

Impactos do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores de Ciências e Matemática da Unifei: um olhar para as regências de aulas

Eliane Matesco Cristovão



Janaína Roberta dos Santos



Resumo

O Programa Residência Pedagógica (PRP), lançado pelo MEC/CAPES em 2018, tem como objetivo principal induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica. Nesse contexto, consideramos que o principal diferencial do PRP em relação ao Estágio Supervisionado tradicionalmente desenvolvido poderia estar na qualidade das regências, tendo em vista esta imersão na realidade escolar que o programa propicia. Portanto, neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa, de caráter qualitativo, que buscou analisar o impacto das regências para a formação dos residentes. Os dados foram coletados por meio de um questionário e dos relatórios exigidos pelo programa. O referencial teórico foi pautado no conceito de Estágio de Pimenta e Lima e na ideia da formação dentro da profissão de Nóvoa. A partir da análise de excertos dos relatórios e das respostas ao questionário os dados foram agrupados de acordo com os diferentes contextos das regências (em projetos interdisciplinares ou sequências disciplinares, na forma de docência compartilhada e/ou individual), as relações entre a regência e o tempo-espaço de imersão na escola-campo, as reflexões teórico-práticas propiciadas no contexto das regências e o fortalecimento da articulação universidade-escola a partir das parcerias efetivadas nas regências. Ao analisar os resultados, podemos afirmar que para os residentes a regência passou a ter um significado de relação mais profunda com a profissão, pensada a partir da escola e não apenas na instituição formadora.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Formação inicial de professores. Ciências e Matemática. Regência.

Impacts of the Pedagogical Residency Program on the initial training of Science and Mathematics teachers at Unifei: a look at the regencies

**Eliane Matesco Cristovão
Janaína Roberta dos Santos**

Abstract

The Pedagogical Residency Program (PRP), launched by MEC / CAPES in 2018, has the main objective of inducing the improvement of practical training in undergraduate courses, promoting the immersion of the undergraduate in the basic education school. In this context, we consider that the main differential of the PRP in relation to the Supervised Internship traditionally developed could be in the quality of the courses, in view of this immersion in the school reality that the program provides. Therefore, in this article we present the results of a qualitative research, which sought to analyze the impact of the rules for the training of residents. The data were collected through a questionnaire and the reports required by the program. The theoretical framework was based on the concept of Internship in Pimenta e Lima and the idea of training within the profession of Nóvoa. From the analysis of excerpts from the reports and responses to the questionnaire, the data were grouped according to the different contexts of the disciplines (in interdisciplinary projects or disciplinary sequences, in the form of shared and / or individual teaching), the relationships between the conductor and the time-space of immersion in the school-field, the theoretical-practical reflections provided in the context of the regency and the strengthening of the university-school articulation based on the partnerships established in the regency. When analyzing the results, we can affirm that for residents the regency started to have a meaning of a deeper relationship with the profession, thought from the school and not from the training institution.

Keywords: Pedagogical Residence Program. Initial teacher training. Science and Mathematics. Regency.

Introdução

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2018 com o objetivo de induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Tendo em vista a experiência da primeira autora como coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no edital de 2013, temíamos que as exigências do edital do PRP impedissem a realização de um trabalho com a mesma qualidade que outrora havia sido desenvolvido pelo PIBID (CRISTOVÃO, 2018), ou seja, que possibilitasse a constituição de uma prática de formação de professores construída dentro da profissão (NÓVOA, 2009).

Apesar dos receios, decidimos participar e, buscando atingir ao objetivo do edital, a proposta do PRP na Universidade Federal de Itajubá (Unifei) teve como escopo temático “A imersão na realidade escolar como estratégia de valorização da experiência e da formação docente”. Por sermos uma universidade de pequeno porte, que possui quatro licenciaturas presenciais, optamos por constituir apenas um subprojeto multidisciplinar, composto por 30 residentes que atuariam em três escolas-campo, divididos em subgrupos também multidisciplinares. Assim, a temática central do projeto se articula com a proposta de um trabalho com uma faceta disciplinar e outra interdisciplinar, envolvendo as quatro áreas das licenciaturas – Ciências Biológicas (BLI), Física (FLI), Matemática (MLI) e Química (QLI) em ações alinhadas com a temática “Letramentos múltiplos e trabalho docente na área de Ciências da Natureza e de Matemática”.

A função da escola não deve se restringir à transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, mas atuar de forma efetiva no desenvolvimento e formação da sociedade e, para tanto, ter acesso aos diversos conhecimentos a partir de diferentes e múltiplas linguagens torna-se um importante compromisso a ser assumido pela educação formal e, conseqüentemente, pelos professores e também pelas instituições que promovem a formação docente, a partir da “adoção das teorias de letramento e multiletramento que estão voltadas a ampliar a visão de mundo dos alunos, com consciência crítica e cidadania” (BORBA; ARAGÃO, 2012, p. 226).

É importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio aponta como uma das competências gerais para a Educação Básica: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9). O trabalho com a temática do multiletramento, dessa forma, é fundamental no processo de formação de

professores e, aliar essa formação com a possibilidade de imersão dos licenciandos-residentes na escola nos pareceu ser muito fértil.

Nesse contexto, consideramos que o principal diferencial do Programa em relação ao estágio poderia ser a qualidade das regências⁵, tendo em vista a imersão na realidade escolar que o programa poderia propiciar. Assim, tendo como foco uma preparação adequada dos licenciandos para estas regências, procuramos desenvolver, no âmbito do curso para residentes e preceptores, uma formação mais específica sobre abordagens de trabalho interdisciplinar com foco também nos multiletramentos.

Apesar de adotar este alinhamento teórico, optamos por respeitar as demandas dos professores, em especial dos professores preceptores, tanto para a definição dos temas dos projetos interdisciplinares quanto das sequências de atividades disciplinares, de acordo com a área de atuação de cada residente. Além disso, tendo em vista a dificuldade de promover, dentro do próprio programa, um amadurecimento didático-pedagógico dos residentes em suas áreas de atuação, devido ao curto período destinado ao desenvolvimento do PRP (18 meses, o que significa menos de 50% do que tínhamos no PIBID⁶), buscamos envolver as ações do programa com outros espaços da formação, tanto no âmbito disciplinar quanto interdisciplinar.

Assim, em nossas reuniões gerais e reuniões por escolas, os residentes foram orientados a aproveitar e articular com a escola de atuação tudo o que estariam estudando e produzindo nas disciplinas de Prática de Ensino⁷ que a Universidade oferece para preparar as regências que fariam dentro do Programa. Dessa forma, boa parte dos projetos interdisciplinares e das sequências de atividades disciplinares desenvolvidas no âmbito do PRP foram elaborados a partir das demandas da escola e em articulação com os estudos e as produções propostos no contexto das disciplinas de prática de ensino, ou seja, os alunos contavam com outros formadores e também com colegas do curso e de outros cursos, no caso da Prática de Ensino Interdisciplinar, para preparar suas regências.

Com esta estratégia, além de possibilitar um maior intercâmbio entre a escola e a universidade, num espaço de tempo restrito foi possível atingir um bom nível de qualidade das regências, disciplinares ou interdisciplinares, e das pequenas intervenções que os residentes propunham no espaço escolar. Um exemplo disso foi a implementação, já no período de

⁵ Regência se refere à atividade na qual o residente ou estagiário dos cursos de licenciatura planejam e desenvolvem aulas para os estudantes da educação básica como parte fundamental do processo de formação de professores.

⁶ Após a Portaria nº 259 de 17 de dezembro de 2019, tanto o Programa Residência Pedagógica quanto o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência passaram a contar com o prazo de 18 meses para seus desenvolvimentos.

⁷ Na Universidade Federal de Itajubá (Unifei), a carga horária de 400h de Prática como Componente Curricular (PCC) é distribuída em disciplinas de Prática de Ensino, ao longo de todos os semestres, em todos os cursos de licenciatura. Além disso, desde 2017 implementamos uma Prática de Ensino Interdisciplinar, que prioriza o estudo de abordagens interdisciplinares e a formação de grupos interdisciplinares constituídos por licenciandos dos quatro cursos da universidade para desenvolverem projetos nas escolas de Educação Básica da cidade e região.

ambientação, de pelo menos um projeto interdisciplinar em cada escola-campo. A maioria destes projetos é fruto da articulação do PRP com a Prática de Ensino Interdisciplinar da universidade.

