



ISSN: 2230-9926

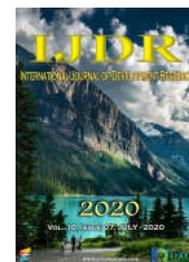
Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 10, Issue, 07, pp. 37469-37476, July, 2020

<https://doi.org/10.37118/ijdr.19195.07.2020>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE UM INSTITUTO FEDERAL: EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA OU POSSIBILIDADE DE INVESTIGAÇÃO A CAMINHO DA PRÁXIS?

1*Adrielly Aparecida de Oliveira, 2Rosenilde Nogueira Paniago, 3Suzana Maria Loures de Oliveira Marcionilio, 4Celso Martins Belisário, 5Calixto Junior de Souza and 6Patrícia Gouvêa Nunes

¹Especialista em Formação para a Docência. Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano. IF Goiano- Centro de Educação Rosa de Saberes. ²Doutora em Ciências da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Centro de Educação Rosa de Saberes, Rio Verde. GO, Brasil. ³Doutora em Tecnologias Química e Biológica pelo Instituto de Química Universidade Nacional de Brasília (UNB). ⁴Doutor em Fitotecnia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: IF Goiano- Centro de Educação Rosa de Saberes. ⁵Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Centro de Educação Rosa de Saberes, Rio Verde. ⁶Doutorando em Ciências da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Centro de Educação Rosa de Saberes, Rio Verde

ARTICLE INFO

Article History:

Received 08th April, 2020

Received in revised form

21st May, 2020

Accepted 19th June, 2020

Published online 24th July, 2020

Key words:

Residência Pedagógica. Professor Pesquisador. Formação Inicial. Instituto Federal de Educação.

*Corresponding author: *Rosenilde Paniago*

ABSTRACT

Esta pesquisa objetivou identificar as possibilidades e fragilidades da formação na e para a pesquisa no contexto do Programa Residência Pedagógica (RP) de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (RP-IF). Na pesquisa de abordagem qualitativa, utilizou-se como instrumento de coleta de dados, documentos e um questionário online aplicado a 122 residentes. As questões da pesquisa foram: As práticas de ECS do RP-F contribuem para a formação do professor pesquisador? Quais são os limites e fragilidades da formação na e para a pesquisa no RP-IF? Os resultados indicam possibilidades para a formação na e para a pesquisa, tais como, a aproximação investigativa do residente ao ambiente escolar durante a ambientação, o desenvolvimento de projetos, a escrita do portfólio e a participação em eventos. Todavia, constatou-se também fragilidades traduzidas pela valorização da prática em detrimento da teoria, ausência de supervisão efetiva e espaço adequado na escola-campo para o desenvolvimento das atividades.

Copyright © 2020, *Rosenilde Paniago et al.* This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: *Rosenilde Paniago, Adrielly Aparecida de Oliveira, Suzana Maria Loures de Oliveira Marcionilio, Celso Martins Belisário, Calixto Junior de Souza et al.* "O programa residência pedagógica no contexto de um instituto federal: epistemologia da prática ou possibilidade de investigação a caminho da práxis?", *International Journal of Development Research*, 10, 07, 37469-37476.

INTRODUCTION

Neste texto apresentamos os resultados de uma investigação que focaliza o processo de formação inicial na e para a pesquisa no contexto do Projeto Residência Pedagógica (RP) de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (RP-IF). Participam do RP-IF, os cursos de Licenciatura em Biologia, Matemática, Química e Pedagogia de cinco campi, localizados em vários municípios do estado em questão. De acordo com o edital capes nº 06/2018 as Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do RP devem assumir o

compromisso de reconhecer as atividades de RP como Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Assim, os objetivos do RP são aperfeiçoar a formação nos cursos de Licenciatura por meio da relação teoria e prática, induzir a reformulação das propostas de estágio e "promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)". (BRASIL, 2018, p. 1). Há que termos em conta, que RP instituído pela Capes via Portaria nº 38/2018, e regulamentado pela Capes/Portaria nº 259/2019 não é um programa novo no Brasil. Sua primeira versão apareceu com a nomenclatura residência educacional,

no Projeto de Lei do Senado nº 227 em 2007, que previa 800 horas a ser realizadas em etapa posterior ao curso de licenciatura e, se limitava somente a professores habilitados para a educação básica. Esse projeto foi arquivado e, em 2011, o Projeto de Lei nº 284/2012 foi apresentado com algumas adaptações, que incluía carga horária mínima de 1600 horas e a nomenclatura residência pedagógica. (Faria, Diniz-Pereira, 2019). Ademais, existiram outras experiências de formação inicial e continuada intituladas residência pedagógica; de formação continuada, citamos a residência docente, implantada pela CAPES no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro e no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, equivalente a curso de Pós-graduação lato-sensu para professores iniciantes de carreira, e a experiência de formação inicial da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) no curso de pedagogia. (Faria, Diniz-Pereira, 2019). De acordo com Gomes (2015) o RP da Unifesp do curso de Pedagogia: “É um programa de estágio curricular que pressupõe uma concepção de formação reflexivo-crítica, por meio da aprendizagem “em situação”, tendo a realidade das escolas públicas municipais e estaduais de São Paulo como fonte de aprendizado”. (GOMES, 2015, p. 209).

