

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO**

**MARCOS PAULO SILVA**

**AS PERCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DOS RESIDENTES SOBRE A  
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE, A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA**

**ARARAS**

**2023**

**MARCOS PAULO SILVA**

**AS PERCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DOS RESIDENTES SOBRE A  
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE, A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA**

Monografia apresentada no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de Licenciado em Química.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine Gomes  
Matheus Furlan

**ARARAS**

**2023**

**MARCOS PAULO SILVA**

**AS PERCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DOS RESIDENTES SOBRE A  
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE, A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA**

Monografia apresentada no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de Licenciado em Química.

Orientação: Profa. Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan

**Data da defesa:** 05 de setembro de 2023.

**Resultado:** \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan

Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Paulo Cezar de Faria

Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini

Universidade Federal de São Carlos

## RESUMO

O presente trabalho buscou analisar os relatos de experiência dos estudantes do curso de Licenciatura em Química do Programa de Residência Pedagógica do campus Araras da UFSCar, durante o edital vigente entre os anos de 2020 a 2022, no contexto da pandemia de COVID-19. Neste período ocorreu a suspensão de aulas presenciais, sendo necessária a adoção do ensino remoto nas escolas e universidades como uma das medidas de mitigação do contágio do vírus responsável pela doença. Analisar os desdobramentos do ensino remoto para os estudantes da educação básica e universitária, no âmbito do Programa e dos estágios supervisionados obrigatórios, se mostra imprescindível para analisar a formação inicial docente no contexto remoto. Deste modo, o trabalho objetivou analisar as contribuições do PRP em suas formações iniciais como docentes no contexto do ensino remoto. Para a análise dos relatos de experiência, foi utilizada a Análise Textual Discursiva e, por meio dela, foi efetuada a categorização e, por fim, a construção de um metatexto reflexivo. Ao fim das análises dos documentos, notou-se a contribuição do Programa para os residentes e também algumas limitações enfrentadas para a apresentação dos temas selecionados no contexto remoto. Outro ponto de destaque, se deu pelo trabalho desempenhado de maneira coletiva entre os licenciandos e também a heterogeneidade entre as turmas, fatores estes que se mostraram positivos para a formação inicial dos licenciandos.

**Palavras-chave:** Programa de Residência Pedagógica, formação de professores, PRP, ensino remoto, pandemia

## Sumário

<b>1. Introdução.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Objetivos.....</b>	<b>7</b>
2.1. Objetivos específicos.....	7
<b>3. Formação de professores e contexto do Programa de Residência Pedagógica.....</b>	<b>8</b>
<b>4. PRP e o contexto remoto: um breve levantamento.....</b>	<b>11</b>
<b>5. O caminho da pesquisa.....</b>	<b>14</b>
<b>6. Resultados e Discussão.....</b>	<b>16</b>
6.1. Metodologias utilizadas nas atividades no formato remoto.....	17
6.2. Participação dos estudantes nas atividades.....	19
6.3. Limitações do ensino remoto.....	21
6.4. Relação de trabalho entre os residentes e a escola.....	22
6.5. Vivência escolar, impressões e reflexões.....	23
<b>7. Considerações finais.....</b>	<b>26</b>
<b>8. Referências.....</b>	<b>29</b>

## 1. Introdução

A escolha pelo tema deste trabalho perpassa por grande parte da minha trajetória acadêmica, iniciando pelo PIBID, em 2018, passando por dois projetos de Iniciação Científica na área da educação e, por fim, a participação por 2 módulos no PRP. Além disso, esta escolha reflete a preocupação com a formação inicial dos professores e, também, com o desenvolvimento das aulas, em especial, de química, onde, busca-se uma maior contextualização dos conteúdos para que o ensino das ciências da natureza seja atraente para os estudantes da educação básica, principalmente para os alunos da rede pública de ensino.

As disciplinas escolares se mostram cada vez mais desinteressantes aos alunos da educação básica, sendo muito comum, ao adentrar na sala de aula, observar o uso constante de aparelhos eletrônicos pelos alunos e também a desmotivação destes em continuar frequentando a escola.

Uma forma encontrada de buscar uma melhoria da educação, se dá na criação de políticas públicas, ou seja, aquelas que são desenvolvidas pelo Estado e que têm por finalidade atender à sociedade em geral. Uma destas políticas criadas, voltadas para essa área, é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e o Programa de Residência Pedagógica - PRP, ambos voltados para os cursos de licenciatura.

Criado no ano de 2007, o PIBID apresenta como premissa

proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (CAPES, 2013).

Com este Programa, ocorre a inserção do licenciando no ambiente escolar logo no início de sua formação e com isso, terá a oportunidade de contribuir de maneira prática na realização de atividades com os alunos da educação básica, além de proporcionar aos professores que já atuam dentro das escolas participantes, uma formação continuada em parceria com as instituições de ensino superior, constituindo-se então, uma formação continuada docente.

Outro Programa voltado para a formação inicial criado no ano de 2018, e que também busca a inserção do licenciando no âmbito escolar é o PRP, sendo este voltado para os estudantes nos anos finais do curso de licenciatura, atrelando a

teoria estudada no âmbito acadêmico com a prática exercida dentro das escolas, além de poder conciliar, junto ao Programa, a realização dos estágios supervisionados obrigatórios. Através do PIBID, os licenciandos podem atuar em projetos interdisciplinares e que busquem a superação de problemas de ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica (CAPES, 2013). No caso do PRP, a interdisciplinaridade não está descrita nos objetivos do Programa, sendo opcional o desenvolvimento de atividades envolvendo mais de um curso de licenciatura no mesmo projeto institucional.

Para o *campus* de Araras da UFSCar, as atividades desenvolvidas no edital 2020-2022, possuem alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Química, os quais buscam, apresentar atividades em cada uma das disciplinas para os alunos da educação básica.

Havendo suas atividades iniciadas na UFSCar, no ano de 2018, o projeto submetido ao PRP teve como título “Estágio compartilhado entre universidade e escola: contribuições para a identidade docente” e contou com a participação de 168 bolsistas dos *campi* de São Carlos e Sorocaba, com alunos dos cursos de Pedagogia, Física, Educação Física, Educação Especial, Educação Musical, Letras, Matemática e Química. Além dos bolsistas, estavam presentes, 13 docentes da Instituição de Ensino Superior (IES) e 21 professores preceptores, ou seja, aqueles que atuam na rede pública, seja ela municipal, estadual ou federal, destas cidades (RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - UFSCAR, s.d.).

Expandindo suas atividades entre 2020-2022, o PRP da UFSCar submeteu o projeto denominado “Estágio compartilhado entre universidade e escola: contribuições para as práticas docentes”, havendo a participação de 216 residentes dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Especial, Educação Física, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, distribuído em três *campi* da UFSCar: São Carlos, Sorocaba e Araras. Além dos bolsistas, houve a participação de 14 orientadores e 27 preceptores, divididos em 24 escolas, havendo uma expansão nas cidades que foram abrangidas pelo Programa (RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - UFSCAR, s.d.).