Assim, conscientes de que muito do que foi produzido no PRP só foi possível devido a esta articulação que viabilizamos, neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa, de caráter qualitativo, que busca **analisar e compreender o impacto das regências ocorridas no âmbito do PRP/Unifei para a formação dos residentes**.

Nos tópicos a seguir o artigo apresenta, então, o referencial teórico da pesquisa, seu percurso metodológico e um breve histórico das ações do programa, para em seguida apresentar as análises do impacto destas regências para a formação de professores nesta instituição e as considerações finais das pesquisadoras.

O Estágio na Formação de Professores

A formação do futuro professor, assim como ocorre com outros profissionais, exige uma preparação que o habilite para atuar naquele campo de trabalho. Essa preparação deve abranger aspectos da teoria e da prática de forma indissociável, pois segundo Pimenta (2012, p.107), “a educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela, [...] a educação enquanto prática social coloca os ingredientes teóricos necessários ao conhecimento e à intervenção na educação (prática social)”.

Nos cursos de licenciatura, o estágio cumpre (ou deveria cumprir) esse papel: o de integrar a teoria e a prática, proporcionado ao professor em formação momentos de reflexão contextualizada, não com o objetivo de “testar as teorias” ou até mesmo fazer a realidade passível de adaptações quanto às reflexões teóricas que compuseram sua formação até aquele momento. O estágio, enquanto etapa fundamental da formação de professores, precisa ser compreendido como “uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.34).

No entanto, o que se observa no cotidiano da maioria dos cursos de licenciatura é que o estágio se configura como uma etapa pouco valorizada com a qual os licenciandos se envolvem de modo parcial, já que permanecem como meros observadores, passivos e quase sempre alheios à realidade da escola, dos estudantes e dos professores que lá atuam – deixando de estabelecer relações fundamentais para o seu processo formativo.

Tendo em vista a complexidade do cotidiano das escolas e o pequeno número de aulas destinadas a cada uma das disciplinas, os estagiários dificilmente conseguem reais oportunidades de experimentar a tão esperada “prática”, valorizada nas teorias disseminadas pelas disciplinas da estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Assim, o grande desafio que se apresenta é como promover a fundamental relação entre teoria e prática se na maioria das vezes a formação conferida aos licenciandos se pauta basicamente na teoria, nos estudos

sobre a realidade, sendo muito comum observar a expressão “é na prática que se aprende a teoria” ou “na prática a teoria é outra” como mantras proferidos pelos estagiários em seus processos formativos.

Destaca-se outro aspecto fundamental do estágio que é a construção da identidade profissional docente, uma vez que esta identidade se constrói ao longo de sua trajetória profissional e o estágio pode representar um momento de reflexão sobre as suas experiências e sobre as experiências dos professores em serviço, a partir de encontros de trajetórias (Pimenta e Lima, 2012).

A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente (PIMENTA e LIMA, 2012, p.66).

Aprofundando este mesmo ideário, Nóvoa (2009) nos alerta para a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. Embora o autor não defina o que é um bom professor, ele elege cinco disposições (de estar disposto a) que o caracterizam, mas ao mesmo tempo, podem orientar a formação de professores.

A primeira disposição se refere ao *conhecimento*, pois “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p. 30) e sem um conhecimento profundo do conteúdo que se ensina isto é impossível. O autor destaca ainda a *cultura profissional*, alertando que

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 30).

A terceira disposição está relacionada com o *tato pedagógico*. Para Nóvoa (2009), é preciso desenvolver uma capacidade de relação e de comunicação com o aluno para que se consiga cumprir o ato de educar. O professor precisa ter a capacidade de se dar ao respeito, a ponto de conquistar os alunos para o trabalho escolar, sem que, para isso, precise ser autoritário. Esse *tato pedagógico* não se desenvolve sem contato com os alunos, sem imersão na escola. E se estar dentro da profissão é necessário, este movimento não se faz de forma isolada, pois “novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do *trabalho em equipa*, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola” (Nóvoa, 2009, p. 31). A última disposição está relacionada com o *compromisso social*, pois, ainda segundo o autor,

Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente (p. 31).

Desse modo, está claro que o estágio representa uma oportunidade preciosa na formação de professores, já que muito mais do que “ensinar a profissão”, o estágio pode possibilitar aos licenciandos um momento de análise sobre a profissão, seus desafios e caminhos, contextualizando os conhecimentos adquiridos nas disciplinas dos cursos de formação e, principalmente, a possibilidade de atuar socialmente, de vivenciar a oportunidade de interagir com a sociedade, seja com os estudantes, com os professores e a comunidade, conferindo significados às reflexões que se desenvolveram até aquele momento formativo.

Em face da precariedade que muitos desses estágios se desenvolvem efetivamente, o PRP representou uma oportunidade significativa de desenvolvimento de outro formato de estágio, apresentando etapas como: ambientação dos residentes, imersão na realidade e realização de horas de regência, uma possibilidade de realização dos estágios de forma muito diferenciada se comparada ao que se consegue desenvolver, normalmente baseado em observação, participação (muitas vezes periférica) e regência (muitas vezes sem diálogo com o professor da escola). Sobretudo a etapa descrita como “imersão na realidade” que segundo o Edital nº 06/2018/CAPES do Programa Residência Pedagógica seriam horas “destinadas à regência de classe, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos”.

Dessa forma, a oportunidade de oferecer ao estagiário residente horas para planejamento e execução de atividades de regência, supervisionadas pelo professor preceptor e pelo docente orientador⁸ representou um efetivo diferencial em relação aos estágios convencionais.

Com isso, a partir das perspectivas de conhecimento “na” e “da” prática, defendida por Cochran-Smith e Lytle (1999), a proposta desse artigo representa um ensejo para refletirmos sobre as contribuições e desafios do PRP para a formação dos licenciandos, sobretudo no que tange **às possibilidades e dificuldades de realização de estágios mais reflexivos, contextualizados e colaborativos**, que oportunizem aos futuros professores momentos para vivenciar e intervir na realidade escolar e se apropriar do contexto de atuação profissional a partir da própria profissão.

⁸ Professor Preceptor e Docente Orientador são nomenclaturas utilizadas no PRP para identificar, respectivamente, o professor da educação básica que supervisiona e acompanha os projetos desenvolvidos pelos estudantes residentes nas escolas-campo e o professor da educação superior que atua na formação dos residentes.

Percurso Metodológico

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada numa abordagem descritiva e interpretativa. Os dados foram coletados por meio de um questionário⁹ elaborado no *Google* Formulários e da análise documental dos relatórios finais produzidos pelos residentes. O PRP na Unifei contava inicialmente com um grupo de 30 residentes, sendo 24 bolsistas e seis voluntários, entre os quais cinco desistiram do programa. Assim, o subprojeto se encerrou com 25 residentes, um deles na condição de voluntário por escolha própria, que se distribuíam em número de 8 a 9 por escola, formando grupos multidisciplinares onde o número de residentes de Ciências Biológicas predominava, tendo em vista que dos 25 residentes, 11 eram dessa área.

Os relatórios foram uma exigência do programa, portanto todos os residentes cumpriram esta tarefa. O questionário, aplicado após o encerramento do projeto, não se constituía mais como uma obrigação, portanto foi respondido por 10 dos 25 residentes que fizeram parte do programa. Estes 10 residentes se tornaram os sujeitos da pesquisa, tendo em vista que foi mantida uma boa amostra dos residentes levando em consideração as três escolas-campo e a área.

A partir de excertos dos relatórios e das respostas ao questionário os dados foram analisados e, assim, agrupados em categorias temáticas que levam em consideração os diferentes contextos das regências (em projetos interdisciplinares ou sequências disciplinares, na forma de docência compartilhada e/ou individual), as relações entre a regência e o tempo-espço de imersão na escola-campo, as reflexões teórico-práticas propiciadas no contexto das regências e o fortalecimento da articulação universidade-escola a partir das parcerias efetivadas nas regências.