O RP instituído pela Capes em 2018 possui uma carga horária total de quatrocentos e quarenta horas, distribuídas das seguinte forma: sessenta horas destinadas à ambientação na escola; trezentas e vinte horas destinadas à imersão do residente na escola campo-destas, cem horas devem obrigatoriamente ser destinadas à regência, que incluem o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e, por fim, sessenta horas são destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização das atividades (BRASIL, 2018). Apesar de o edital Capes nº 06/2018 definir o RP como um programa inovador e propor a reformulação do ECS no sentido de superação de suas fragilidades, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e outras entidades criticam de forma copiosa o RP, denunciando que os objetivos do programa se sustentam na epistemologia da prática, valorizando a prática em detrimento da teoria. Na mesma direção, Silva e Cruz (2018) ressaltam sobre o termo imersão na prática, aparece com destaque no edital capes nº 06/2018:

Tal perspectiva fragmenta a unidade teoria e prática e coloca a ênfase na prática como concepção utilitarista da formação de professores. A opção pelo pragmatismo utilitarista no campo educacional, especificamente na formação de professores, implica, ainda, a escolha de uma concepção de educação que vê as relações de produção capitalista como principal fonte referenciadora. (SILVA, CRUZ, 2018, p. 238)

O exposto nos incita a defender a importância e a necessidade de pesquisas em contextos micros das instituições que oferecem o RP, com vistas a revelar como ocorrem as propostas formativas. Há que termos em conta, que a relação teoria-prática em uma perspectiva crítica e investigadora, que incite nos futuros professores, a formação para a práxis, tem sido defendida há décadas. Pimenta e Lima (2017) alertam para a impossibilidade de separação entre teoria e prática na atividade docente. Essa concepção atribui o conceito de práxis, como a relação inseparável de aspectos teóricos e práticos; teórico na medida em que a ação precisa estar fundamentada em sólida teoria e prática no sentido de que é necessária uma ação que materialize a teoria. Ainda de acordo com as autoras,

o ECS é a atividade teórica de conhecimento, fundamentação, e intervenção na realidade, sendo no âmbito da sala de aula que transcorre a práxis. Na mesma direção, Colares et al., (2011) elucidam a importância de que o processo de formação de professores esteja pautado na perspectiva da práxis, com vista a formação de profissionais críticos, reflexivos e pesquisadores, capazes de superar as implicações da racionalidade técnica, da epistemologia da prática e serem pesquisadores, problematizando, analisando, investigando a sua prática à luz da teoria e transformando-a em práxis, com clara intenção crítica e política, não sendo reféns de práticas e conhecimentos produzidos por outras pessoas.

Logo, nosso pressuposto é que se o RP traz uma proposta inovadora que objetiva substituir o ECS, espera-se que seja trabalhado nesta concepção formativa, e que avance dela, ao invés de regredir. O exposto nos incitou a desenvolver essa pesquisa, cujo objetivo foi identificar as possibilidades e fragilidades do RP-IF para a formação na e para a pesquisa. Para tanto, foi direcionada pelas seguintes questões: As práticas de ECS do RP-IF contribuem para a formação do professor pesquisador? Quais são os limites e fragilidades da formação na e para pesquisa no RP-IF? Na organização do texto, optamos por apresentar inicialmente alguns pressupostos teóricos sobre a formação e para a pesquisa na formação inicial, seguido da metodologia e dos resultados.

Pressupostos da formação na e para a pesquisa na formação inicial de professores: Vários têm sido os defensores da inserção da pesquisa na formação e prática docente para que os professores avancem da condição de consumidores de conhecimentos acerca de suas práticas de ensino para a de produtores. Para esta discussão vamos lançar mão das contribuições de Silvestre (2016), Colares et al. (2011), André (2016), Ghedin (2019), Pimenta e Lima (2017), Pimenta e Lima (2019), Diniz-Pereira e Lacerda (2009), e também citamos nossas contribuições, Paniago (2017, 2018). De acordo com Silvestre (2016, p. 148) “as bases epistemológicas que sustentam as práticas na maioria dos cursos de formação inicial ainda são pautadas pelos pressupostos da racionalidade técnica”. Sendo assim, a autora defende que as práticas de estágio sejam articuladas e transversais em todas as outras atividades do curso e, para além, sejam pensadas como um momento formativo que propicie a formação na e a para a pesquisa e, não como apenas um espaço de aplicação da teoria. Colares et al., (2011) afirmam ser inadiável o rompimento dos pressupostos da racionalidade técnica nos cursos de formação de professores e assunção de atitudes críticas frente a estas epistemologias.