Em “11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia” (OPAS, s.d.), o que alterou toda a dinâmica social existente até o momento na maioria dos países afetados, fazendo com que governos ao redor do mundo adotassem medidas a fim de proteger a população do vírus causador da

doença. Para isso, foi necessária a adoção do isolamento social e a permanência domiciliar das pessoas foi incentivada, à exceção de áreas consideradas essenciais, como decretado pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (2020), como a saúde, alimentação e segurança.

A área da educação, à exemplo de outras, tiveram suas atividades paralisadas, com a suspensão de aulas presenciais em escolas e universidades públicas e privadas.

Por conta desse contexto, programas como PIBID e PRP, idealizados para promover a inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura de maneira presencial dentro das escolas públicas, foram impossibilitados de participarem das atividades dentro da escola e da universidade, havendo a necessidade de transformarem/adaptarem as atividades por meio de trabalhos remotos, como a realização de reuniões e também a vivência escolar, com a realização do acompanhamento de aulas do professor preceptor e o planejamento de atividades a serem desenvolvidas com os alunos da escola através de ferramentas online, como por exemplo, Google Meet e grupos de WhatsApp.

## **2. Objetivos**

Analisar as contribuições do PRP na formação inicial dos licenciandos da UFSCar (*campus Araras*), participantes do edital vigente no período 2020-2022, a partir do contexto da pandemia de COVID-19 e do ensino remoto.

### **2.1. Objetivos específicos**

- a) Analisar as percepções dos licenciandos sobre as atividades desenvolvidas ao longo de suas participações no PRP considerando o contexto de pandemia
- b) Verificar a maneira pela qual os bolsistas tornaram efetivas a relação entre teoria e prática, no âmbito do PRP.
- c) Avaliar a participação dos estudantes das escolas e bolsistas do PRP na execução das atividades propostas, considerando o ensino remoto.
- d) Analisar as metodologias mais utilizadas e quais os impactos gerados nas atividades propostas.



### **3. Formação de professores e contexto do Programa de Residência Pedagógica**

A formação inicial de professores têm início com o ingresso em cursos de licenciatura nos espaços acadêmicos, com isso, o profissional docente garante que o trabalho possa ser exercido e reconhecido. Um dos desafios enfrentados durante a formação inicial e também, ao longo do início da carreira, se dá pela heterogeneidade dos estudantes, bem como, as particularidades de cada etapa de ensino e que, mesmo inseridas em uma mesma turma, os alunos possuem vivências diferentes e, portanto, conhecimentos distintos (LEITE *et al.*, 2018).

Outro ponto de destaque, se dá pelas condições enfrentadas em seus espaços de atuação profissional. Segundo Gatti, Barretto e André (2011)

em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade – sociedade cada dia mais complexa – avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, quer quanto às estruturas institucionais que as abrigam, quer quanto aos seus currículos e os conteúdos formativos. (p. 92)

Essa preocupação surge não apenas da formação inicial ou continuada dos professores, mas também das condições que os futuros professores enfrentarão nos ambientes de trabalho, além das diferenças encontradas dentro da sala de aula, outros problemas como o engessamento dos currículos, a gestão escolar, o financiamento da educação, bem como, a questão salarial, são fatores que podem afastar grande parte dos licenciandos da docência, além de gerar frustração aos profissionais que já atuam nas escolas e afetar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica.

Ainda segundo Gatti, Barretto e André (2011), por mais que o número de estudantes de graduação matriculados tenham um aumento entre os anos de 2001 a 2009, houve também um grande índice de evasão desses estudantes, uma das razões se dá na baixa “atratividade desses cursos e da carreira do profissional docente, fatores que podem estar tendo forte papel tanto na diminuição da procura pelas licenciaturas (valor social rebaixado) quanto nas desistências do curso.” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 105).

Outro motivo de inquietação das autoras, se dá no aumento da oferta de cursos EAD (Educação à Distância), o que pode, de certo modo, não trazer uma vivência, tanto universitária, quanto escolar, ao docente de maneira tão imersiva em ambos contextos, visto que

A formação a distância não favorece o desenvolvimento de aspectos da relação pedagógica presencial, cotidiana, com grupos de alunos, face a face. Aos estudantes a distância também não está favorecido o convívio com a cultura acadêmica, o diálogo direto com colegas de sua área e de outras com professores no dia a dia, a participação em movimentos estudantis, debates – vivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso –, ou seja, uma socialização cultural não desprezível para futuros professores. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 106)

Esta preocupação pode ser justificada uma vez que a vivência no ambiente acadêmico proporciona ao estudante uma imersão em ideias distintas das suas, a convivência com outros alunos, atividades inerentes à docência.

Outro tema abordado pelas autoras diz respeito ao fato de ter pouca integração entre as disciplinas “específicas” com as “pedagógicas”, e também a pouca oferta destas disciplinas ao longo do curso, além de que

com o vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se que há uma pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 116).

Desse modo, os problemas com os currículos dos cursos de licenciatura e a expansão dos cursos à distância, podem ocasionar uma precarização da formação inicial docente.

Entretanto, políticas públicas de Estado foram surgindo para que a qualidade desta formação fosse elevada.

Exemplos de políticas públicas, que expandiram a oferta de cursos, foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do decreto 6.096/2007, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no ano de 2006, e também o Programa “Pró-Licenciatura”, destinado à formação inicial docente por meio do ensino à distância. Outro Programa que expandiu o acesso ao ensino superior foi o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).\*

Naquele contexto, o PIBID foi criado por meio do decreto 7.219/2010, e têm por objetivos

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010)

Deste modo, esta inserção no ambiente escolar possibilita que o licenciando alie a teoria assimilada no ambiente acadêmico, com a prática vivenciada nas escolas, além de promover uma parceria entre a escola e a universidade.

Criado através da portaria N° 38, de 28 de fevereiro de 2018, por meio da CAPES, o PRP foi idealizado “com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018). O Programa busca, além da inserção e aperfeiçoamento do estudante de licenciatura em seu futuro ambiente de trabalho, fortalecer a parceria escola-universidade e possibilitar que parte ou a totalidade da carga horária destinada à realização dos estágios supervisionados obrigatórios, sejam considerados para o Programa.

A atuação dos residentes dentro do Programa, pode abranger todas as escolas das redes públicas de educação básica (escolas municipais, estaduais e federais), além de todos os níveis da educação básica, possuindo projetos voltados para o ensino infantil, ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos, conforme os cursos disponibilizados em cada IES participante do Programa.

Para cada IES, são selecionados cursos de licenciatura, nos quais os alunos podem ser selecionados para atuarem dentro do Programa. Para a UFSCar, em especial os alunos do curso de Licenciatura em Química do *campus* Araras, foram

selecionados de acordo com o edital publicado e deveriam, no ato de suas inscrições, como parte das exigências, estarem “com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período” (CAPES, 2018) e estarem matriculados em disciplinas de estágio, uma vez que, no edital vigente entre os anos de 2020 a 2022, o projeto submetido pela IES à CAPES foi denominado de “Estágio compartilhado entre universidade e escola: contribuições para as práticas docentes”, com isso, as atividades desenvolvidas poderiam ser realizadas para os dois âmbitos (estágios supervisionados obrigatórios e PRP).