Para preservar a identidade dos residentes, foram utilizados códigos compostos por duas letras para iniciais do nome, duas letras para área e escola, respectivamente, e uma letra para identificar o instrumento. As áreas serão identificadas como Ciências (B)iológicas, (F)ísica, (M)atemática e (Q)uímica, as escolas-campo com as iniciais de seus nomes: B, F e M, e os instrumentos por (R)elatório ou (Q)uestionário. Por exemplo, AC_QB_R indica que um excerto do texto escrito pelo (a) residente AC, da área de (Q)uímica da escola B foi retirado do seu (R)elatório.

Breve histórico das ações do PRP Unifei com foco nas regências

O projeto se iniciou com o desenvolvimento do Curso de Formação de Preceptores e Residentes, com duração de 32 horas divididas em encontros presenciais semanais na universidade e atividades no ambiente virtual, constituídas por leituras, wikis e fóruns no

⁹ O questionário encontra-se disponível no link <https://forms.gle/GpggzR26xS6hbTg27>

Moodle. Após o estudo teórico dos conceitos de multiletramento (BORBA; ARAGÃO, 2012), foram apresentados o conceito de interdisciplinaridade e algumas abordagens como a Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), a Pedagogia de Projetos e as Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (IIR) (AULER, D., 2007; GALIETA NASCIMENTO, T.; THIESEN, 2008; VON LINSINGEN, I., 2006) para embasar a elaboração de projetos interdisciplinares a serem desenvolvidos pelos residentes em parceria com os professores da escola.

Durante o curso, os residentes, professores preceptores e docentes orientadoras, além de estudos e troca de conhecimentos e experiências, puderam se organizar em grupos por escola-campo, objetivando a aproximação inicial com a realidade das escolas e, principalmente, para conhecer suas demandas e características. Após muitos debates e reflexões, o grupo envolvido com o PRP entendeu que desenvolver projetos interdisciplinares nas escolas-campo até o final do período letivo seria uma forma válida de conhecer a escola, os professores, funcionários, direção e, principalmente, os estudantes, além de ser reconhecido pela comunidade escolar. Tal demanda se mostrou importante até pelo pouco conhecimento do programa pelas escolas-campo.

Desse modo, durante o curso de formação, os grupos por escola-campo estudaram as demandas dessas escolas e propuseram projetos interdisciplinares passíveis de serem desenvolvidos até o mês de dezembro de 2018. Nesses projetos, muitas temáticas foram abordadas, como se pode verificar pelos seus títulos: “Aprendendo em paz! Bullying na escola”; “Matemática na vida: aplicações de logaritmos em várias áreas”; “Projeto tecnologias para redução das desigualdades através da criação de mídias: tema central máquinas térmicas”; “Dimensões da sexualidade”; “Afroconsciência”; “Utilizando séries como estratégia para abordar assuntos cotidianos e interdisciplinares”; “Geometria e Arte”; “A arte e a tecnologia como instrumento para o ensino interdisciplinar”. O envolvimento de preceptores e outros professores foi notório, conforme relato já publicado pelas próprias autoras evidenciou:

Além dos preceptores, outros professores se envolveram com estes projetos, gerando ricas oportunidades para conhecer os alunos, os professores, os espaços da escola e os gestores. Foi possível, por meio destes projetos, que os residentes percebessem a complexidade do trabalho de sala de aula e as limitações da estrutura escolar para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar (CRISTOVÃO, SANTOS, 2019).

Em 2019, na fase denominada imersão, já entendendo melhor a complexidade da escola e as limitações de sua própria estrutura, a partir dos projetos desenvolvidos, os residentes passaram a participar de diversificadas ações relacionadas à docência como monitorias, elaboração de questões e organização de simulados, organização de laboratórios e preparação de atividades práticas e experimentos, organização de visitas e atividades práticas nos laboratórios da universidade, organização de feiras de ciências e exposições, elaboração e

correção de avaliações das aprendizagens, preparação dos alunos para participação em olimpíadas e avaliações externas como ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

Novamente foram desenvolvidos projetos interdisciplinares, sendo boa parte deles gestados no âmbito da Prática de Ensino Interdisciplinar já citada, abordaram temas ainda mais complexos e diversos como Alcoolismo, Agrotóxicos, Fármacos, Dança e Geometria, Fotografia, Afroconsciência, Projeto Chernobyl, Diversidade dos Povos Indígenas, Sexualidade e Afetividade, Física das Tempestades, Influência dos aparelhos celulares no cotidiano dos adolescentes.

Em termos disciplinares, foram elaborados e aplicados planos de aula e/ou sequências de atividades que utilizaram diversos recursos e abordagens para tratar de variados temas das quatro áreas do conhecimento:

- ✓ **Ciências Biológicas** - Genética, Vírus e Bactérias (experimentos, aulas em laboratório, uso de jogos e materiais manipuláveis, projetos de competição), Células e suas organelas, Citologia, Fisiologia e Saúde, Extração de DNA, Estados Físicos da matéria (experimentos e microscopia), Sistemas e órgãos do corpo humano, Tecido epitelial (aulas expositivas dialogadas), Educação ambiental, Educação alimentar (projetos), Biomas (jogo);
- ✓ **Física** - Movimento, Velocidade e Aceleração (atividades práticas), Queda livre (*software Tracker*), Leis de Newton (simulador *Phet*), Energias Renováveis, Densidade (atividades investigativas);
- ✓ **Matemática** - Equações (uso de simuladores e jogos), Plano cartesiano, Funções, Ciclo Trigonométrico (*software GeoGebra*, jogos e aplicações), Matrizes, Ângulos e Trigonometria (*software Matlab*, abordagem interdisciplinar), Geometria Plana e Espacial (Projeto);
- ✓ **Química** – Cinética Química, Separação de Misturas, Sais e Óxidos, estudos da Tabela Periódica, Estequiometria, Gases, Hidrocarbonetos, Densidades, Solos e Teoria Atômica em Química (experiências práticas dentro e fora da sala de aula e em laboratório).
- ✓

Diante desta riqueza de abordagens e recursos utilizados, e da diversidade de temas abordados, a seguir apresentamos as análises agrupadas em categorias que levam em consideração (1) os diferentes contextos das regências (em projetos interdisciplinares ou sequências disciplinares, na forma de docência compartilhada e/ou individual), (2) as relações entre a regência e o tempo-espço de imersão na escola-campo, (3) as reflexões teórico-práticas propiciadas no contexto das regências e (4) o fortalecimento da articulação universidade-escola a partir das parcerias efetivadas nas regências.

Análise dos impactos das regências

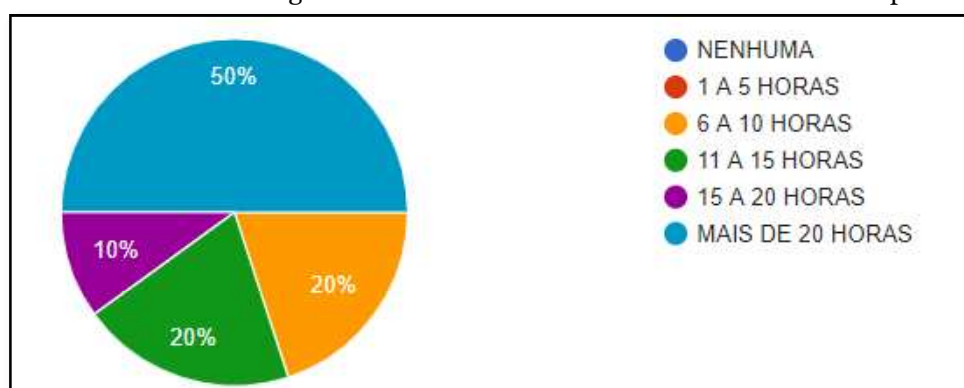
A partir de uma leitura flutuante dos relatórios dos residentes que responderam ao questionário, buscou-se destacar os excertos associados ao foco da pesquisa. Foram utilizadas, ainda, algumas palavras-chave como “contribui”; “articula”; “compartilha”; “inter” entre outros, que ajudaram a localizar os excertos.