Na mesma direção, já sinalizamos (2017), que no cenário dos pressupostos da racionalidade técnica o professor é visto como um técnico que emprega no seu ambiente escolar, os conhecimentos e práticas pedagógicas produzidas pela academia, sem considerar as singularidades e complexidades do ambiente escolar. Conforme já defendemos (Paniago, 2017), a sociedade contemporânea exige um novo professor, com capacidade de mobilizar vários saberes e ter poder de decisão em sua prática de ensino, o que torna impossível que os professores apliquem modelos prontos e técnicos já produzidos por outros; ao contrário, é fundamental que eles assumam atitudes reflexivas no enfrentamento dos problemas de suas práticas pedagógicas, procurando possíveis alternativas por meio da investigação para solucioná-los. Nesta seara, a formação do professor pesquisador pode dar condições de o

professor assumir a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise de modo a caminhar para a epistemologia da práxis ou de professor intelectual conforme defendem Pimenta e Lima (2017). Por sua vez, André (2016) evidencia a importância de uma formação na e para a pesquisa, ao argumentar a necessidade de formação de um professor capaz de refletir sobre o seu trabalho profissional e que a partir de suas reflexões e de uma sólida fundamentação teórica, consiga avaliar suas práticas pedagógicas e mudá-las de acordo com suas constatações, adaptando-as à complexidade de cada sala de aula, de cada ambiente escolar. A autora elucida a importância de se reconhecer o estágio como momento de formação, ao invés de simplesmente ser um espaço de aplicação de teorias. No sentido do ECS pela pesquisa, Ghedin (2019) afirma que o estágio coadunado à pesquisa possibilita ao professor o desenvolvimento de sua identidade docente, a partir de um olhar reflexivo sobre seu ambiente de trabalho e pesquisa. O autor elucida que o estágio na formação inicial é o primeiro contato que os licenciandos, futuros professores da educação básica tem com o ambiente escolar, logo é necessário que o ECS “apresente os elementos instrumentalizadores das ciências da educação e discuta os conceitos constitutivos da formação docente, porém, entende-se que esta trajetória apenas se consolidará quando articulada à pesquisa”. (Ghedin, 2019, p. 6). Para Pimenta e Lima (2017) a pesquisa no estágio é uma estratégia de formação docente que oportuniza aos licenciandos adquirirem postura e habilidades ancoradas na pesquisa a partir das situações de estágio. Para as autoras, o estágio tem considerável responsabilidade com a práxis docente, pois é durante as atividades de estágio que a práxis docente começa a se concretizar. Apesar do discurso sobre a ideia do professor pesquisador, Diniz-Pereira e Lacerda (2009) argumentam que não podemos romantizar estes ideais, e que é imprescindível se ter em mente que a formação do professor pesquisador não consegue, por si, resolver todos os problemas referentes a educação no Brasil. Para além, os autores argumentam que a carga horária dos professores está centralizada exclusivamente em atividades de ensino, como planejamentos, regência e métodos de avaliação e que é necessário a destinação de uma carga horária exclusiva para as atividades relacionadas a pesquisa. Além dos vários teóricos que preconizam a ideia da formação na e para pesquisa, realçamos ainda, as diretrizes dos cursos de formação de professores no Brasil, implementada pela Resolução 02 de 1º de julho de 2015, ao estabelecer que o processo de formação de professores seja pautado na perspectiva da práxis, possibilitando condições para o desenvolvimento da criticidade e resolução de problemas. Para além, as diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura do IF, *locus* da pesquisa, implementadas pela Resolução nº 64 de 20 de outubro de 2017, elucidam a unidade teoria e prática como elemento imprescindível no processo de formação de professores dos cursos de Licenciatura, “a formação de professores consolida-se pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado, cuja consolidação virá do seu exercício profissional”. (IF, 2019, p. 3).

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Ludke e André (2017), este tipo de pesquisa priorizam o processo, ao invés do produto final, e envolvem predominantemente a obtenção de dados descritivos.

Adotamos como procedimento de coleta a análise documental e utilizamos o questionário como instrumento de coleta de dados, cuja elaboração se deu em um app on-line denominado Google Forms com perguntas de múltiplas escolhas e discursiva. Como documento foi analisado o Projeto Institucional RR-IF encaminhado à Capes para concorrer ao Edital nº 06/2018. O questionário foi enviado a todos os residentes participantes do RP-IF por e-mail. Os residentes dos *campi* participantes, somam um total de 170 residentes, contudo, alguns já haviam colado grau e não fizeram parte desta pesquisa. Logo, foram enviados 130 questionários, para os que ainda estavam no programa; destes obtivemos 122 respostas, que irão compor as análises apresentadas neste texto. Os excertos realçados representam as vozes da maioria dos residentes. Visando preservar as suas identidades, optamos por identificá-los com códigos representados pela inicial de seu nome acrescida da inicial do curso e de seu campus. O processo de análise e organização dos dados foi ancorado em Ludke e André (2017) ao elucidarem que a categorização é um procedimento de organização de dados que os agrupa considerando alguma parte em comum entre eles.

Os Resultados: o que revelam os dados?: Os resultados dessa pesquisa registrada na plataforma Brasil e aprovada sob Parecer nº. 3.956.486, desenvolvida por um grupo de professores e Licenciandos que fazem parte de grupo da pesquisa da instituição, foram organizados em algumas categorias de análise, sendo elas: a ambientação como possibilidade de formação do professor pesquisador, a efetiva inserção do residente em atividades de imersão à docência e as contribuições para a investigação, limites e fragilidades da formação na e para a pesquisa no RP.