Durante o edital 2020-2022, os licenciandos dos *campi* São Carlos, Sorocaba e Araras da UFSCar desenvolveram atividades por meio de um subprojeto em comum, voltado para o ensino de química nas escolas, realizando o planejamento e execução de atividades voltadas para esta disciplina.

De acordo com a Base Nacional comum Curricular (BNCC), a área das Ciências da Natureza busca

discutir o papel do conhecimento científico e tecnológico na organização social, nas questões ambientais, na saúde humana e na formação cultural, ou seja, analisar as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. (BNCC, 2018, p. 549).

Além disso, para a BNCC, a área de Ciências da Natureza, deve contextualizar os conhecimentos, valorizando a aplicação destes na vida do estudante de modo a torná-los protagonistas de suas vidas (BNCC, 2018).

Nesse sentido, o ensino de química, pode se apoiar na contextualização dos fenômenos estudados em sala de aula, aproximando estes para os alunos, fazendo-os serem capazes de compreender e aplicá-los na resolução de problemas, além de compreenderem os processos tecnológicos, científicos e sociais que, em especial, as ciências da natureza podem proporcionar aos estudantes da educação básica.

#### **4. PRP e o contexto remoto: um breve levantamento**

Visando observar o desenvolvimento do PRP em outros contextos acadêmicos, um breve levantamento bibliográfico foi realizado por meio da plataforma “Periódicos CAPES”, utilizando como descritores: “Programa Residência

Pedagógica” ou “PRP” e “pandemia”, com os filtros “artigos” e “últimos 2 anos”, o qual se obteve um total de 289 resultados.

Após isso, foram selecionados 19 artigos cujos títulos se mostraram mais relacionados com o contexto do presente trabalho, ou seja, que abordaram questões como as percepções dos residentes, as dificuldades do ensino remoto e também o contexto do ensino de química no Programa. Os títulos dos artigos selecionados estão dispostos no quadro 1. Dentre os selecionados, 6 foram lidos em sua totalidade após a leitura de seus resumos, estes, foram destacados no quadro em negrito. A seleção destes se deu por maior relação com os objetivos do trabalho, de acordo com o quadro a seguir

**Quadro 1:** Título dos artigos lidos

	<b>Nome dos artigos</b>
1	<u>Contribuições do programa residência pedagógica para a aprendizagem docente: relatos de uma licencianda em química</u>
2	<u>Formação prática na Residência Pedagógica em tempos de pandemia: reflexões sobre contribuições e aperfeiçoamento</u>
3	<u>Programa de residência pedagógica: vivências e percepções dos residentes</u>
4	<u>Programa de Residência Pedagógica/CAPES: uma boa ideia pedagógica?</u>
5	<u>Regência escolar: estratégias didáticas usadas pelos residentes no contexto remoto</u>
6	<u>Residência Pedagógica em tempo de pandemia do COVID-19: relato de experiência</u>

**Fonte:** elaborado pelo autor (2023)

Os artigos lidos em sua totalidade relatam o desenvolvimento do Programa em diversos contextos, como a adoção total das aulas remotas (1, 2, 3 e 5) e também o contexto híbrido (6), onde os alunos da escola se revezavam em suas idas à escola. De modo geral, os trabalhos retratam o uso de diferentes ferramentas como Google Meet, grupos de Whatsapp, slides para que os conteúdos das aulas pudessem ser apresentados aos alunos da escola.

No caso do artigo 3, apesar de retratar um período anterior à pandemia, com o desenvolvimento de atividades entre os meses de agosto de 2018 a janeiro de 2020 e no contexto das aulas de Educação Física, os residentes, assim como nos outros trabalhos analisados, também buscaram por metodologias que se distanciasse de um ensino tradicional.

Além disso, um aspecto marcante, se deu no trabalho 6, o qual é relatado uma sobrecarga, tanto dos professores, quanto dos alunos, ao longo das aulas híbridas/remotas, visto que, por conta desse cenário, os professores tiveram um acréscimo de carga horária, e os alunos também tiveram um aumento significativo em atividades a serem realizadas ao longo das aulas, fato que gerou um maior desinteresse destes dentro do período analisado. Outro ponto a ser destacado no mesmo artigo, se deu pela falta de estrutura para o acompanhamento das aulas, como a dificuldade de acesso à internet, ou a instabilidade da mesma, o que também ocasionou no desinteresse dos estudantes da escola.

A participação dos residentes no PRP, também foi um aspecto amplamente abordado nos artigos. A inserção dos licenciandos dentro das instituições de ensino, o desenvolvimento de atividades de planejamento, regência e reflexão, se mostraram altamente benéficos para os residentes, visto que, apenas com o desenvolvimento dos estágios supervisionados obrigatórios, não seria possível uma vivência tão intensa igual à que o Programa permite aos residentes.

No artigo 4, Prado e Gomes (2021), salientam que, a possibilidade da utilização da carga horária do Programa para os estágios supervisionados obrigatórios, podem gerar impactos, uma vez que

ao invés de fortalecer o estágio curricular supervisionado, pode esvaziá-lo, ao não oportunizar condições de igualdade de acesso ao Programa a todos os estudantes, uma vez que a adesão ao Programa é voluntária, não havendo universalização da oferta.(PRADO; GOMES, 2021, p. 2)

Além disso, de acordo com as autoras, a não participação de todos os licenciandos, de maneira universalizada no Programa, pode fazer com que o processo formativo se torne deficiente (PRADO; GOMES, 2021), uma vez que nem todos os estudantes tenham a mesma oportunidade de vivenciar a rotina escolar de maneira mais imersiva, limitando-se apenas ao contexto dos estágios supervisionados obrigatórios.

Outro ponto destacado pelas autoras, se dá pelo fato da formação de professores ocorrer ao longo de toda a sua atuação docente, de maneira continuada, e não apenas restrito às etapas dos estágios supervisionados (PRADO; GOMES, 2021).

## 5. O caminho da pesquisa

Possuindo como corpus de análise, os relatórios produzidos pelos Residentes ao longo de suas participações no PRP, podemos classificar este trabalho, como sendo uma pesquisa de caráter documental, uma vez que serão analisados “materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2006, p. 45).

Os relatos de experiência foram produzidos por alunos do curso de Química da UFSCar *campus* Araras. A escrita dos documentos se dá de maneira semestral, onde cada edital possui a duração de três módulos, totalizando 18 meses de atividades desenvolvidas. Ao final de cada módulo, o licenciando deverá realizar a entrega do respectivo relato de experiência.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, ou seja, aquela que preocupa-se “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32), buscamos compreender como se deu a participação dos bolsistas ao longo do Programa, bem como o processo do desenvolvimento das atividades, as metodologias empregadas durante as atividades desenvolvidas, bem como, as limitações impostas pelo ensino remoto ao longo no decorrer do edital analisado.

