

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRASUL
CAMPUS REALEZA
CURSO DE LICENCIATURA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

INDIA ALINE DE ALMEIDA

**AQUI E LÁ: CONHECIMENTOS E SABERES RELACIONADOS A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES, A PARTIR DA COMPREENSÃO DE RESIDENTES
PARTICIPANTES DE UM SUBPROJETO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

REALEZA

2021

INDIA ALINE DE ALMEIDA

**AQUI E LÁ: CONHECIMENTOS E SABERES RELACIONADOS A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A PARTIR DA COMPREENSÃO DE
RESIDENTES PARTICIPANTES DE UM SUBPROJETO DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA**

Artigo de pesquisa apresentado ao curso Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul como requisito parcial para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientador: Prof. Dra. Barbara Grace Tobaldini de Lima

REALEZA

2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Almeida, India Aline de
AQUI E LÁ: CONHECIMENTOS E SABERES RELACIONADOS A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A PARTIR DA COMPREENSÃO DE
RESIDENTES PARTICIPANTES DE UM SUBPROJETO DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA / India Aline de Almeida. -- 2021.
29 f.

Orientadora: Doutora Bárbara Grace Tobaldini de Lima

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Ciências Biológicas, Realeza, PR, 2021.

I. Lima, Bárbara Grace Tobaldini de, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

India Aline de Almeida

Aqui e lá: conhecimentos e saberes relacionados a formação de professores, a partir da compreensão de residentes participantes de um subproeto de Residência Pedagógica

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza - PR, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof^a Dra. Barbara Grace Tobaldini de Lima.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 06/05/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Sandra Regina Wizirbicki

Prof. Lucia Ana Câmera

Prof^a. Dra Bárbara Grace Tobaldini de Lima. - UFFS

Aos meus familiares Pedro, Sandra, Caroline e a minha orientadora Dra. Barbara os quais admiro e dedico o resultado do esforço realizado ao longo deste percurso.

AGRADECIMENTOS

Com a finalização do Trabalho de Conclusão de Curso muitas são as minhas reflexões e lembranças do caminho, das dificuldades, das conquistas, do trabalho e dedicação ao longo de todos esses anos da minha trajetória acadêmica. Não há como conquistar algo sem lembrar das principais pessoas que estiveram ao nosso lado durante esse tempo e que foram essenciais para que o meu objetivo fosse alcançado.

Agradeço inicialmente a Deus, nosso pai e criador, o qual me deu forças para que conseguisse chegar até o fim.

Aos meus pais, Pedro e Sandra, que me deram total apoio durante a formação, sem vocês não teria chegado até aqui. E a minha irmã Caroline, minha companheira de todas as horas desde sempre e que sem ela muitas coisas não teriam sido do jeito que foi.

Aos meus avós, que iniciaram a caminhada comigo, mas que infelizmente não puderam comemorar o fim, mas que foram essenciais, vocês são a minha luz.

Ao José, meu namorado, que me auxiliou durante boa parte da graduação para que eu levasse essa fase da vida de maneira leve sendo meu abrigo.

Aos meus colegas de curso que de certa forma auxiliaram durante todo o período de formação. Em especial a minha grande amiga e dupla de sempre, Milena S. P. Paz, a qual tenho um carinho enorme. Também ao Rafael D. da Cruz e a Vitória Fieldkircher, grandes amigos pra vida.

Aos meus professores pois tudo o que apreendi e construí tem o trabalho e dedicação de todos.

A minha orientadora Bárbara, a qual tenho um enorme carinho e vejo como uma grande amiga. Seu esforço em me ajudar desde os dias mais escuros com uma palavra amiga foram essenciais... quero você sempre em minha vida. Esteve comigo desde o início, se mantendo aberta e disposta para me ajudar, ensinar e me cobrar. Tenho seu exemplo como pessoa e profissional.

E a Universidade Federal da Fronteira Sul – *campus* Realeza por me acolher.

Agradeço a todos com todo o meu coração, vou sentir muita falta de tudo isso, amo cada um!

AQUÍ E LÁ: CONHECIMENTOS E SABERES RELACIONADOS A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A PARTIR DA COMPREENSÃO DE RESIDENTES PARTICIPANTES DE UM SUBPROJETO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

RESUMO

Este artigo é produto de uma pesquisa que teve como objetivo compreender, na perspectiva dos acadêmicos participantes de um subprojeto da Residência Pedagógica quais são os saberes docentes necessários para a formação e atuação de professores. A pesquisa é documental e desenvolvida a partir da análise dos relatórios produzidos por sete residentes, todos com atividades realizadas em um colégio estadual, de nível médio, de uma cidade do interior do Paraná, nomeada nesta pesquisa de “Colégio Benedito”. O material foi analisado como base nos pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva (ATD) e com o auxílio do software ATLAS.ti. Após a análise, teve como resultado a mobilização de diversos saberes a partir da participação do subprojeto e ao longo da formação com as suas experiências.