O questionário possibilitou o levantamento de alguns dados numéricos e permitiu complementar os dados dos relatórios com a visão expressa pelos residentes em relação aos impactos da regência em sua formação. As questões, embora não estejam diretamente relacionadas aos impactos das regências, contribuem para a compreensão destes ao investigar as contribuições percebidas por eles em relação ao tempo na escola, as parcerias estabelecidas e as oportunidades de atuar tanto de forma disciplinar quanto interdisciplinar.

Os diferentes contextos de regência e seus impactos

Todos os residentes que participaram da pesquisa realizaram regências individuais do conteúdo específico, mas a quantidade de horas, como se pode observar no Gráfico 1 a seguir, não é homogênea.

Gráfico 1 – Horas de regência individual em contexto aulas de conteúdo específico



Fonte: Gerado pelo *Google Formulários*

Esta variação está relacionada com a área de atuação e com a quantidade de residentes de uma mesma área, presentes em cada escola. Embora o gráfico não expresse isso, a partir dos dados gerados pelo formulário, pode-se verificar que as regências individuais na área de Química e Física, ocorreram em menor volume que as de Matemática e Ciências Biológicas. Os dois residentes da área de Matemática que responderam ao questionário realizaram mais de 20h de regência individual, enquanto isso, dos cinco residentes de Ciências Biológicas, apenas dois assinalaram esta alternativa. Embora a área de Ciências Biológicas também tenha um número reduzido de aulas, o que possibilitou um maior envolvimento dos residentes foi a opção de atuar também no Ensino Fundamental, entretanto, o número de residentes da área na mesma escola se tornou empecilho para que todos assim o fizessem.

Há impactos positivos como o contato contínuo com o professor, mesmo este não sendo o preceptor, o fato de poder atuar em diferentes turmas, a possibilidade de

amadurecimento e de adquirir maior segurança, mas o residente enfrenta muitos desafios, como se destacam em alguns excertos.

A professora de Biologia sempre esteve a disposição para me ajudar e demonstrou muita confiança em meu trabalho. Liberou aulas e aprovou minhas sequências didáticas, incluindo avaliações. Entretanto, **a maior dificuldade foi cumprir a carga horária proposta pelo edital. Infelizmente, ela é incompatível com a atual conjuntura das escolas. Sem um bom planejamento, os residentes superlotam as escolas e assumem praticamente todas as aulas do professor que acompanha e torna-se um professor substituto, mão-de-obra barata** (TG_BF_R).

Outra dificuldade encontrada na regência foi em relação ao controle dos alunos na sala de aula, pois como nas aulas do professor a turma costumava a ficar muito agitada, eles acabavam mantendo o mesmo comportamento nas minhas aulas, **com o tempo deu para pegar experiência, mas no começo isso foi uma dificuldade** (AC_QB_R).

Cada aula que participei foi uma nova experiência, significando amadurecimento para a carreira. Cada dia surgiam novas expectativas de como seriam as próximas aulas. Cada semana apareciam novas ideias para projetos futuros (RM_MM_R).

[...] as **regências contribuíram para eu ver a realidade escolar como um todo. Aprendi a maneira de como faz um plano de aula, como mantenho a convivência com os alunos, deixando uma linha clara entre respeito e intimidade, além disso, aprendi métodos de dar uma aula, deixando ela mais interessante** (LA_BM_Q).

Tive a oportunidade de **reger aulas em várias turmas, desde aquelas consideradas "boas" até aquelas mais "difíceis" e isso contribuiu muito com a minha formação, pois com isso pude detectar algumas problemáticas da escola e a pensar em formas de solucionar.** Outro fato é que como há dias bons e ruins, também há aulas boas e ruins, nem sempre dava certo o que planejava, tendo que as vezes saber lidar com as frustrações, em compensação, haviam regências que davam muito certo e era a minha alegria do dia. Assim, **refletir após as aulas me ajudou nos próximos passos e também a me polir como professora** (BR_MB_Q).

Primeiramente me fizeram ter um senso muito maior de responsabilidade em relação ao que eu estudo e aprendo, para que isso possa ser discutido com os meus alunos da melhor forma possível para eles. [...] **Foi possível perceber como os aspectos organizacionais da escola influenciam muito na forma como as aulas são conduzidas entre os professores.** Da mesma forma, também foi possível perceber quais aspectos e necessidades precisam ser supridos para que se possa trabalhar o conteúdo de uma forma diferente. **O olhar atento pra escola é a maior contribuição em termos de estratégias didáticas** (AL_BF_Q).

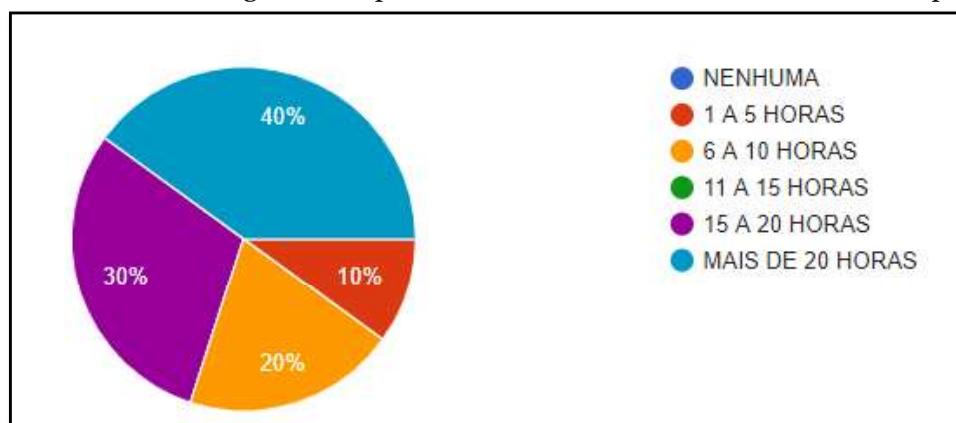
São inúmeros os impactos positivos das regências individuais para a formação dos residentes, pois elas ganham profundidade e uma relação mais próxima dos alunos e da escola, o que Nóvoa (2009) considera *tato pedagógico*, relacionado com a capacidade de relação e de comunicação com o aluno para cumprir o ato de educar. O professor precisa de tempo para

conquistar o respeito, a atenção e o envolvimento do aluno. Esse *tato pedagógico* só se desenvolve no contato com os alunos, num processo de imersão na escola.

Entretanto, é importante refletir também sobre a necessidade de se propiciar diferentes contextos de regência para diferentes áreas e de se adequar a quantidade de horas à realidade de cada área. É essencial considerar estas reflexões quando se pensa o currículo e também na formulação de políticas públicas para a formação de professores como o próprio PRP. O novo edital, proposto em 2020 por exemplo, passou a exigir que todos os residentes, de todas as áreas, desenvolvam suas atividades em três módulos, cada um contendo 40 horas de regência, sem considerar o tempo de preparação de aula e de elaboração de projetos. Esta exigência pode torná-lo inviável para algumas áreas.

Quando analisamos as horas de regência compartilhada, no contexto das aulas de conteúdo específico, é perceptível a predominância de um número acima de 15h, totalizando 70% dos residentes que responderam ao questionário, como se pode ver no Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Horas de regência compartilhada em contexto de aulas de conteúdo específico



Fonte: Gerado pelo Google Formulários

Estas regências configuraram-se como uma excelente oportunidade de troca de experiências e conhecimentos da área de atuação, propiciando crescimento acadêmico, profissional e até pessoal, conforme expresso por vários residentes nos excertos a seguir (grifos das autoras).