Por meio dos relatos, os bolsistas devem, além de realizar uma breve descrição das atividades desenvolvidas no âmbito escolar e também dentro da universidade (reuniões, leituras de artigos, discussão de resultados alcançados); escrever, sobretudo, suas reflexões, dificuldades e contribuições para a formação docente ao longo dos módulos.

Para que fosse possível a obtenção dos relatos de experiência do edital do PRP vigente entre os anos de 2020 e 2022, foi preciso entrar em contato com a professora coordenadora do PRP da química da UFSCar *campus* Araras. Após isso, foram encaminhados por meio de pasta compartilhada via Google Drive os relatos de experiência dos residentes participantes do edital em questão. O corpus de análise, é formado por documentos de 13 residentes distintos, com tempos de participação no Programa variando, de 1 módulo (6 meses) a 3 módulos (18 meses), onde o tempo de permanência de cada residente pode variar de acordo com o módulo de ingresso no edital do PRP e também estar relacionado à inscrição em

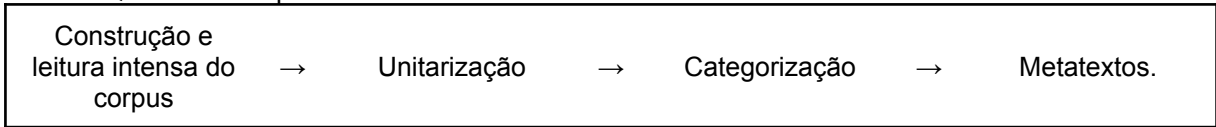
disciplinas de estágio supervisionado obrigatório do curso. Para o curso de Licenciatura em Química, são desenvolvidos 4 semestres de disciplinas de estágio: “Estágio Supervisionado em Ciências”, voltado para o desenvolvimento de atividades em turmas de ensino fundamental 2; “Estágio Supervisionado em Química 1”, “Estágio Supervisionado em Química 2” e “Estágio Supervisionado em Química 3”, com o desenvolvimento de atividades em turmas de química.

Os documentos analisados possuíam um modelo disponibilizado onde os residentes poderiam relatar, de maneira livre, um breve resumo das atividades desenvolvidas, uma introdução, o desenvolvimento, a conclusão e as referências bibliográficas. Os relatos escritos pelos residentes podem apresentar um caráter mais descritivo das atividades desenvolvidas ao longo de suas participações. Mas, o tempo de participação de cada um pode influenciar no desenvolvimento do relato escrito, uma vez que, residentes que participaram por curtos períodos não tiveram a oportunidade de vivenciar o Programa de maneira tão efetiva.

Os resultados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), que “corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13)

Após a construção do material a ser analisado, ou seja, o corpus de análise, constituído, neste caso, pelos relatórios semestrais dos bolsistas, o trabalho se desenvolveu com as seguintes etapas: leitura inicial do corpus; unitarização, que consiste em retirar unidades de análise dos documentos analisados que possam apresentar maior relevância para o estudo em questão, em seguida, a categorização, etapa em que as unidades de análise anteriormente retiradas dos documentos analisados são organizadas de maneira que possuam relação entre si, formando assim categorias e, por fim, a construção de um metatexto. Esta etapa do metatexto consiste na construção de um texto reflexivo, onde o pesquisador busca trazer à tona suas indagações, reflexões e conclusões sobre todo o trabalho realizado ao longo da análise. Segundo Moraes e Galiuzzi, “A Análise Textual Discursiva visa à construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos elaborados a partir de um conjunto de textos” (2016, p. 53).



**Quadro 2:** Etapas da Análise Textual Discursiva

**Fonte:** elaborado pelo autor.

## 6. Resultados e Discussão

Após a criação do corpus, constituído por 13 relatos de experiências de ex-participantes do PRP, foi realizada a leitura inicial do material textual, a unitarização e a finalização da etapa de categorização. A partir disso, foi possível a obtenção das categorias e subcategorias, como observado no quadro 3:

**Quadro 3:** categorias obtidas após a leitura dos relatos de experiência.

<b>Categorias</b>
“Metodologias utilizadas nas atividades no formato remoto”
“Participação dos estudantes nas atividades”
“Limitações do ensino remoto”
“Relação de trabalho entre os residentes e a escola”
“Vivência escolar, impressões e reflexões”

**Fonte:** o autor (2023)

A etapa de categorização se deu após a separação de excertos dos relatos de experiências que foram analisados e, algumas das categorias foram estabelecidas antes do início das análises, enquanto outras, se deram de maneira emergente.

Os relatos analisados correspondem ao edital PRP vigente entre os anos de 2020 e 2022, do subprojeto intercampi da UFSCar, o qual tiveram a participação, por meio do mesmo subprojeto de Química, os campi Araras, São Carlos e Sorocaba, com alunos do curso de Licenciatura em Química. Para o subprojeto do *campus* Araras da UFSCar, os residentes acompanharam as atividades de uma escola estadual do município e, como forma de identificar os alunos, preservando suas identidades, foi utilizada a denominação por R (Residente), seguido por um número. Deste modo, o corpus formado se deu com a obtenção de relatos dos estudantes do *campus* Araras da UFSCar, por conta do contexto de inserção neste espaço acadêmico e também por conta da facilidade de acesso aos materiais.

A escola a qual as atividades foram desenvolvidas é situada na região central do município de Araras e, à época dos dados coletados, possuía alunos do ensino fundamental - anos finais, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos.

Após a leitura dos relatos, foi possível observar trechos que possuíam grande relação entre si, como as inquietações dos residentes acerca dos desdobramentos das atividades, bem como, de suas impressões como bolsistas do Programa ao longo de suas participações.

No âmbito do Programa de Residência Pedagógica, são desenvolvidas algumas atividades de planejamento coletivas entre os residentes, reuniões para alinhamento acerca dos desdobramentos das atividades propostas e a realização de leituras que podem servir como embasamento teórico, bem como, para reflexões sobre a Educação, como um todo.

### **6.1. Metodologias utilizadas nas atividades no formato remoto**

Por se tratar de um edital, cujo as atividades foram desenvolvidas em sua totalidade de maneira remota, por conta da Pandemia de Covid-19, foi necessário a adoção de ferramentas online, como por exemplo, Google Meet, Formulários Google, Youtube e WhatsApp.

Uma das atividades desenvolvidas, que objetivou conhecer a cultura escolar da instituição analisada, foi desenvolvida na plataforma Formulários Google, o qual buscou identificar a estrutura da escola, quadro de funcionários e docentes e também o número de alunos matriculados.

O conhecimento acerca da cultura de cada escola permite observar “a escola como uma instituição ímpar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível.” (SILVA, 2006, p. 5).