A ambientação como possibilidade de formação do professor pesquisador: De acordo com o Edital da Capes nº 06/2018, são destinadas 4 meses dos 18 meses de execução do projeto para a ambientação a ser realizada pelos residentes sob a orientação conjunta dos docentes preceptores e orientadores, e elaboração do plano de atividades, devendo o residente cumprir o mínimo de 60 horas na escola-campo. No projeto institucional RP-IF, é sinalado que os residentes desenvolverão o processo de ambientação e diagnóstico com um olhar investigativo “[...] procurando inicialmente por meio do diagnóstico, observar e identificar as necessidades da escola, para posteriormente, planejar de forma colaborativa e supervisionada pelo preceptor e docente orientador o projeto de intervenção que poderá ser operacionalizado preferencialmente de forma interdisciplinar”. (Projeto Institucional RP-IF, 2018). A ambientação foi sinalizada pelos residentes como um momento que os instiga a práticas de investigação por meio da utilização de instrumentos para a recolha dos dados. O gráfico abaixo sinaliza a porcentagem de residentes que fizeram o uso de instrumentos de coleta de dados durante a ambientação do RP-IF:



Fonte: Desenvolvido pelas autoras

Os dados do gráfico sinalizam que 96,70% dos residentes, utilizaram algum instrumento para a coleta de dados no período de ambientação. Nas questões abertas do questionário, identificamos que a maioria dos residentes utilizaram a observação do cotidiano da escola e sala de aula, e a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas conveniadas. Não obstante, alguns também fizeram o uso de entrevistas e questionários. Em âmbito geral, os residentes sinalizaram que utilizaram algum instrumento de coleta de dados durante o processo de ambientação e diagnóstico. Os resultados sinalizam que o processo foi de acordo com o que propõe Pimenta e Lima (2017), ao afirmarem a ambientação no estágio, é uma análise cuidadosa e minuciosa do ambiente escolar, em que a observação da estrutura física, material, pedagógica, entrevistas e etc. são importantes instrumentos de coleta de dados. Nesta direção, Silvestre (2016) ao expor a experiência de sua instituição com o RP, elucida que durante a ambientação, os residentes devem reunir elementos afim de caracterizar e compreender o ambiente escolar. Para tanto, os residentes necessitam fazer o uso de instrumentos de coleta de dados, tais como observação, análise de documentos, entrevistas e etc.

Ao focalizar a formação na e para a pesquisa no estágio, Ghedin (2019) afirma que é a partir do desenvolvimento de um olhar investigativo sobre o ambiente escolar e seu contexto que o professor terá condições de iniciar a busca pela sua autonomia e de se formar como pesquisador. Contudo, apesar do uso de vários instrumentos de coleta de dados no processo de ambientação, não podemos afirmar que este foi efetivado por meio da investigação, de modo a analisar o ambiente escolar, problematizando as suas complexidades e peculiaridades, tal como propõe Pimenta e Lima (2017), em que a aproximação do residente com o ambiente escolar ocorre de forma reflexiva e respaldada em sólida teoria. Ou como já afirmamos Paniago (2017), o processo de reflexão não se refere simplesmente a um olhar sobre situações e ações, e sim a um processo pautado em teóricos que deem respaldo a reflexão. Logo, apenas observar superficialmente, analisar documentos, realizar entrevistas não é suficiente, é fundamental se debruçar sobre esses dados, procurando entendê-los e analisá-los criticamente à luz da teoria. Assim, procuramos compreender se a utilização destes instrumentos de coleta de dados está sendo efetivada dentro destes princípios, e, ao analisar as respostas, observamos que os residentes sinalizam importantes reflexões durante a observação em sala de aula, o que evidencia o desenvolvimento de um olhar investigativo durante nesse processo. De modo geral, os residentes relatam observações sobre a sala de aula, aspectos pedagógicos, aspectos físicos, recursos disponíveis, interação entre professores e alunos e tendências pedagógicas que subjazem à prática do professor preceptor. Também foram sinalizadas observações sobre como a escola de educação básica lida com os estudantes que possuem deficiências.

[...] no diagnóstico pudemos refletir sobre as práticas docentes, e perceber que o ensino é influenciado por diversos fatores, muitas vezes ignorados. Na posição de futuro professor, a crítica e reflexão tem muito a contribuir na formação, e pode auxiliar em uma prática docente melhor. Depois da participação do programa, foi possível ampliar os meus conhecimentos sobre a realidade vivenciada na escola, e a importância a reflexão sobre a prática docente, para melhorar a prática profissional. (FBC)

[...] em particular observei bastante como a escola lida com os alunos com necessidades especiais. Antes de darmos início aos projetos, observamos, acompanhamos a professora preceptora durante o tempo em que ela ministrava suas aulas, que foi de enorme importância para a elaboração de nosso Plano de Ação Pedagógica. (IQRV)

As respostas aqui sinalizadas elucidam que durante a ambientação, os residentes analisaram o cotidiano escolar, buscando identificar elementos que influenciam no processo ensino-aprendizagem dos alunos, enfim, buscaram compreender como e porque as situações ocorrem. Nesta perspectiva André (2016) argumenta que um professor deve ser capaz de analisar as situações escolares e entendê-las, para que, com base neste entendimento consiga colher elementos para superar as fragilidades observadas. Para além, identificamos nas respostas dos residentes, elementos que sinalizam um olhar investigativo sobre a leitura do PPP da escola. Os residentes relatam que durante as atividades de ambientação procuravam entender se o que estava previsto no PPP realmente se efetivava na prática; isto se caracteriza como uma postura investigativa, pois, requer uma análise efetiva do PPP e também uma avaliação minuciosa das situações singulares e complexas do ambiente escolar. Uma das respostas exemplifica isto, “Fizemos análise reflexiva do PPP da escola, observação e entrevista com a equipe da escola, procurando entender se tudo acontecia conforme o escrito, procuramos observar o que estava no papel e a realidade (SPM). Não obstante, constatamos que a ambientação aconteceu respaldada em referenciais teóricos, considerando que 85% dos residentes anunciam que fizeram o uso de alguma teoria para fundamentar a ambientação e as práticas desenvolvidas no RP, conforme está representado graficamente abaixo:



Fonte: Desenvolvido pelas autoras

Essa porcentagem representa a utilização de leituras de referenciais teóricos tais como tais como Piaget, Pimenta e Lima, Paniago, Vygotsky, durante todas as etapas de RP como suporte ao desenvolvimento das atividades de ambientação e demais práticas vivenciadas no programa. Assim, podemos inferir que o período de ambientação do RP-IF vem acontecendo pautado em teoria, o que contribui para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e investigativa e indica indícios de uma formação na e para a pesquisa no contexto do RP-IF. Uma perspectiva formativa que coaduna-se com a aceção de André (2016) ao argumentar que o processo de formação de professores pesquisadores carece de elementos capazes de possibilitar a realização de uma leitura crítica do

ambiente escolar e de todas as particularidades e complexidades que o permeiam.

A efetiva inserção do residente em atividades de imersão à docência e as contribuições para a investigação: Em relação ao período de imersão, o projeto institucional do RP-IF (2018) elucida que um dos objetivos do programa é possibilitar aos residentes a imersão à docência perspectivadas na investigação e problematização da realidade escolar, com vistas a colaborar para a iniciação a pesquisa. (Projeto institucional RP-IF, 2018). Faria e Diniz-Pereira (2019) contribuem ao pontuarem que a imersão se caracteriza no período em que o residente conhece com maior profundidade e continuidade a escola-campo. O edital Capes 06/2018 prevê trezentas e vinte horas destinadas a imersão que devem ser distribuídas durante um ano do programa (BRASIL, 2018). No contexto do RP-IF são consideradas atividades de iniciação à docência previstas no PAP, o desenvolvimento da regência e o trabalho com projetos. Assim, centramos nossa preocupação em analisar quais as atividades foram desenvolvidas e como elas contribuíram para a formação na e para a pesquisa. Ao destacarem as atividades que contribuíram para a formação para a docência no RP, os residentes destacaram:



Fonte: Desenvolvido pelas autoras

Os resultados sinalizam que entre diversas opções, incluindo o trabalho com projetos, diagnóstico escolar, participação em eventos e em processos formativos, 66% dos residentes participantes da pesquisa consideram o trabalho efetivo em sala de aula como a atividade que mais contribuiu para a sua formação enquanto futuro professor. O gráfico é bastante representativo e realça a importância de o residente estar realmente inserido em atividades de imersão à docência, ou seja, participando efetivamente do processo, planejando e ministrando suas próprias aulas, e não atuando apenas como observador do processo de ensino-aprendizagem. Para além, são sinalizadas aprendizagens referentes a importância de se entender as dificuldades dos estudantes da escola-campo, sobre como se portar em sala de aula, sobre o entendimento da importância das relações interpessoais no ambiente escolar. Uma das respostas sinaliza o exposto:

Me reafirmei como professor e profissão a ser seguida, percebi que lidamos com pessoas e, ainda mais adolescentes, por isso as relações interpessoais são muito importantes, relação professor-aluno, relação professor-professor e relação professor-professor. Certas posturas necessárias enquanto autoridade em sala de aula. Que dá pra desenvolver projetos legais sim na escola, mas que projetos legais podem dar errado sim. Aprendi como lidar com o erro e situações inesperadas (WMU).

Os residentes argumentam que o desenvolvimento da regência os ajudaram a entender as dificuldades dos professores em sala

de aula, no ambiente escolar e também a se identificarem como professores capazes de lidar com estas dificuldades. As atividades vivenciadas no programa pelos residentes vão de encontro ao que propõem Pimenta e Lima (2017, p. 47), ao afirmarem que é função do estágio promover “situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas em sala de aula, mas também nos diferentes espaços da escola”. Neste sentido os residentes apontam que após a efetivação do RP se sentem seguros e confiantes para ministrarem suas aulas, “com o programa pude ter uma vivência na escola muito ampla além de ministrar aulas sozinha tanto para o ensino médio quanto para o ensino fundamental me sinto preparada para ingressar no mercado de trabalho” (LBC). Os resultados sinalizaram também reflexões dos residentes sobre suas próprias práticas de ensino, porquanto, eles revelaram que conseguiram desenvolver o processo de regência em sala de aula, apoiados num processo constante de leituras, ação e reflexão. Assim, as teorias estudadas sustentaram a escolha de diversas estratégias para as ações didáticas a serem materializadas em sala de aula. Ao focalizar a formação do professor pesquisador, já afirmamos, Paniago (2017, p. 132) “a prática como espaço de reflexão e produção de novos conhecimentos a partir de sua problematização e do contexto educacional, via processo de pesquisa”. Para além, os resultados sinalizaram o trabalho com projetos como a atividade que mais contribuiu para a formação dos residentes, conforme seguinte gráfico abaixo:



É notório que 90% dos residentes já desenvolveram algum tipo de projeto durante a vivência no RP. Ressalta-se que o trabalho com projetos exige elaboração, planejamento e desenvolvimento, elementos que contribuem para a criticidade e reflexão. Segundo Pimenta e Lima (2017) a realização dos estágios na forma de projetos pode proporcionar aos estagiários o desenvolvimento de um olhar crítico, reflexivo e interpretativo em relação às questões do ambiente escolar. Os residentes sinalizam que a elaboração e realização de projetos contribuem para o desenvolvimento de posturas investigativas, porquanto, eles analisaram as dificuldades dos alunos, elaboraram em conjunto com o professor preceptor e docente orientador um plano de atividades, implementaram projeto e analisaram os resultados. Nesta direção, Diniz-Pereira e Lacerda (2009) argumentam que a pesquisa da prática docente tem início com a necessidade de entender as singularidades e complexidades do ambiente escolar para depois agir. Os residentes também mencionam que o desenvolvimento de projetos durante o RP contribuíram para o seu amadurecimento enquanto professores e também fortaleceram os vínculos entre as IES e as escolas-campo, conforme sinaliza um deles, “Reforço a posição de importância do projeto para o amadurecimento dos residentes e fortalecimento da relação entre a instituição de nível superior e as escolas de nível fundamental e médio, possibilitando a melhoria tanto da área de formação docente quanto das

práticas didáticas” (SMU). Além do trabalho das práticas de regência e o trabalho com projetos, os residentes sinalizaram outros elementos que contribuíram para o desenvolvimento de postura investigativas, tais como a elaboração do portfólio e a participação em eventos. A elaboração do portfólio pelos residentes é um momento previsto no projeto institucional do RP-IF, em que é elucidado que o portfólio deve ser desenvolvido de maneira reflexiva e com a devida supervisão e orientação por parte dos professores formadores (Projeto institucional RP-IF, 2018). Estas atividades vão de encontro com a acepção de André (2016) ao explicar que faz parte do processo de formação do professor pesquisador, aprender a escrever resumos de pesquisa, escrever trabalhos e apresentá-los em eventos, enfim aprender a socializar as pesquisas realizadas. Os residentes apontam a escrita do Portfólio como um momento de aprendizagem e reflexão, tendo em vista que, a sua produção oportunizou analisarem o percurso formativo no programa, por conseguinte, conseguiram refletir sobre suas ações, regências e projetos desenvolvidos, procurando (re) pensar as práticas à luz de teorias, postura fundamental para a formação na e para a pesquisa. Os residentes também mencionaram que durante o processo de elaboração do portfólio, conseguiram se identificarem como professores preparados para assumir uma sala de aula, com autonomia e identidade docente, tal como é sinalizado em uma das respostas:

[...] no portfólio é possível refletir minhas atitudes e colocar as observações realizados ao longo do RP, contribuindo para minha formação acadêmica e intelectual. Formando minha identidade docente aos poucos a todos os momentos dentro e fora da instituição de ensino seja ela a Universidade ou a escola onde realizo a RP. (TPM)

Esta atitude reflexiva em relação as atividades desenvolvidas no RP-IF indicam uma possibilidade, um caminho para a formação do professor pesquisador, tal como ocorrem nas propostas defendidas por Pimenta e Lima (2019) e Ghedin (2019), ao afirmarem que o estágio na e para a pesquisa contribui para a construção da identidade docente. Também Gomes (2015) defende a importância da inserção de futuros professores durante a formação em atividades de ação pedagógica ocorra com vistas a formar professores reflexivos, que tenham condições de refletir sobre a própria reflexão durante as ações, sobre a reflexão na ação e sobre a reflexão para a ação (Gomes, 2015). Em relação a participação em eventos científicos, os residentes mencionam a importância da participação para a sua formação docente, pois entendem que estes momentos oportunizam a escrita e apresentação de trabalhos. São sinalizadas também reflexões sobre o compartilhamento de saberes nestes eventos, o que amplia de forma significativa o conhecimento e desperta interesse e motivação para possíveis outras práticas de ensino, outras formas de se trabalhar determinado conteúdo. Para além, os residentes relataram que foram incentivados pelos docentes orientadores e preceptores a participarem de eventos internos e externos à instituição e, que este incentivo é também uma motivação para o desenvolvimento da pesquisa. Nesta direção, Silvestre (2016) relata que ao entender a escola como espaço formativo, compreende-se que as pesquisas efetivadas na escola-campo são tão importantes quanto as pesquisas desenvolvidas na academia. Em cômputo geral, 89% dos residentes consideram que as atividades de RP contribuíram para uma formação na e para a pesquisa:



Fonte: Desenvolvido pelas autoras

Das oportunidades de formação na e para a pesquisa, os residentes destacaram ambientação, o trabalho com projetos, a escrita do portfólio como elementos que contribuíram para o desenvolvimento de suas posturas como investigadores. Destes elementos, a ambientação e o trabalho com projetos possuem especial relevo. Ao evidenciar o processo de formação na e para a pesquisa e a formação para a práxis docente no processo de estágio, Pimenta e Lima (2019, p. 15) sinalizam que “não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo). Contudo, apesar das possibilidades, os resultados sinalizaram fragilidade da formação na e para a pesquisa no RP-IF.