Sim, pois o trabalho em conjunto proporcionou uma **maior diversidade de ideias**, sendo assim, o compartilhamento foi importante pois fiz regências que jamais pensaria sozinha. (LA_BM_Q)

[...] para mim não foi fácil, várias vezes tinha que me segurar para não interromper a regência do colega, já que eu faria totalmente diferente, porém com estas situações eu tive que **aprender a respeitar o espaço do outro**. Eu sou do tipo de pessoa que gosta de fazer as coisas da minha forma, assim é um trabalho a mais para mim desenvolver algo em grupo e permitir que as coisas sejam feitas de outras formas, sem ser a minha. **Esse aspecto foi o**

que mais contribuiu para minha formação, não só acadêmica e profissional, mas como pessoal também. (BR_MB_Q)

Primeiramente me **abriu os olhos para essa possibilidade, de parcerias**, outro ponto que julgo importante é a **contribuição mútua que o grupo da um ao outro, observações que fazem sobre a sua metodologia**. Tudo isso foi muito enriquecedor. (MB_QB_Q)

As experiências compartilhadas me trouxeram a oportunidade de **aprimorar algumas estratégias didáticas**, melhorar a minha **relação interpessoal e a capacidade de trabalho em equipe**. (AD_BB_Q)

Eu aprendo com os meus colegas também em relação a **postura, comunicação, condução de aula, prática docente**. Em relação ao **trato com os alunos**, a forma de planejar **avaliações**. As discussões também são extremamente ricas e **mais honestas** quando se trabalha em conjunto por muito tempo. (AL_BF_Q)

Fica explícito, nos excertos apresentados, que a relação estabelecida na regência compartilhada com colegas de área nem sempre é tranquila, podendo gerar tensões e exigindo que o residente aprenda a respeitar o outro, mas a maioria deles consegue aproveitar as diferenças para seu próprio crescimento e para desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe.

No contexto interdisciplinar, foram predominantes as regências compartilhadas, mas também houve um grande volume de regências individuais. A ocorrência de regências individuais, mesmo em contexto de projetos interdisciplinares, está relacionada com a forma como estes projetos são concebidos e, também, com as possibilidades da escola em relação a realocação dos alunos em diferentes espaços, fora do espaço-tempo da aula de cada disciplina. Em alguns projetos, a única possibilidade foi utilizar as aulas de diferentes disciplinas, com contribuições de cada área a um mesmo projeto. Sabemos que este não é o contexto ideal para o desenvolvimento de uma prática realmente interdisciplinar, representada por “um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento” (THIESEN, 2008, p. 546), mas muitas vezes é o único formato possível no contexto escolar.

Nos excertos a seguir, destacam-se vários impactos percebidos pelos residentes nesse processo, em especial relacionados com a possibilidade do trabalho interdisciplinar, a contribuição das parcerias estabelecidas e do trabalho em equipe.

Considero importante destacar a nossa participação no Curso de Formação de Residentes e Preceptores [...]. **Os temas estudados e discutidos foram: Letramentos múltiplos, Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade, Perspectiva CTSA, Métodos avaliativos em trabalhos em grupo, dentre outros.** [...] o curso foi extremamente válido para o planejamento das ações dentro do PRP. [...] A partir da implementação desse projeto, pôde-se articular os conteúdos teorizados nas disciplinas da licenciatura, em especial a Prática de Ensino Interdisciplinar, com os objetivos do PRP. Apesar de algumas dificuldades, foi muito relevante as **contribuições de**

membros de diferentes áreas para tratar de um tema comum (AD_BB_R).

O programa é, ao mesmo tempo, desafiador e estimulante. **A construção da identidade docente é feita de maneira íntima, mas também é moldada externamente a partir do trabalho em equipe** e isso ficou muito evidente com a execução de projetos interdisciplinares e das regências em sala de aula (AL_BF_R).

Contribuíram, pois **percebi como é possível a diversidade de aulas em parcerias com outros professores**, coisa que não era da minha realidade. Sendo assim, quando eu estiver trabalhando em um ambiente escolar, **consegurei explorar ao máximo a interdisciplinaridade com os outros professores** (LA_BM_Q).

Nas regências desses projetos era perceptível o quanto o aluno aprendia, **havia um sentido em obter aquele conhecimento específico para iniciar um outro, e ao final juntar tudo e o aluno sentir que sabe mais sobre aquele assunto** (RM_MM_Q).

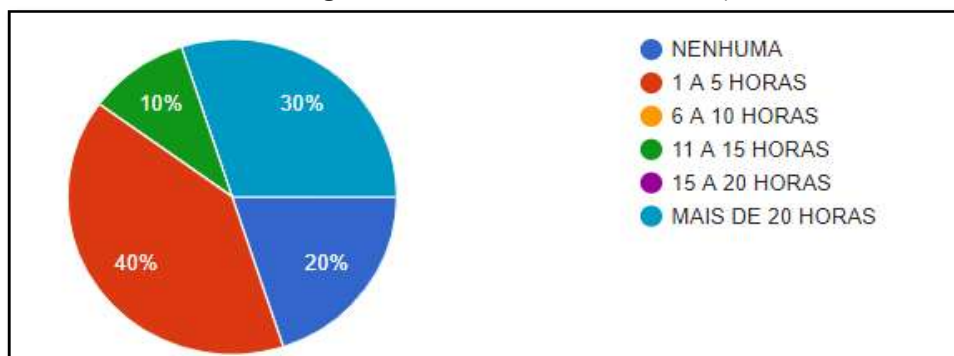
A possibilidade de podermos contar com as contribuições de diferentes áreas nos **permitiu aprender ainda mais, e conseqüentemente, os alunos também aprenderam**. Até pelo fato de conduzirmos os nossos planejamentos em torno do tema "Letramentos múltiplos", hoje eu vejo que estou **muito mais preparada para lidar com a diversidade e permitirei aos meus alunos o contato com essas diferentes linguagens**. Então, a experiência que envolveu a perspectiva interdisciplinar nos permitiu, enquanto futuros professores, **superar a visão fragmentada tão presente na escola**, e assim, conseguiremos produzir e socializar os conhecimentos de maneira mais eficiente. Ou seja, **as experiências com projetos interdisciplinares mudaram a minha forma de pensar, agir e ensinar** (AD_BB_Q).

As regências dentro do PRP possibilitaram a construção e o fortalecimento de uma identidade docente, tornando os residentes muito mais convictos de sua profissão (PIMENTA e LIMA, 2012). De uma forma ou de outra, ou seja, culminando em regências individuais ou compartilhadas, o processo de elaboração e desenvolvimento de projetos interdisciplinares na escola desperta reflexões sobre a importância de compartilhar conhecimentos com colegas, professores e formadores de outras áreas.

Este impacto positivo das regências compartilhadas, tanto em contexto disciplinar quanto interdisciplinar, só foi percebido no âmbito do PRP, e condiz com uma das disposições indicadas por Nóvoa (2009), referente a necessidade de se reforçar as dimensões coletivas e colaborativas, o trabalho em equipe e a intervenção conjunta na forma de projetos. Esta disposição não tem sido privilegiada nos estágios de nossa instituição, a não ser em momentos específicos, vivenciados na Prática de Ensino Interdisciplinar, mas esse resultado nos impulsiona a repensar o estágio com um todo.

No Gráfico 3, a seguir, é possível verificar que o volume de horas dedicadas as **regências em contexto de oficinas e ou laboratórios** é bem mais baixo que nos demais. Neste contexto, 60 % dos licenciandos atuaram menos de 5 horas.

Gráfico 3 –Horas de regência em contextos de Oficinas e /ou Laboratórios



Fonte: Gerado pelo Google Formulários

Este é um contexto excelente para o desenvolvimento de práticas inovadoras, como evidenciam os excertos a seguir.

Um método que pretendo carregar na minha vida profissional é **lecionar através de aulas práticas em laboratório, pois foi bastante eficaz nas minhas regências do PRP**, pois percebi um **maior interesse dos alunos**, além disso essa **diversificação de ambiente** contribuiu para uma maior percepção e desafios aos alunos (LA_BM_Q)

Em termos de imersão, de possibilidade de projetos, **de aulas práticas em laboratórios**, de uma percepção mais profunda da escola e de maior liberdade de atuação e de desenvolvimento da prática docente, a **experiência com o PRP foi realmente muito mais enriquecedora** (AL_BF_Q)

Entretanto, diferente dos demais contextos de regência, o volume de regências em laboratório ou no formato de oficinas está muito mais relacionado com as possibilidades de espaço e a liberdade de atuação que cada escola oferece do que com a área.