Palavras-chave: Formação de professores. Acadêmicos. Experiências.

HERE AND THERE: KNOWLEDGE AND KNOWLEDGE RELATED TO TEACHER TRAINING, FROM THE UNDERSTANDING OF PARTICIPATING RESIDENTS OF A PEDAGOGICAL RESIDENCE SUB- PROJECT

ABSTRACT

This article is the product of a research that aimed to understand, from the perspective of academics participating in a sub-project of the Pedagogical Residence, what are the teaching knowledge for the training and performance of the teachers. The documentary and case study research, developed from the analysis of the reports produced by seven residents, all with activities carried out in a state high school, in acity in the interior of Paraná, named in this research “Colégio Benedito”. The material was analyzed based on the theoretical assumptions of Textual Discursive Analysis (ATD) an with the aid of the software ATLAS.ti. Aftertheanalysis, it resulted in the mobilization of diverse knowledge based on the participation of the subproject and throughout the training with its experiences.

Keywords: Teacher training. Academics. Experiences.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a formação inicial de professores a partir das oportunidades que os acadêmicos de uma universidade pública tiveram ao participar do suprojeto Residência Pedagógica. Para isso, inicialmente buscou-se compreender quais são as recomendações e as orientações para o exercício profissional do professor a partir da Lei das Diretrizes Básicas (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996), fundamentação teórica e produção acadêmica sobre a área.

De acordo com a LDB nº. 9394 (BRASIL, 1996), a formação de professores deve atender as especificidades para o exercício da profissão, entre elas os conhecimentos científicos e tecnológicos, mas também aqueles que estão relacionados com o seu ambiente e espaço de trabalho, e caracterizados como sociais. Os cursos de formação inicial de professores podem associar a teoria acadêmica e científica com o domínio prático da profissão. A Lei ainda argumenta e enfatiza que o estágio é uma possibilidade para isso, mas que ele não deve ser compreendido, “exclusivamente”, como a parte “prática” de um curso de licenciatura. Como formação continuada, a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), garante que ela será realizada pelos sistemas de ensino, e nos locais de trabalho, ou próximos a eles, como nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Com base no documento construído no final da década de 1990, observamos que as orientações e indicações para ser e atuar como professor inclui a formação acadêmica inicial, e posteriormente a continuada, que promova um diálogo entre os conhecimentos específicos, e os didáticos e pedagógicos. Dessa forma, o professor poderá auxiliar de forma consistente na construção do conhecimento dos alunos.

O professor pode atuar como mediador do processo de ensino e aprendizagem, desde que o seu planejamento seja realizado com esta finalidade, respeitando e fazendo o uso da realidade local bem como sua abordagem interdisciplinar.

Em esfera acadêmica, Nóvoa (2009) afirma que a formação de professores deve ser construída dentro da própria profissão. O autor defende a importância do conhecimento da realidade dos professores que estão inseridos nas escolas e que a vivência desse espaço possam ser trazidas para dentro da graduação, no período de formação dos futuros professores. Dessa forma, o acadêmico poderá realizar uma aproximação com o contexto escolar, agora na figura de um futuro professor, e não mais como um aluno da educação básica. E nesse movimento, poderá (re)conhecer o espaço escolar, o trabalho em equipe as práticas realizadas, quem são os alunos, que sociedade estão inseridos, as dificuldades que os professores enfrentam e a partir disso se aproximar da própria

formação e profissão. A formação de professores, seja ela a inicial ou continuada, tem como um de seus objetivos abordar e discutir metodologias, estratégias, saberes e práticas que possibilitem ao professor desenvolver com qualidade as suas atribuições profissionais. Além disso, ao ser professor podem ser utilizadas práticas reflexivas sobre a sua profissão, suas escolhas e encaminhamentos para o contexto da sala de aula, seu compromisso social com a comunidade, escola e alunos, bem como sobre suas potencialidades, necessidades, desafios e lacunas de como ser professor de Ciências (NÓVOA, 2009).

Diante dessas e outras reflexões teóricas a respeito da formação de professores, com a realização dos estágios de Ciências I e II, da participação no Programa Residência Pedagógica (PRP), conversas com professores da área, colegas de sala de aula, estudos e observações realizadas dentro do espaço escolar, me questiono: o que é necessário para ser professor? E de modo mais específico, para acadêmicos participantes de um subprojeto do Programa Residência Pedagógica o que é necessário conhecer e fazer para ser professor? Esta questão orientou o desenvolvimento da pesquisa.