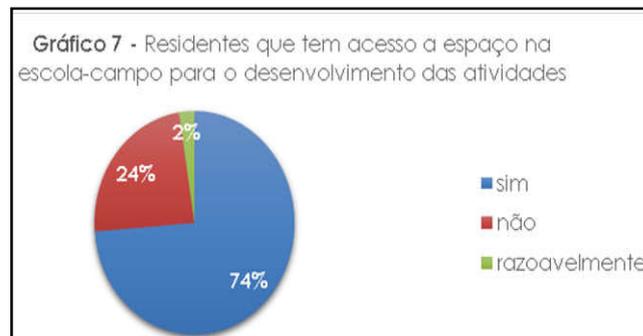
Limites e fragilidades da formação na e para a pesquisa:

Apesar de os resultados apresentarem várias possibilidades de formação na e para a pesquisa, contamos também vários desafios, traduzidos pela alta carga horária de regência, a supervalorização das atividades práticas em detrimento da teoria e a falta de espaço para o desenvolvimento das atividades e acolhimento na escola-campo. Do ponto de vista da carga horária, o edital capes nº 06/2018 estabelece que, das quatrocentas e quarenta horas, cem horas devem ser destinadas a regência em sala de aula. Foram vários os desabafos dos residentes em face da alta carga horária de regência. A maioria denuncia a exigência das cem horas de regência como fragilidade do programa, prejudicando-os em termos da dedicação para com as outras atividades, como a escrita do portfólio, leituras e o desenvolvimento de projetos mais elaborados. Não obstante, os residentes enfatizam a impossibilidade de se cumprir a carga horária em sua totalidade, visto que, são muitos estudantes por preceptor na escola-campo; para eles, “a conta não fecha”, logo se todos os residentes ministrarem as cem horas de regência exigidas de forma individual, não haverá aulas para o professor preceptor ministrar, “[...] são muitos residentes para apenas uma escola, isso dificulta um pouco, pois é apenas um preceptor que já que uma alta carga horária na escola e as vezes falta tempo para orientação (PQRV)”; da mesma forma, outro afirma que “A carga horária de 100 horas é um pouco exagerada, visto que somos mais de vinte residentes no mesmo colégio, seria impossível cumprir todas essas horas durante o horário da professora preceptora (TMU)”. Esta situação obriga os residentes a cumprirem parte da regência em conjunto com outros colegas o que chamam de regência compartilhada e/ou desenvolver as regências sob a supervisão de outros professores da escola-campo. Entendemos que a soma desses elementos, carga horária alta e muitos residentes para um preceptor fragiliza o processo de supervisão, acarretando fragilidades em todo o processo formativo, incluindo a formação na e para a pesquisa. Neste sentido Gomes (2015) aponta que a formação do professor pesquisador carece de supervisão efetiva, trabalho colaborativo, tempo para estudo e

partilha de saberes. A alta carga horária de regência também sugere valorização da prática em detrimento da teoria, o que caracteriza o pragmatismo, uma formação sustentada na epistemologia da prática, processo que fragiliza a formação na e para a pesquisa e a epistemologia da práxis. Neste sentido Silva e Cruz (2018, p. 238) expõem que a perspectiva do RP, “fragmenta a unidade teoria e prática e coloca a ênfase na prática como concepção utilitarista da formação de professores”. Nesta direção, os residentes mencionam que durante as atividades de intervenção “aplicam” os conhecimentos adquiridos no curso na escola-campo, o que demonstra o não entendimento sobre o conceito de práxis, fundamental para o processo de formação do professor pesquisador. Como já mencionamos, Paniago (2017), a simples aplicação dos conhecimentos científicos no ambiente escolar faz do professor um técnico, processo que traduz os pressupostos da racionalidade técnica, o que contrapõe os pressupostos da formação na e para a pesquisa defendida neste texto. Pimenta e Lima (2019) colaboram ao afirmar que privilegiar a prática em contraposição à teoria precariza o trabalho docente. Sobre a falta de espaço na escola-campo alguns residentes sinalizam ausência de trabalho colaborativo entre a gestão escolar e até mesmo em relação ao professor preceptor, por conta da grande quantidade de residentes. Os resultados sinalizam que alguns dos residentes se sentem sozinhos e perdidos com a grande quantidade de atividades a serem cumpridas. Para além, eles denunciavam a falta de diálogo com o professor preceptor e até mesmo dificuldade em ter acesso aos documentos da escola para análise. A exemplo, o gráfico abaixo sinaliza que 25% dos residentes não conhece o plano de ensino do professor preceptor.