Pelo formulário, é possível verificar que os quatro residentes que atuaram acima de 15 horas em laboratório e/ou oficinas estão concentrados em duas escolas-campo. Em uma delas, o diretor destinou recursos para a montagem de um laboratório de ciências que ficou sob a responsabilidade dos residentes. Na outra, o laboratório já existente foi totalmente reformulado pelos residentes das áreas de Ciências da Natureza, e já há uma cultura forte de desenvolvimento de projetos e oficinas. A terceira escola está alocada em um prédio do exército e possui uma configuração mais voltada para o ensino tradicional, privilegiando o espaço da sala de aula. Essa escola não possui laboratório e nem espaço para a sua criação, além disso, a cultura de projetos é bem menos desenvolvida, ficando à cargo de alguns poucos professores, o que faz com que as aulas no formato tradicional sejam predominantes.

Assim, a cultura escolar precisa ser considerada se houver um real interesse em estabelecer uma articulação entre a universidade e a escola. Não adianta idealizar projetos para espaços que não existem nas escolas onde o residente irá atuar.

Tempo-espaço de imersão na escola-campo e sua relação com as regências

Este foi um fator extremamente relevante para a qualidade das regências, pois a imersão por um tempo alongado na escola-campo permitiu, aos residentes, conhecer a fundo os alunos, a escola e sua estrutura e as possibilidades reais de atuação.

A imersão proporcionada pelo PRP me colocou diante de situações problemas corriqueiros para os professores, tão distantes da nossa rotina de graduandos, que nos proporcionou práticas enriquecedoras. Nesse período, também aprendi muito com os alunos. Ao passar determinado conteúdo, **construímos o conhecimento juntos**. No decorrer do programa **adquiri segurança para entrar em sala de aula, falar em público** e, também, desenvolvi a prática da escrita, do relato, e, até mesmo, do pensar sistemicamente. Algo muito diferente das práticas proporcionadas na Universidade. Hoje **me sinto pronta para ser professora** (TG_BF_R).

Penso que o PRP, se executado de forma correta, a meu ver, deve ser um **apoio à escola e não uma forma de mão de obra barata** e poderá possibilitar aos alunos que obtenham uma **visão concreta do ambiente de trabalho, o que não conseguimos visualizar através do curso de licenciatura**, por mais que este assunto seja trabalhado e discutido. A vivência no ambiente escolar, que tem diferentes realidades e está em constante mudança, é essencial para o licenciando, só assim ele poderá **conhecer as necessidades e desafios de uma escola e experimentar por mais tempo a prática docente** (IN_BB_R).

O PRP possibilita uma **maior interação com a escola**, contribuindo com o que a graduação por si só não é capaz de oferecer. Apesar dos cursos de licenciatura oferecidos pela Unifei serem ótimos, ainda sim estão **distantes da realidade escolar que vive em constante transformação**. (BR_BB_R).

Foi outro desafio enfrentar o medo e ansiedade de tomar a frente de uma sala de aula, de ter a responsabilidade de preparar uma boa aula que fosse capaz de estimular os estudantes. **Nem sempre consegui atingir o que esperava no dentro das atividades, mas mesmo assim isso me ajudou a entender que é parte da profissão, muitas coisas podem dar certo como muitas podem dar errados, mas tudo acrescenta como experiência**. Vencer a ansiedade e timidez de estar em sala de aula foi incrível, mas foi muito melhor ver como eu pude acrescentar na vida escolar dos estudantes, de como eles gostavam de fazer atividades que fugiam do tradicional. Com certeza vou levar as experiências e reflexões adquiridas no programa pro resto da minha carreira como professora (AC_QB_R)

O programa possibilitou-me uma interação mais dinâmica e flexível com a escola e, principalmente, com os alunos. A meu ver, estes são a parte essencial e ponto central de qualquer prática. **Ficar imersa na realidade escolar e dos alunos é o maior ponto de comunicação entre a sala de aula e a prática pedagógica. Se o ambiente e as pessoas não se tornam familiares, a comunicação é falha e a atividade pedagógica é diretamente comprometida**. Se o docente não se sensibiliza com o ambiente que o cerca, a prática docente se torna maçante e mecânica. O programa tem permitido-me experiências valiosas com os alunos, uma sensibilização contínua com todas as pessoas que ajudam a compor um ambiente escolar e aprendizados essenciais sobre como ocorre o trabalho docente fora da sala de aula (AL_BF_R)

Os excertos destacam o tempo-espaço da imersão como possibilidade de pensar a prática pedagógica a partir da realidade da escola, respeitando as diferenças entre as turmas e os alunos, ou seja, permitiu aos residentes perceber o movimento dinâmico que ocorre na escola e que a profissão tem altos e baixos, mas que isso é normal. O tempo de imersão alongado possibilita ao residente compreender os sentidos da escola, relacionar-se com professores experientes que atuam na escola, ou seja, se apropriar realmente da *cultura escolar* (NÓVOA, 2009).

Reflexões teórico-práticas propiciadas no contexto das regências

O PRP permitiu reflexões teórico-práticas que só foram possíveis pela forma como as ações foram conduzidas, ou seja, valorizando a articulação teoria-prática em momentos destinados a reflexão e preparação conjuntos e também pelo tempo de imersão dos licenciandos, como destacado em vários excertos.

Só estando presente na escola é que podemos verdadeiramente conhecê-la, assim como as suas necessidades e desafios. O fato também de **experimentar na prática o que estudamos na teoria enriquece a nossa formação inicial** (BR_BB_R).

O Programa Residência Pedagógica tem proporcionado uma **grande vivência prática na escola** de uma forma interdisciplinar aos licenciandos. Ele tem possibilitado a extensão entre a universidade e a comunidade escolar, assegurando uma **formação completa ao residente que vivencia a relação entre teoria e a prática com o compromisso social** (TG_BF_R).

ao observar a escola como um todo, **consigo questionar o ensino promovido da educação básica, o que me leva a crer na possibilidade de uma educação melhor, com mais qualidade para formar melhores alunos**. É notável o tamanho desafio: as dificuldades e problemas que a escola enfrenta em obter recursos, desenvolver o estímulo dos professores e impulsionar a vontade de estudar dos alunos, e tudo isso só conheci porque estava atuando como futura professora durante o período de realização do PRP na escola (RM_MM_R)

Eram compartilhadas situações ocorridas dentro da sala de aula que poderiam contribuir para construção dos nossos planos de aula bem como, enriquecimento profissional pois, **através de discussões com o demais residentes, orientadora e professor preceptor podíamos traçar sugestões e respostas para lidar com determinados problemas/situações** (IN_BB_R).

Após me aproximar de textos indicados durante um curso de formação de residentes e preceptores, bem como efetuar algumas leituras sugeridas e que versavam sobre a alfabetização científica (AC) e o processo de divulgação científica (DC), **decidi elaborar uma sequência didática permitisse articular a DC com a AC e ao mesmo tempo analisar as contribuições de textos de divulgação científica enquanto ferramenta potencializadora**.[...] A prática me permitiu a **obtenção de alguns dados e resultados que considere relevantes**, então, empenhei uma análise mais profunda de todo o processo e busquei relatá-la na narrativa. Tive a oportunidade de apresentar uma parte do que escrevi para

o grupo durante uma reunião, mas, para o seu aprimoramento, dois colegas residentes ficaram encarregados de realizar uma leitura crítica. Pretendo organizar os resultados em um formato de **artigo científico e submetê-lo à uma revista da área.** (AD_BB_R)

No caso de AD, por exemplo, a regência foi o espaço de experienciar tanto abordagens disciplinares quanto interdisciplinares, as quais permitiram relacionar a teoria discutida nas práticas de ensino e durante o curso de preceptores com a prática de sala de aula. Nessa articulação AD percebe ainda uma oportunidade de dar continuidade ao ciclo de articulação teoria-prática, teorizando a partir de sua própria experiência de prática docente enquanto residente.