Ainda segundo Silva (2006),

a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. (p. 6)

Ou seja, o conhecimento acerca dos atores da escola, suas normas e estrutura, permite conhecer a escola com muito mais profundidade, sendo possível identificar problemas de gestão, aprendizado dos alunos e também o envolvimento da comunidade escolar, ponto este destacado por uma residente, indicando a falta de participação desta, uma vez que, de acordo com o relato da mesma, a escola é situada em uma região central da cidade, atendendo a diversos bairros, dificultando a presença dos pais, responsáveis ou comunidade do entorno na participação escolar. Outro ponto acerca deste mesmo tema, se dá na participação da comunidade, apenas quando ocorrem *“ações sociais ocorrem dentro da escola, principalmente quando é detectado algum problema, como por exemplo, de ordem financeira, familiar ou psicológica.”*(R1). Entretanto, essa participação ocorre apenas de forma presencial.

Além do conhecimento da cultura escolar, houve o planejamento de atividades voltadas à química, como, pH, hidrocarbonetos e também, por conta do momento vivenciado pela pandemia e a difusão de notícias falsas, a criação de uma atividade com enfoque na identificação de conceitos errôneos ou falsos.

Para estas atividades, foram utilizadas a plataforma Google Meet para a transmissão dos conteúdos pelos residentes aos alunos da escola, além de simuladores e outras ferramentas, como o que se observa em diversos relatos:

*“explorar a utilização de recursos multimídias que ajudassem os alunos na aprendizagem.”* (R1);

*“Além da aula criada no Office Power Point, utilizou-se de um jogo criado anteriormente na plataforma Wordwall”* (R2);

*“A plataforma Google Meet foi utilizada para o desenvolvimento das atividades de ensino na escola [...] as avaliações eram disponibilizadas no Google Forms, sendo acessadas, através do Google Sala de Aula e pelo WhatsApp. As aulas ministradas foram gravadas e disponibilizadas para os estudantes, de modo a não prejudicar aqueles que não conseguiram acompanhar as atividades em momento assíncrono.”*(R5)

*“Utilizamos de várias estratégias e instrumentos para aplicação das aulas, como plataformas de jogos pedagógicos, questionários online, vídeos, memes, simuladores, entre outros, como plataformas de reuniões online e slides.”*(R9)

Por se tratar de um momento atípico, o acesso à internet para alguns alunos da escola se mostrou deficitário. Com isso, além das ferramentas citadas

anteriormente, também foi necessária a criação de formulários impressos como atividades avaliativas para as atividades desenvolvidas. Os alunos que possuíam acesso à internet, poderiam responder de forma online, enquanto os que estavam limitados quanto à essa tecnologia, poderiam ir até a instituição de ensino retirar o instrumento presencialmente, garantindo que todos os alunos poderiam ser avaliados.

Outra forma de buscar atingir mais alunos da escola se deu na criação de um perfil na plataforma online Instagram, realizando postagens dos temas abordados ao longo das aulas e também a criação de um podcast, que teve como objetivo *“ser material de apoio para uma atividade já proposta pelo PRP para os segundos anos do ensino médio, sendo então um podcast com situações problema sobre a automedicação e os seus riscos, no objetivo de que pudesse ser utilizado durante a aplicação da atividade.”* (R3).

## **6.2. Participação dos estudantes nas atividades**

Outra categoria que emergiu após a leitura do corpus, foi sobre a Participação dos estudantes da escola nas atividades desenvolvidas. De modo geral, as atividades foram bem encaminhadas, sem qualquer tipo de contratempo ao longo de suas execuções

Uma das atividades aplicadas com os estudantes da escola, abordou a automedicação. Para um primeiro momento foi utilizado um formulário online para sondagem dos conhecimentos dos alunos sobre o tema abordado e, de modo geral, os alunos apresentavam um conhecimento satisfatório, sendo possível o prosseguimento do assunto. Como resultado da sondagem, foi observado que *“a maioria dos alunos sabia sobre o risco da automedicação, e mesmo assim se automedicam ou conheciam alguém que tem esse hábito. Porém, outras respostas ficaram contraditórias, como por exemplo, a respeito da vacina sobre fazer bem, mas ter dúvidas sobre sua real eficácia.”*(R1). Em outro trecho, a mesma residente relata: *“Essa atividade de sondagem foi como conseguir obter o conhecimento prévio dos alunos e dar uma perspectiva para as outras atividades a serem desenvolvidas, principalmente porque abre margem para entender onde falta o conhecimento e como trabalhar isso com os alunos.”*(R1).

Como forma de avaliar o conhecimento dos alunos após a aplicação da atividade, os residentes desenvolveram *“uma atividade avaliativa para ser aplicada na última aula com os alunos, e seguindo a mesma temática da automedicação, porém, explorando o uso de vídeos, figurinhas, memes, charges e infográfico, dentro do google forms.”(R1).*

Podemos observar que o comentário da residente acima mostra, de fato, a busca por metodologias ou recursos didáticos para que os alunos pudessem se sentir motivados ou compreendessem o que foi apresentado à eles ao longo da atividade.

Por conta do contexto da atividade de ensino se dar de maneira remota, alguns problemas foram enfrentados pelos residentes, como a baixa participação dos estudantes em algumas atividades, como relatado no trecho a seguir: *“As primeiras aulas ministradas pelos residentes em todas as turmas avaliadas apresentaram participação praticamente nula.”(R4).*

Além disso, outro problema que pode ter agravado a sensação do baixo engajamento dos alunos, se dá na presença de aulas para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visto que *“A justificativa encontrada foi de que, [...], eles provavelmente chegam em casa cansados do trabalho e com menos estímulo do que quando estavam no modelo presencial, o que acaba prejudicando o desenvolvimento e desempenho da turma e exige cada vez mais do professor e da sua criatividade para ensinar.”(R7).* Em geral, os estudantes ingressam nessa modalidade de ensino devido diversos

Fatores internos e externos, como drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola, engrossando a fila do desemprego. (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 2)

Entretanto, em determinadas turmas, por mais que a participação tenha iniciado de maneira reduzida, ao serem desenvolvidas a conversa entre os residentes e alunos presentes na sala de aula virtual, foi possível obter bons resultados, com a participação mais ativa de alguns alunos, como no trecho: *“Um grupo de três residentes, incluindo a autora deste relato, ministraram a aula e obtiveram a participação de cerca de cinco estudantes, onde dois interagiram*

*ativamente com o grupo, inclusive com câmera ligada, fazendo com que a aula que tinha sido planejada para ser em trinta minutos virasse duas horas de grande participação, conversa e aprendizado.”(R7).* Isso indica que, mesmo não sendo o cenário ideal para a realização das aulas, os alunos ainda possuíam o interesse com determinados temas apresentados.

Além da pouca, ou nenhuma, participação dos estudantes nas aulas acompanhadas pelos residentes, há também a desmotivação dos mesmos, uma vez que em sua maioria, as aulas que são apresentadas aos alunos, se dão apenas pela transmissão do conteúdo pelo professor e o aluno se torna apenas responsável em assistir o conteúdo ministrado pelo professor, com pouca, ou nenhum tipo de interação. Esse desinteresse dos alunos pode ser agravado também pelo engessamento do currículo a ser seguido pelo professor, a falta de contextualização do conteúdo com o cotidiano do aluno e também a falta de interação professor-aluno, cabendo ao professor a busca por diversificar nas metodologias empregadas durante as aulas, a fim de instigar a curiosidade e engajamento dos alunos. Entretanto, por se tratar de um período atípico, onde as relações professor/aluno estavam restritas apenas ao contato virtual, a transmissão do conteúdo feita pelo professor, com o uso (quase) exclusivo da fala, se foi necessária visto que a oralidade era o principal instrumento durante as aulas.