Os números deste gráfico sinalizam graves problemas em relação ao processo de supervisão no RP-IF, se os residentes não conhecem o plano de ensino do professor preceptor como planejam as aulas de regência? Se não existe a disponibilização e nem a discussão entre preceptor e residente sobre o conteúdo das aulas, como está ocorrendo esta supervisão? Um outro gráfico apresenta números bem parecidos sobre a porcentagem de residentes que não tem espaço dentro da escola-campo para o desenvolvimento das atividades de RP. Neste gráfico observamos que 24% dos residentes não possuem espaço dentro da escola-campo para o desenvolvimento das suas atividades e 2% dos residentes possuem razoavelmente este espaço. Estes números revelam vulnerabilidades que fragilizam o programa e impacta negativamente no processo formativo dos residentes. Colares et al (2008) contribuem ao afirmarem que as atividades de estágio na formação inicial devem ser pautadas no diálogo entre as partes e que a ausência de trabalho colaborativo fragiliza todo o processo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da efetivação desta pesquisa constatamos que as práticas do RP-IF são possibilitadoras de uma formação na e para a pesquisa, contudo identificamos também fragilidades. Como atividades possibilitadoras de uma formação na e para a pesquisa damos ênfase as atividades de ambientação, que permitiram o desenvolvimento de um olhar reflexivo e crítico sobre as singularidades e peculiaridades do ambiente escolar; as atividades do Plano de Ação Pedagógica (PAP) que possibilitaram aos residentes experimentarem diversas aprendizagens da docência, bem como refletirem que vão desde o trabalho com projetos, o planejamento, a interação com os alunos e a operacionalização do ensino e aprendizagem com o uso de diversas estratégias didáticas; a escrita do portfólio e a participação em eventos que contribuem para o compartilhamento de conhecimentos e promovem a iniciação à pesquisa. Em relação as fragilidades identificamos que a extensa carga horária destinada à regência em sala de aula provocou uma forte ênfase na prática em detrimento da teoria. Outro aspecto é a imensa quantidade de residentes por preceptor nas escolas-campo, o que dificulta a supervisão bem como o processo de materialização da carga horária de regência. Constatamos também que apesar de todos os estudos sobre práxis e relação teoria-prática, as práticas do RP-IF Goiano foram desenvolvidas sobre forte viés pragmatista, se configurando mais como epistemologia da prática do que práxis, o que fragiliza todo o processo de formação na e para a pesquisa. Para além, existe a ausência de um efetivo processo de supervisão e acolhimento da escola-campo para com o residente, o que implica em prejuízos no desenvolvimento de todas as atividades e, conseqüentemente na formação do residente.

REFERÊNCIAS

- André, Marli (2016). Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli Org. *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, pp. 17-34.
- Associação Brasileira de Currículo. et al. *Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC*. (2017). Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em 4 mar. 2020.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *A política de formação de professores no brasil de 2018: uma análise dos editais capes de residência pedagógica e pibid e a reafirmação da resolução cne/cp 02/2015*. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream>

- /handle/123456789/188712/1804formacaoprofessores_anp_ed_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 22 fev. 2020.
- Brasil. *EDITAL CAPES nº 06/2018. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.* (2018). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>. Acesso em 14 fev. 2020.
- Brasil. *Projeto de Lei do Senado nº 227(2007).* Brasília: Senado Federal. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 4 mar. 2020.
- Brasil. *Projeto de Lei Senado nº 284.* (2012). Brasília: Senado Federal. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 4 mar. De 2020.
- Brasil. *Resolução CNE/CP nº 2,* (2019) *define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica bnc-formação.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 4 mar. 2020.
- Brasil. *Resolução nº 064/2017 de 20 de outubro de 2017. aprova diretrizes curriculares dos cursos de licenciaturas do if goiano.* (2017). Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Diretrizes_Dos_Cursos_DE_LicenCiatuRas_Do_If_Goiano.Pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.
- Brasil. *Portaria nº 38 de 28 de fevereiro de 2018. institui o programa residência pedagógica.* (2018). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.
- Colares, Maria Lília I. S (2011). et al. O professor-pesquisador-reflexivo: debate acerca da formação de sua prática. *Olhar de professor, Ponta Grossa*, 141, pp. 151-165.
- Diniz-pereira, Júlio Emílio & Lacerda, Mitsi Pinheiro de (2009). Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. *Edu. Soc.*, Campinas, vol. 30, n.109, p.1229-1242, set./dez. 2009.
- Faria, Juliana Batista.; Diniz-Pereira, J. (2019). Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 28, n. 68, maio/agost. pp. 333-356.
- Ghedin, Evandro (2019). Estágio com pesquisa: a ontogênese de um processo. In: SUANO, Marilza Vanessa Rosa et al. Org.. *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. 1ed. Anápolis/GO: Editora UEG, 2019, v. 1, pp. 279-304.
- Gomes, M. (2015). Para início de conversa: a formação de professores no cenário educacional atual. In: Junior, Celestino A.S. et al. Org. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, pp. 203-218.
- Lüdke, Menga & André, Marli Eliza (2013). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 2º ed., Rio de Janeiro: E.P.U, 2017.
- Paniago, Rosenilde Nogueira (2017). *Os professores, seu saber e seu fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente*. 1º. ed., Curitiba: Appris.
- Pimenta, Selma Garrido & Lima Maria Socorro L. (2017). *Estágio e docência*. 8ª ed. rev., atual. e ampli. São Paulo, Cortez Editora,
- Pimenta, Selma Garrido.; Lima, Maria Socorro L. (2019). Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, e240001, 2019.
- Silvestre, Magali A. (2016). Práticas de Estágio do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP/Guarulhos. In: André, Marli Org. *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, pp. 147-164.
- Silva, Katia Augusta C.P. & CRUZ, Shirleide Pereira (2018). A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento: diálogo sobre educação*, n. 2, pp. 227-247, mai./ago, 2018.