Obviamente, **toda experiência de imersão também tem como ônus a percepção das angústias docentes.** [...] **Durante a regência, entrei em um contato mais direto com a rotina de um professor e com turmas superlotadas e agitadas.** Além de ser difícil conduzir uma aula, dificulta um relacionamento pessoal com os alunos. Apesar das dificuldades, foi possível realizar um trabalho mais proveitoso. Principalmente quando a dinâmica da sala de aula se alterava, como por exemplo durante os estudos dirigidos (AL_BF_R)

Antes da Residência eu não tinha noção de como era a vida de um professor, suas obrigações e tarefas que tinha que cumprir, com o tempo **fui entendendo como é o trabalho do professor e como ele exige dedicação e empenho.** A residência fez com que eu mergulhasse na rotina de um professor, me ensinou como me planejar para aulas, como trabalhar em grupo para ter interdisciplinaridade nas aulas e projetos, mostrou coisas tristes como a não valorização do trabalho do professor e o sucateamento da educação. Apesar dos contras eu sinto que a residência me **possibilitou entender a fundo a profissão da docência e me transformou por completo para que eu saia um bom professor no futuro** (MB_QB_R)

Para outros residentes, este período possibilitou uma compreensão profunda da profissão, que os tornou mais preparados para lidar com as angústias e também mais atentos para as exigências para ser um bom profissional.

Fortalecimento da articulação universidade-escola por meio das regências de aulas

Um dos fatores que podem possibilitar o fortalecimento da articulação universidade escola é a facilidade de se estabelecer parcerias entre os diversos atores do processo de formação, ou seja, diferentes parcerias entre residentes, professores e formadores. Buscando analisar este fator, uma das questões do questionário solicitava ao residente que assinalasse quais parcerias se estabeleceram durante sua participação no PRP.

Nas respostas dos residentes, as parcerias que mais se destacaram foram entre:

- residentes da mesma área (90%),
- residentes de outras áreas (60%),
- professores da escola que atuam na mesma área (60%),

- com a docente orientadora quando ela é da mesma área (60%).

Assim, pode-se levantar a hipótese de que, no **contexto disciplinar**, a articulação universidade-escola é fortalecida predominantemente pela **triade formador, professor e residente** da mesma área, mesmo que este professor não seja o preceptor. Isso reforça a necessidade de não se vincular as ações do residente apenas com o professor preceptor, especialmente quanto o grupo é multidisciplinar¹⁰.

A inserção do licenciando na realidade escolar prepara-o para o futuro docente, enriquecendo sua formação inicial, a fim de preparar professores mais qualificados para demanda educacional. **As reuniões, os estudos teóricos e os planejamentos são atividades que além de contribuir com a formação do futuro docente, também auxiliam na melhoria da educação básica, mesmo que indiretamente por meio dos residentes.** A presença dos licenciandos nas escolas pode auxiliar os professores que mesmo com anos de experiência, apresentam dificuldades com as mudanças da sociedade, principalmente em relação às tecnologias digitais e aos alunos. Em suma, **desde que a relação do residente com a escola seja vista como uma troca de conhecimento, ambos os lados serão beneficiados, principalmente a educação dos estudantes** (BR_MB_R)

No **contexto interdisciplinar**, esta articulação também pode trazer impactos positivos para a qualidade das regências. Embora, mesmo no residência, não sejam muitos os professores da escola que se envolvem realmente, quando isso ocorre faz toda a diferença para o residente, contribuindo com a qualidade das regências.

Quanto à ajuda dos **professores da escola**, pudemos contar com apenas um durante o planejamento de um projeto interdisciplinar. Ele não só sedia a aula para realização do projeto, mas nos **ajudava com metodologia, indicava como poderíamos nos aproximar de maneira mais efetiva dos alunos e dava um feedback sobre nossas ações para pensarmos nas que estavam por vir** (TG_BF_Q).

Acredito que a participação no PRP é importante para a formação de licenciandos, pois possibilita uma pre-experiência para quando o professor chegar ao ambiente de trabalho, possibilitando a ele uma melhor execução e planejamento de suas ações em sala de aula. **A profissão professor não é uma profissão solitária, ela é um conjunto de toda uma comunidade, que está sempre procurando a melhoria**, essa é a impressão que eu tenho e com isso admiro mais ainda a profissão professor, o PRP me fez enxergar isso e me proporcionou muitas experiências (LA_BM_R).

Dessa forma, o contato dos docentes orientadores com a escola é essencial no processo de estabelecer parcerias com todos os professores e também com os gestores. Esta foi uma

¹⁰ A ideia de multidisciplinar, embora esteja relacionada à constituição de um subprojeto que agrupava residentes das quatro áreas das licenciaturas da universidade, não os obrigava a desenvolver apenas projetos interdisciplinares, possibilitando interlocuções com professores de suas áreas para desenvolver planos de aulas relacionados às disciplinas em que atuarão como professores.

preocupação constante durante o PRP Unifei e os efeitos foram perceptíveis. Quando perguntados sobre as contribuições das parcerias para o processo de elaboração e desenvolvimento das regências, nos diferentes contextos, os residentes destacam vários aspectos relevantes que mostram quanto o fortalecimento da relação universidade-escola pode impactar na qualidade das regências e consequentemente da formação.

Pensar e elaborar projetos ou planos de aula em conjunto faz com que o **trabalho seja mais completo e eficiente**. Eu e um residente, também da matemática, elaboramos vários planos de aulas juntos, cada um expunha sua ideia e assim, buscávamos materiais que pudessem nos auxiliar. A **troca de conhecimento foi muito essencial** para as elaborações. [...] Tivemos a oportunidade de apresentar alguns dos planos de aulas nas reuniões semanais do grupo da escola em que atuávamos. Assim, a **visão de colegas de outras áreas** e também da **coordenadora (da mesma área)** ajudaram a corrigir e complementar os planos de aulas. Em relação aos **professores da escola**, a contribuição foi mais na questão da escolha do conteúdo, apresentação do **perfil dos alunos**, conversas sobre o modo deles agirem na sala de aula, o que dava certo pelo menos para cada professor. (BR_MB_Q)

O trabalho em conjunto, na produção das regências, permitiu um olhar mais amplo, uma vez que **a professora da escola compartilhou suas experiências** e deu dicas para fazer um plano de aula em que os alunos se interessassem, e os colegas residentes de outras áreas compartilharam o conhecimento, permitindo um plano de aula interdisciplinar. (LA_BM_Q)

[As parcerias] Me trouxeram **mais segurança** na hora de ensinar determinados conteúdos e ajudaram a melhorar algumas ideias para atividades (AC_QB_Q).

[As parcerias possibilitaram] a elaboração de planos de aulas **mais criativos** e que iam ao **encontro da realidade dos alunos**, a partir do diagnóstico de problemas emergentes. As reflexões sobre os conteúdos teorizados, tanto com as **professoras da Universidade**, com os **colegas residentes** e **demais profissionais da escola** foram essenciais para essa etapa de preparação para as aulas. Em especial, as discussões promovidas nas reuniões dos subgrupos, nos possibilitou o **compartilhamento de dúvidas e dificuldades** diante das atividades a serem desenvolvidas, além da contemplação das orientações previstas na BNCC (AD_BB_Q).

Fica explícito, nos excertos, que o fortalecimento da relação universidade escola propicia maior segurança para o residente, assim como maior qualidade para as regências, que são elaboradas a partir das necessidades dos alunos, por meio de uma relação mais próxima com os professores da escola.

O vínculo com residentes de outras áreas (60%) é fruto da constituição de subgrupos multidisciplinares e da proposta de desenvolvimento de **projetos interdisciplinares** e suas contribuições também foram destacadas pelos residentes, reforçando, neste caso, a importância de estabelecer parcerias entre licenciandos de diferentes áreas, dentro da própria instituição, sem perder, é claro, a relação com a escola.

[...] Em um outro projeto interdisciplinar que participei, a elaboração foi realizada em um disciplina de Prática Interdisciplinar [...] A **troca de conhecimento com os outros licenciandos** durante a elaboração do projeto, foi significativa para mim, pois **aprendi muita coisa nova de outras áreas e essenciais para a nossa vida cotidiana**. (BR_MB_Q)

Embora esta resposta tenha sido assinalada por apenas 30% dos licenciandos que responderam ao questionário, no contexto de elaboração dos projetos interdisciplinares, é perceptível também a articulação entre universidade e escola na parceria estabelecida com formadores de outras áreas, conforme os exertos a seguir.