### **6.3. Limitações do ensino remoto**

Adotado de maneira emergencial, como uma forma de dar continuidade ao ensino, o desenvolvimento de algumas atividades realizadas no âmbito do PRP apresentaram alguns problemas e limitações. A excepcionalidade do momento vivido por alunos, professores e familiares, alterou toda a dinâmica existente e, para que houvesse o cumprimento dos conteúdos escolares, “professores tiveram que aprender a utilizar os recursos do ensino remoto, bem como adaptarem seus conteúdos e ensinamentos a esse novo formato” (NAKANO; ROZA; OLIVEIRA, 2021, p. 5). Ainda de acordo com Nakano, Roza e Oliveira (2021), o ensino remoto emergencial, possui, como principais problemáticas a instabilidade da conexão com a internet, lentidão, falha em equipamentos de imagem, como por exemplo, as câmeras utilizadas, bem como problemas de segurança.

Assim como discutido pelas autoras, os residentes também se mostraram aflitos com o desenvolvimento das atividades e também com questões sociais com a adoção do ensino remoto, tal como visto no relato a seguir: *“Acredito que o ensino a distância acabou nos mostrando ainda mais desafios relacionados à educação no Brasil, que nunca foi algo simples e igualitário.”*(R10) e *“o ensino remoto emergencial adotado pelas escolas tem dificultado o processo de ensino-aprendizagem”*(R4). Neste último excerto nota-se a inquietação acerca da aprendizagem dos alunos acompanhados pelos residentes do PRP, uma vez que estes podem ter apresentado dificuldades, sejam elas com os conteúdos apresentados nas aulas, ou o acesso à tecnologia, assim como apresentado pelas autoras anteriormente citadas.

#### **6.4. Relação de trabalho entre os residentes e a escola.**

Apesar de não ter sido relatado por grande parte dos participantes do PRP, o trabalho em grupo se mostra de grande importância, tanto para o Programa, visto que as atividades foram planejadas e executadas por grupos e subgrupos de trabalho, como para a atividade docente, que se desenvolve de maneira coletiva dentro do ambiente escolar.

O relacionamento entre os integrantes do Programa, ao longo de suas participações foi se mostrando cada vez mais forte com o decorrer das atividades, uma vez que, a cada atividade, o entrosamento aumentava o que pode ser observado em relatos como: *“Podemos notar que o trabalho em equipe foi se desenvolvendo melhor com o decorrer das atividades e das práticas pedagógicas.”*(R1); *“Com o desenvolvimento das atividades, ficou bastante nítido o amadurecimento do grupo diante das propostas e também diante das orientações do professor preceptor, que pode orientar de forma clara cada passo com os alunos nas atividades. O desenvolvimento de atividades com o subgrupo do PRP foi bastante proveitoso, dando segurança e enriquecendo com as experiências e relatos.”*(R1); *“Pelo fato dos integrantes do grupo do PRP já estarem atuando juntos a mais de dois módulos, a fluidez e organização para o desenvolvimento dos materiais sempre se deu de forma tranquila, devido ao entrosamento pré-existente à minha atuação como bolsista.”*(R2) e *“A realização do estágio em grupo foi essencial para o suporte em algumas situações de improvisação durante o decorrer da aula.”*(R4).

### 6.5. Vivência escolar, impressões e reflexões

Voltado para licenciandos em períodos finais de graduação, o PRP proporciona ao residente uma maior imersão nas atividades inerentes ao ensino, como planejamentos e reuniões. Os relatos analisados indicam a expressão das limitações encontradas ao se depararem com o futuro ambiente de trabalho, o desenvolvimento das atividades propostas e seus desdobramentos, bem como suas possíveis inquietações provenientes da prática docente.

À respeito dos objetivos do relato, alguns trechos retratam a preocupação dos residentes em terem a liberdade para poderem se expressar ao longo e após suas participações no Programa, um excerto que destaca a importância da escrita do relato de experiência é: *“mostrar a importância dessa experiência para o desenvolvimento da formação inicial docente, as vivências das teorias na forma prática, a solidificação de atividades e termos que auxiliam e enriquecem o processo de ensino aprendizagem.”*(R1). Além disso, por conta do contexto do estágio supervisionado, outra residente buscou em seu relato *“narrar as vivências e observações desenvolvidas ao longo da atuação como bolsista do programa (PRP/CAPES), estágio supervisionado em química.”* (R8)

Os residentes, ao se depararem com as atividades desenvolvidas no campo de atuação do PRP, de maneira remota, apresentaram um conjunto de sensações, ao mesmo tempo, distintas, mas que, ao serem relatados por diferentes participantes, se mostraram semelhantes entre si, como a vivência positiva ao participar de turmas diferentes, o enriquecimento pessoal e profissional alcançado ao término de suas participações, o aprendizado obtido no planejamento das atividades e na busca por diferentes possibilidades de ensino que proporcionasse aos estudantes da escola, uma aproximação com a escola, e também com o conteúdo apresentado à eles nas diferentes aulas.

A experiência de participar do Programa se mostrou proveitosa para grande parte dos residentes, o que pode ser observado em relatos como:

*“A perspectiva de ter contato direto com o ambiente escolar, com os alunos, com a comunidade que a cerca e vivenciar de fato essa prática permite um enriquecimento de experiências e saberes para a formação do futuro educador”*(R1)

*“A participação no Programa de Residência Pedagógica traz ao licenciando uma experiência que apenas a graduação não seria capaz de ofertar, fazendo com*



*que o mesmo tenha um contato mais direto não só com os alunos da escola, mas com o professor preceptor e todos os que fazem parte da escola, num geral. Esse contato garante ao licenciando novas vivências que podem vir a ser extremamente úteis para o seguimento da sua carreira como docente, tornando-o um profissional melhor.” (R3)*

*“a junção do Estágio Supervisionado e do Programa de Residência Pedagógica de forma remota foi algo a agregar muito na vida dos residentes e na futura profissão de docente, visto que foi uma experiência excepcional para esse período de pandemia e que acabou desenvolvendo para algo que todos estarão imersos no futuro e que nenhuma formação de professores anterior a que está sendo realizada atualmente foi preparada, que é a internet.” (R7).* Outro ponto destacado pela residente, se dá na possibilidade da utilização de ferramentas digitais mesmo durante as aulas presenciais, uma vez que seu emprego nas aulas *“permitem a apresentação de aulas de formas diferentes e dinâmicas” (R7)*

Como observado nos trechos acima, a participação vai muito além de aspectos profissionais, perpassando os aspectos humanos, como a empatia e o acolhimento, tão necessários no momento de isolamento social ao qual os estudantes, tanto da escola, quanto os participantes do Programa e docentes, foram submetidos durante a pandemia de Covid-19.

