto de forma presencial quanto remota refletem acerca das limitações, dificuldades e desafios enfrentados, sobretudo devido à participação no programa de forma remota, conforme o trecho a seguir:

“A experiência do programa Residência Pedagógica realizada de forma virtual foi limitante em vários aspectos, principalmente pelo pouco contato com os alunos, apresentando uma situação com baixo engajamento dos alunos pelas atividades realizadas [...]” Relato de R12.

Os residentes que participaram do programa em ambas as modalidades atribuem como maior dificuldade enfrentada a falta de participação dos alunos, em decorrência do ensino remoto. Foi possível perceber, desta forma, que os sentidos expressos frente às experiências que tiveram nas diferentes modalidades foram todos tomados pela reflexão acerca das perdas enfrentadas, uma vez que estes puderam estabelecer um comparativo entre as duas realidades de ensino vivenciadas: presencial e remota.

Contudo, além do foco 3, foi possível também observar indícios do foco 2 (conhecimento prático), como evidencia R10, com grifo nosso: “[...] foi de grande aprendizado na aula de formato remoto. A utilização de plataformas, edições de vídeo, lives, elaboração de formulários via Google Classroom foi de um aprendizado enorme.” Sendo este, por sua vez, configurado como um tipo de conhecimento prático, conforme Arruda, Passos e Fregolente (2012), podendo ser explorado em decorrência das experiências na participação de forma remota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração os grupos de residentes que tiveram seus relatos analisados à luz dos Focos de Aprendizagem Docente (FADs), identificamos que aqueles que puderam vislumbrar o programa de forma exclusivamente presencial denotaram, por meio de seus relatos, uma relação mais expressiva no que tange os saberes necessários à docência no que diz respeito ao conhecimento prático docente consoante à sua própria construção enquanto professor.

Com relação aos residentes que tiveram participação do programa de forma remota, assim como presencial e remota, identificou-se majoritariamente o foco 3, este designado à reflexão docente. Quando voltamos o olhar para os residentes que tiveram participação no programa somente de forma remota, é possível notar que parte dos relatos externalizam uma série de dúvidas e incertezas associadas às dificuldades da profissão, mas, sobretudo, ao contexto do ensino na pandemia. Os desdobramentos do ensino remoto, para esse grupo de residentes, trouxeram consigo desafios que nunca haviam sido enfrentados antes, uma vez que todo o envolvimento e contato com a comunidade escolar se deu de forma totalmente remota. Os residentes apontam como um dos maiores problemas enfrentados as dificuldades de acesso, assim como a elaboração das atividades e aplicabilidade a este novo formato.

Na visão dos autores, tais impressões alertam ser improdutiva a simples tentativa de transposição do ensino presencial à nova configuração remota, visto que os elementos rotineiramente despendidos no contexto do ensino presencial são próprios da instituição escola (espaço físico), assim como dessa modalidade de ensino (presencial). Chama-se atenção para o fato dos alunos que vivenciaram o programa Residência Pedagógica de forma presencial e remota terem expressados menos FADs, por meio dos seus relatos. Isso fornece um indicativo de que pode ter havido uma frustração por parte dos alunos que vivenciaram o programa no período pré-pandêmico e durante a pandemia.

Referências

ANJOS, F. C. S.; FERREIRA, O. S.; PIRES, D. A. T. Diferença dos Relatos de Experiência em Docência entre Alunos do Estágio Curricular Supervisionado e Programa Residência Pedagógica. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 2, n. 5, p. 122-141 2020.

ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. Focos da aprendizagem docente. **Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia**, v. 5, n. 3, p. 25-48, 2012.

BELL, J. **Projeto de Pesquisa: Guia para Pesquisadores Iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BONI, K. T.; CARVALHO, D. F. Aprendizagem durante o exercício profissional: um estudo à luz dos focos de aprendizagem docente. **Revista Prática Docente**, v. 4, n. 2, p. 465-481, 2019.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Edital CAPES no 06/2018 – Programa de Residência Pedagógica**, 2018. <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em: 26 de julho de 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 27 de julho de 2021.

DARROZ, L. M.; WANNMACHER, C. M. D. Aprendizagem docente no âmbito do PIBID/física: a visão dos bolsistas de iniciação à docência. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 17, p. 727-748, 2015.

JACOB, J. M.; BORTOLOCI, N. B.; BROIETTI, F. C. D. contribuições do programa residência pedagógica para a aprendizagem docente: relatos de uma licencianda em química. **Revista Valore**, v. 6, p. 1016-1027, 2021.

MASSENA, E. P.; SIQUEIRA, M. R. da P. Contribuições do PIBID à Formação Inicial de Professores de Ciências na Perspectiva dos Licenciandos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 1, p. 17–34, 2016.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020.

OBARA, C. E.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, p. 979-994, 2017.

PAREDES, G. G. O.; GUIMARÃES, O. M. Compreensões e Significados sobre o PIBID para a Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química. **Química Nova na Escola**, v. 34, N° 4, p. 266-277, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PIRATELO, M. V. M.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. Um estudo a respeito das evidências de aprendizado docente no PIBID da Licenciatura em Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 31, n. 3, p. 493-517, 2014.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, v. 2, p. 77-91, 1992.

SOUZA, E. M. F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 85, 2020.

RESUMO

Nesta investigação busca-se identificar de que maneira os licenciandos do curso de Química de uma universidade pública de São Paulo valorizam sua participação no Programa de Residência Pedagógica. Em face da pandemia, o programa sofreu uma adequação em sua configuração, e as atividades foram realizadas de forma remota, assim sendo, busca-se investigar, a partir da aplicação de um questionário, se a participação de licenciando na forma remota e presencial influencia as suas percepções acerca de aprendizagem docentes, utilizando para tal os Focos da Aprendizagem Docente (FADs). Ao final percebeu-se que a participação no programa de forma presencial favoreceu o envolvimento dos residentes com uma quantidade expressiva de saberes relacionados à docência, incidindo um maior aproveitamento e vislumbre dos FADs.

Palavras chave: Formação inicial; Políticas Públicas; Programa de aprimoramento discente.

RESUMEN

Esta investigación busca identificar cómo los estudiantes de Química de una universidad pública de São Paulo valoran su participación en el Programa de Residencia Pedagógica. Ante la pandemia, el programa sufrió un ajuste en su configuración, y las actividades se realizaron de forma remota, por eso, buscamos investigar, mediante la aplicación de un cuestionario, si la participación de los estudiantes en formas remotas y presenciales influye en sus percepciones sobre la enseñanza y aprendizaje, utilizando para ello el Enfoque del Aprendizaje Docente (EADs). Al final, se notó que la participación en el programa de manera presencial favoreció la participación de los residentes con una cantidad significativa de conocimientos relacionados con la docencia, enfocándose en un mayor uso y vislumbre de los EAD.

Palabras clave: Formación inicial; Políticas públicas; Programa de mejora de estudiantes.