Nas ações interdisciplinares, sempre tínhamos o apoio da **orientadora [de outra área]**. Essa foi muito importante para me lembrar de não perder o foco, ser objetiva e procurar fazer o que realmente é possível dentro de uma escola; respeitando as imposições da gestão escolar, mas agindo de forma crítica. (AC_QB_Q)

Como o projeto “Aprendendo em paz” foi elaborado também no âmbito de uma disciplina ofertada nos cursos de licenciatura (Prática de Ensino Interdisciplinar) da IES, a minha equipe também teve que apresentar sobre o andamento das atividades em momentos específicos da disciplina. Nesse contexto, após a conclusão da implementação do projeto elaboramos um relato final com a descrição de todos os objetivos, etapas e resultados alcançados. Portanto, **além do acompanhamento da professora orientadora do PRP, a implementação do projeto foi constantemente avaliada por quatro professores que ministravam a disciplina, sendo um de cada área (Matemática, Física, Química e Biologia)** (AD_BB_R).

Este vínculo se fortalece quando a universidade oferece espaços de formação voltados para a interdisciplinaridade, especialmente se consideram as demandas da escola como ponto de partida.

Considerações

Retomar, nessas considerações, todos os impactos positivos das regências, destacados na análise, faria com que o artigo ultrapassasse em muito o limite de páginas, assim, optamos por destacar que, em linhas gerais, estes impactos estão relacionados com pelo menos três das cinco disposições propostas por Nóvoa (2009), seja por meio do envolvimento dos residentes com a *cultura escolar*, pela possibilidade de desenvolver o *tato pedagógico* no trabalho com os alunos, ou por meio do reforço de uma cultura colaborativa, *de trabalho em equipe*. As demais disposições, embora não tenham sido analisadas pontualmente, perpassam todos os projetos e planos de aula, pois o *compromisso social* se faz presente em cada temática estudada, os quais partiram de problemáticas e anseios dos próprios alunos (Bullying, Agrotóxicos, Sexualidade e afetividade, Alcoolismo entre tantos outros), e o *conhecimento* profundo do conteúdo, exigido pelo volume de sequências didáticas elaboradas pelos residentes.

Além dos impactos das regências em si, cabe destacar que toda a formação adquiriu um significado de relação mais profunda com a profissão, que passou a ser pensada a partir da escola, ou seja, de dentro da profissão e não da instituição formadora, como também aponta Nóvoa. A ampliação da articulação entre os estudos e produções realizadas no âmbito das Práticas de Ensino com a imersão no espaço escolar propiciada pelo PRP outro fator importante para refletirmos sobre o formato dos estágios oferecidos pela Unifei, independente de políticas públicas e programas.

Apesar das possibilidades apontadas, cabe destacar que, desde a sua divulgação, o programa evidenciou vários desafios para que as etapas propostas pudessem ser realizadas efetivamente. O primeiro desafio era a obrigação de o bolsista restituir os valores em caso de desistência do programa, salvo se motivada por caso fortuito e força maior. Este fato tencionou muito o andamento das atividades, já que, muitas vezes, o residente poderia não estar adaptado ao programa ou até mesmo ter encontrado outra oportunidade de bolsa, mas diante da obrigação de devolver o valor que já havia recebido, optava em permanecer no programa, mesmo de forma contrariada. Esta opção representou um enorme desafio para a condução qualitativa dos trabalhos de alguns grupos, gerando conflitos entre residentes e docentes orientadoras. Outro grande desafio vivenciado se refere à extensa quantidade de horas a serem dedicadas ao programa nas escolas-campo, uma vez que cada residente deveria cumprir 100 horas de regência, o que entrou em conflito com a pequena carga horária destinada a três das quatro disciplinas que compunham nosso projeto institucional (Ciências Biológicas, Física e Química). Tal análise revelou algumas contradições no próprio processo de formação de professores, uma vez que se almeja oportunizar aos estagiários a realização de atividades em sala de aula como uma das etapas da sua formação para a docência.

Como afirmou um dos professores preceptores, esperávamos que o programa pudesse se estender para os próximos anos e pudesse ainda “ser ampliado a mais escolas e não substituir escolas, pois somente o tempo faz um trabalho render frutos, cria uma cultura escolar. A substituição torna os projetos vagos, pois se tornam sem continuação” (Professor da escola B). Mas infelizmente fomos interrompidos.

Em 2020 optamos por constituir dois subprojetos do PIBID para contemplar os estudantes em início de curso que sempre são a maioria. Dessa forma, devido ao número limitado de professores da área de ensino da instituição, a professora que se dispôs a assumir a coordenação institucional do PRP, por uma mudança de regras no caminho, passou a não atender mais aos critérios e nossa instituição foi impedida de participar do programa. Assim, não teremos uma continuação dessa história dentro do PRP, mas quem sabe ela se estenda para o próprio estágio, que pode ser repensado a partir desta experiência, dentro das possibilidades e desafios que temos.

Referências

- AULER, Décio. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência & Ensino**, v. 1, p. 1-20, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. PORTARIA Nº 259, DE 17 DEZEMBRO DE 2019. **Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. 2019
- BORBA, Marília Santos.; ARAGÃO, Rodrigo. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.19, n.25, jan./jul., 2012, p.223-240.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Os estágios nos Cursos de Licenciaturas**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relações de conhecimento e prática: Aprendizagem de professores em comunidades. **Revisão da pesquisa em educação**, v. 24, n. 1, pág. 249-305, 1999. Tradução do GEPFPM-FE/UNICAMP.
- CRISTOVÃO, Eliane Matesco. Novos editais PIBID e Residência: um anúncio de estagnação? Reflexões a partir de um subprojeto de matemática. **Anais do IV Simpósio Nacional de Grupos Colaborativos e aprendizagem do professor que ensina Matemática**. Vitória da Conquista: GEEM/UESB, 2018. v. 1. p. 18-18. Disponível em: <https://proceedings.science/geem/geem-2018/papers/novos-editais-pibid-e-residencia--um-anuncio-de-estagnacao--reflexoes-a-partir-de-um-subprojeto-matematica>. Acesso em 10/01/2020.
- _____; SANTOS, Janaína Roberta. Reflexões sobre o programa residência pedagógica na universidade federal de itajubá: algumas conquistas e muitos desafios. In: Andreza Tavares; Karla Cristina Silva Sousa; Keila Cruz. (Org.). **Residência pedagógica e formação docente em debate inicial**. 1ed. Natal: Editora IFRN, 2019, v. 1, p. 180-198.
- GALIETA NASCIMENTO, Tatiana; VON LINSINGEN, Irlan. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. **Convergência**, v. 13, n. 42, p. 95-116, 2006.
- NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- _____. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión Towards a teacher training developed inside the profession. **Revista de educación**, 2009. 350, 203-21.

- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).
- _____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 39, p. 545, 2008.

Biografia Resumida

Eliane Matesco Cristovão: Professora Adjunta no Instituto de Matemática e Computação (IMC) da Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Docente do Curso de Licenciatura em Matemática e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências. Líder do Grupo de Pesquisas em Educação Matemática e Práticas Formativas (GPEMPF) e integrante do Grupo de Estudos Interdisciplinares e Formação de Professores (Geifop). Foi coordenadora institucional e docente orientadora no Programa Residência Pedagógica. Doutora em Educação, subárea Ensino e Práticas Culturais (2015), Mestre em Educação Matemática (2007), Especialista (1997) e licenciada em Matemática (1995), todos pela Unicamp.

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4106190092585392>

e-mail: limatesco@unifei.edu.br

Janaína Roberta dos Santos: Professora Adjunta do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura do Instituto de Recursos Naturais e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, ambos da Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Foi coordenadora institucional e docente orientadora do Programa Residência Pedagógica. Possui Licenciatura Plena em Biologia pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2004). É mestre em Educação (Área Temática: Educação Ambiental) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Rio Claro (2009). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar na linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (2013).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7432170060094937>

e-mail: jrsantos200@gmail.com