Para as vivências com turmas da modalidade EJA, também foram destacados, como a participação destes alunos nas atividades propostas, assim como visto no excerto a seguir: *“Particularmente nunca havia atuado em sala com os alunos do ensino de jovens e adultos (EJA), porém foi uma das melhores experiências, dado o nível de participação que foi bastante alto, mesmo não estando de forma presencial junto dos mesmos na sala de multimídia.”(R2).*

O edital do PRP vigente entre os anos de 2020 e 2022, teve como requisitos para a seleção dos participantes, o desenvolvimento das atividades por discentes matriculados em disciplinas de estágio supervisionado. A etapa dos estágios supervisionados obrigatórios nos cursos de licenciatura.

De acordo com Silva e Gaspar (2019):

O estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis,

o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais. (p.2)

ou seja, é nesta etapa de formação docente, que o licenciando será inserido no ambiente escolar com maior imersão, realizando atividades teórico-práticas, como atividades de observação, realização de planejamentos e atividades de regência em sala de aula, corroborando com relatos de alguns ex-participantes do PRP: *“O estágio e o contato com o dia a dia escolar, para formação de docentes nos cursos de licenciatura é indispensável pois trata-se de um processo de aprendizagem que auxilia no preparo profissional para o enfrentamento de adversidades do cotidiano escolar.”(R8).*

O Programa de Residência Pedagógica, ao ter como pressuposto a possibilidade de integração entre as atividades de residência pedagógica e o estágio supervisionado do curso de licenciatura, realiza a seleção de discentes matriculados em disciplinas de estágio, busca trazer um maior aprofundamento acerca das atividades inerentes à docência, bem como a inclusão de atividades de leitura e discussão de trabalhos voltados à educação, participação em projetos dentro do ambiente escolar, não apenas restrito à sala de aula.

Com isso, os relatos dos ex-participantes do Programa, também enfatizam a importância da realização destes tipos de atividades ao longo dos módulos do PRP.

Outro ponto que merece destaque, se deu na realização das atividades de estágio e do Programa em caráter remoto, o que, também de acordo com alguns residentes afetou o desenvolvimento profissional dos licenciandos assim como descrito no relato a seguir: *“Os estágios supervisionados, nessa perspectiva, foram bastante afetados pelo distanciamento social, comprometendo o desenvolvimento profissional de estudantes do último ano de graduação, incluindo-se nesse cenário a formação de professores.”(R4).*

Após a análise dos relatos de experiência, foi possível observar que os residentes apresentaram uma gama de sentimentos ao desenvolverem as atividades no formato remoto. Preocupações com a ferramenta utilizada nas aulas, as limitações enfrentadas pelos alunos da escola, bem como as suas participações, se tornaram as principais inquietações relatadas pelos licenciandos.

Esses sentimentos, tão diversos, tornaram-se a principal motivação para que o desenvolvimento das atividades fossem realizadas da melhor forma possível e, a desmotivação dos estudantes em participar das discussões, uma das principais

frustrações enfrentadas pelos residentes, foi sendo diminuída com o decorrer dos encontros com as turmas.

De modo geral, o enfrentamento dessas dificuldades, fez com que os residentes tornassem o exercício da docência, em uma atividade ainda mais de caráter coletivo, visto que, em grupo, eram capazes de planejar novas formas de abordagem dos conteúdos, aproximando-os dos alunos da escola.

## **7. Considerações finais**

O Programa de Residência Pedagógica, foco deste trabalho, é uma das políticas públicas voltadas à educação, criada no ano de 2018, proporciona aos estudantes o ingresso na escola de maneira prévia em seu (possível) ambiente de trabalho, trazendo aos participantes um conhecimento acerca da rotina de uma instituição de ensino pública.

Buscar compreender como se deu a participação dos licenciandos do Programa em suas formações iniciais, se torna significativo, a partir do momento em que o desenvolvimento das atividades, no âmbito acadêmico e escolar, são realizados em conjunto com professores universitários, principais responsáveis pela formação inicial, e também de professores atuantes na rede pública de ensino, o qual possuem a oportunidade de realizar uma integração entre os conhecimentos obtidos no meio acadêmico e repassá-los ao ambiente escolar, por meio da parceria universidade/escola.

Ao longo da análise dos relatos de experiência dos residentes que participaram do Programa no decorrer dos anos de 2020 e 2022, chamou a atenção o fato da pandemia interferir no desenvolvimento das atividades presenciais, visto que, por conta do contexto, as aulas da universidade e da educação básica foram totalmente realizadas no contexto remoto, o que impossibilitou uma real vivência do ambiente, seja universitário, seja o ambiente escolar,

Apesar disso, foi possível observar que os residentes foram capazes de desenvolver o trabalho dentro do ambiente escolar, realizando atividades com os alunos da educação básica com o auxílio de atividades de ensino e programas digitais para que os conteúdos pudessem ser apresentados durante as aulas.

Um dos principais problemas enfrentados por conta do ensino remoto, se deu na dificuldade em atingir todos os alunos, visto que, por conta da implantação do

ensino remoto emergencial, nem todos tiveram a oportunidade de frequentar as salas de aula virtuais, o que pode ter causado um grande prejuízo no processo de ensino-aprendizagem destes.

Além disso, alguns dos relatos descrevem o fato de, mesmo alunos que possuíam a infraestrutura mínima (internet, aparelho celular/computador) necessária para o acompanhamento das aulas, apresentaram baixo engajamento, com pouca ou nenhuma participação durante as aulas ministradas pelos residentes, tal problema que, ao longo das aulas, foi sendo mitigado, pois o interesse e a participação dos estudantes foi aumentando.

Por se tratar de relatos dos residentes do PRP, realizados por alunos de licenciatura em química, grande parte dos temas abordados durante as regências enfatizaram conteúdos específicos, como pH e química orgânica, por exemplo. Para alguns dos residentes, os temas, por mais importância que apresentem, não foram capazes de trazer o envolvimento dos estudantes para as aulas, o que também influenciou na participação dos alunos da escola ao longo destas. Mas, também foi relatado que o desinteresse dos alunos é parte integrante do modo de apresentação dos conteúdos a eles, uma vez que a maioria das aulas realizadas no contexto escolar são apresentadas no modelo tradicional, ou seja, aquele em que o professor transmite o conteúdo e o aluno é apenas encarregado de absorver o que foi apresentado. Esse tipo de observação pode ser feita, a partir da realização de uma atividade acerca da automedicação, por meio de uma atividade de sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes da escola, os residentes desenvolveram o tema e, com isso, obtiveram considerável participação dos estudantes, além de utilizar ferramentas durante a atividade, como por exemplo, vídeos, figurinhas, “memes”, entre outros.

Além da apresentação de temas relacionadas à química, o PRP também se mostra relevante do ponto de vista da divulgação científica dentro da escola, através da abordagem de temas atuais, que podem interferir na vida cotidiana dos alunos, como por exemplo, uma atividade que verse sobre as fake news e seus impactos negativos na sociedade, como no caso da vacinação, tema tão explorado e difundido em tempos de pandemia e negacionismo científico.

Outro ponto observado durante a leitura dos relatos foi a atuação dos residentes. De modo geral, o grupo apresentou uma boa relação de trabalho, característica que foi sendo aprimorada entre eles durante o andamento da sua

atuação no Programa, uma vez que, por desempenharem o trabalho de forma coletiva, os licenciandos foram se habituando com a maneira de cada integrante trabalhar e, com isso se adaptaram para que o desenvolvimento ocorresse da melhor forma possível, demonstrando que o caráter coletivo, foi contemplado.

Além do bom entrosamento entre os residentes, outro ponto de destaque foi o professor preceptor da escola o qual as atividades foram realizadas. Podemos destacar o caráter de auxiliar na formação inicial dos licenciandos, orientando para o bom andamento das atividades.

Apesar do relato se mostrar como um documento de escrita livre, no qual o residente sente a liberdade de desenvolver sua escrita da maneira que considerar melhor, ainda assim, ele se mostra um registro em que um dos aspectos mais relevantes em sua leitura se dá a partir da observação das sensações enfrentadas no decorrer das atividades realizadas. Sendo assim, este documento deveria ser mais reflexivo do que meramente descritivo.

Um dos entraves encontrados durante a análise dos relatos, e que ocorreu em boa parte dos registros, é que eles são meramente descritivos, relatando as atividades desenvolvidas na escola e na universidade, sem a preocupação dos residentes em exporem suas inquietações, dúvidas e satisfação com as atividades realizadas.

A (quase) ausência da reflexão ao longo dos relatos de experiências, pode ser explicada pela grande quantidade de trabalhos acadêmicos realizados pelos discentes durante o período universitário. Segundo Fonseca (2022)

os textos se tornam “engessados”, em relação ao formato, e seus autores ficam presos a uma eterna busca pela impessoalidade no discurso. Nessas circunstâncias, perdem-se aos poucos as singularidades das subjetividades da escrita comum. (p. 3)

Outro aspecto que merece destaque, complementando o anterior, se mostrou o fato de alguns dos residentes narrarem sua participação com pouco detalhamento, o que influenciou na coleta de excertos utilizados para a etapa de escrita do metatexto.

Entretanto, na grande maioria dos relatos, foi possível observar a importância do Programa para os licenciandos, uma vez que, em conjunto com o estágio supervisionado, desenvolveram as atividades e obtiveram bons resultados, mesmo

considerando o contexto pandêmico enfrentado por estes no decorrer dos 3 módulos do PRP, corroborando assim, com o caráter formativo o qual objetiva o Programa.

Outro ponto que merece ser destacado, se dá na semelhança entre os artigos analisados no levantamento bibliográfico com os relatos de experiência dos residentes da UFSCar campus Araras.

Aspectos como as limitações encontradas pelos residentes na realização das atividades, a falta de participação dos estudantes nos encontros síncronos e a busca por ferramentas que distanciassem as aulas apresentadas da exposição oral dos conteúdos, se mostrou as principais inquietações apresentadas nos relatos e artigos.

Traçando um percurso a partir da minha participação no PIBID, em Iniciações Científicas e no PRP, foi possível partir para a escolha do tema, da metodologia empregada, da coleta e interpretação de dados e a efetiva escrita do presente trabalho. Diante disso se tornou nítida a importância da criação de políticas públicas para a área da educação, em especial para a formação de professores, além de demonstrar o quanto o Programa se mostra efetivo em trazer os licenciandos para dentro da escola e, como as atividades desenvolvidas impactam positivamente na vida destes e também para os estudantes da educação básica.

### **Notas**

\*Um histórico acerca dos Programas está disponível no Livro “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, da autoria de Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no ano de 2011.

## **8. Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Decreto Nº 5.800, de 8 de Junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Brasília, 8 jun. 2006.

BRASIL. Decreto Nº 6.096, de 24 de Abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília, 24 abr. 2007.

BRASIL. **Dispõe Sobre O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência - Pibid e Dá Outras Providências.** Brasília, 24 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000.

CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CAPES. PORTARIA GAB Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018. **Institui O Programa de Residência Pedagógica.** Brasília, 28 fev. 2018.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FRANCO, CARLOS ALBERTO AQUINO ; **Marques, Valéria Risuenho** . Regência escolar: estratégias didáticas usadas pelos residentes no contexto remoto. REVISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, v. 8, p. e11641-16, 2023.

FONSECA, Vilma Nunes da Silva. Formação inicial de professores e a escrita reflexiva. **Olhar de Professor**, [S.L.], v. 25, p. 1-20, 4 fev. 2022. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/olharprof.v.25.15802.001>.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasil: Unesco, 2011. 300 p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de Pesquisa.** 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2006. p. 41-47.

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.

LEITE, Eliana Alves Pereira *et al.* ALGUNS DESAFIOS E DEMANDAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, p. 721-737, jul./set. 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

NAKANO, Tatiana de Cassia; ROZA, Rodrigo Hipolito; OLIVEIRA, Allan Waki de. Ensino a distância em tempos de pandemia. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 1368-1392, 29 set. 2021. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1368-1392>.

PRADO, B.M.S. ; **GOMES, M. O.** . Programa de Residência Pedagógica (PRP) Capes: uma boa ideia pedagógica?. **PESQUISEDUCA**, v. 13, p. 1243-1261, 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos..> Acesso em: 14 jul. 2023.

PRADO, Beatriz Martins dos Santos; GOMES, Marineide de Oliveira. Programa de Residência Pedagógica/CAPES: uma boa ideia pedagógica?. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S.L.], v. 13, n. 32, p. 1243-1261, 3 jan. 2022. Universidade Católica de Santos. <http://dx.doi.org/10.58422/repesq.2021.e1140>.

RABELO, D. D. M. ; MACHADO, F. S. ; REIS, J. S. ; **YAMAGUCHI, K. K. L.** . Residência Pedagógica em tempo de pandemia do COVID-19: relato de experiência. **REVISTA KIRI-KERÊ - PESQUISA EM ENSINO**, v. 1, p. 210-219, 2022.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - UFSCAR. **Histórico**. Disponível em: <https://www.residenciapedagogica.ufscar.br/institucional/historico>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 35, 29 jun. 2017. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Haíla; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de licenciatura em pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 99, n. 251, p. 205-221, 18 jun. 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>.

SOUZA, Bruno Macedo; GOMES, Kalinca Pena. Programa de residência pedagógica: vivências e percepções dos residentes. **Motrivivência**, [S.L.], v. 33, n. 64, p. 1-15, 6 dez. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e81112>.

TARDIN, Heitor Perrud; ROMERO, Luiz Rogério. Formação prática na Residência Pedagógica em tempos de pandemia. **Educ. Form.**, [S.L.], v. 7, p. 1-19, 2 maio 2022. Educação e Formação. <http://dx.doi.org/10.25053/redufor.v7.e7342>.