Para além, também nos questionamos: Como as pesquisas acadêmicas interpretam a formação de professores? No escopo das pesquisas, quais são as recomendações para o exercício da profissão docente? Para os licenciandos, quais são os saberes envolvidos no desenvolvimento da profissão docente? Quais as principais limitações e desafios enfrentados pelos professores de Ciências da Educação Básica? Com essas indagações e o desenvolvimento da pesquisa compreendemos que essas demandas, expectativas, frustrações e possibilidades que envolvem o que pode “ser necessário para ser um professor” são caracterizados na literatura como os “saberes docentes”. Portanto, tornou-se objetivo da investigação compreender a partir de um subprojeto do Programa Residência Pedagógica quais são os saberes docentes relacionados a formação e atuação de professores.

O presente artigo foi organizado em 5 tópicos. Além desta parte introdutória, o segundo embasa a análise a ser realizada, denominada como “A formação profissional do professor e os saberes envolvidos” onde encontra-se os modelos que se destacaram ao longo da formação de professores e os saberes e conhecimentos necessários para a formação de professores. No terceiro é apresentada a metodologia da pesquisa, desenvolvida para atingir os objetivos do artigo. No quarto tópico “o que dizem os residentes”, estão elencadas as categorias de análise a partir dos relatórios do subprojeto. Por fim, o quinto “Que saberes são esses e as nossas considerações” é destinado as considerações onde realizamos a articulação dos resultados com os saberes docentes.

2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E OS SEUS SABERES ENVOLVIDOS

2.1 Caracterização do subprojeto Residência Pedagógica e dos modelos que prevaleceram ao longo da formação de professores

O subprojeto Programa Residência Pedagógica é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o qual tem como principal objetivo, que os alunos participantes tenham um aprimoramento do estágio, qualificando a sua capacidade profissional, visto que ela oferece ao estudante uma maior participação e acompanhamento dentro da escola. Os alunos participantes são acadêmicos a partir da segunda metade do seu curso em licenciatura, quais já passaram pela experiência do estágio. Esses alunos recebem bolsa e realizam os projetos inseridos em escolas públicas com o auxílio de orientadores da Universidade e supervisão dos educadores das instituições preceptoras e realizam cerca de 20 horas semanais obrigatórias realizando atividades para o projeto (CAPES, 2018).

Segundo Saviani (2009), a partir da reforma da década de 1930, a história da formação de professores passou a destacar pela configuração de modelos, quais se desenvolveram no Brasil ao decorrer dos tempos, e são classificados em dois – o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, e o modelo pedagógico-didático. No primeiro modelo, a formação de professores se dava pela aquisição da cultura geral e do domínio da área de conhecimento específico da disciplina que seria lecionado pelo professor. O segundo modelo, defende que a formação de professores só é completa quando há preparo pedagógico e didático, aliado ao domínio da área específica do conhecimento.

Com base em Saviani (2009) ele diz que a partir desses modelos, o primeiro prevaleceu nas universidades e nas demais instituições de ensino superior que formavam professores secundários para garantir uma distinção de classes aos membros de elite, caracterizado por um maior domínio de conteúdo cultural que o restante da população. Concebia-se que a formação pedagógica e didática dos professores formados no primeiro modelo viria com o próprio exercício da profissão. Ainda, segundo Saviani (2009) o segundo modelo prevaleceu nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários. A partir deste segundo modelo, os conteúdos poderiam ser ensinados a todos, caracterizado como um modelo antielitista. Para Saviani (2009), na universidade brasileira ainda prevalece o modelo centrado nos saberes culturais e cognitivos, porém o modelo

pedagógico e didático, foi aos poucos ganhando espaço no currículo de formação dos futuros professores. Além desses conhecimentos e saberes, outros são agregados e construídos na e para a formação dos futuros professores.

Estes modelos vêm em decorrência do modelo de racionalidade técnica, o qual tinha como teoria uma rigorosa aplicação teórica-científica, e que ao passar dos anos, incentivou a criação de modelos, como o cultural-cognitivo. Também, em contraposição desta aplicação rigorosa, é institucionalizado, o modelo pedagógico-didático, o qual, o professor tem a autonomia de analisar, interpretar e elaborar novas teorias. A consolidação dos modelos são considerados grandes avanços para a sociedade, pois possuem o mesmo objetivo, a formação de professores de acordo com a realidade enfrentada no século XXI, porém, os desafios ainda são muitos. É necessário reverter o sistema de formação e enfrentar os demais problemas apresentados pela educação brasileira, para então se ter a melhoria da formação que ambos os modelos buscam (REMOR; GÓMEZ; BETZEK, 2015).

Além dos modelos que se destacaram ao longo da formação de professores, para que eles sejam desenvolvidos e se façam presentes em sala de aula, alguns conhecimentos e práticas são necessárias aos professores e futuros professores.

2.2 Caracterização dos saberes e das necessidades formativas para ser professor

A partir dos anos 1980, inúmeras pesquisas internacionais foram realizadas com o objetivo de apresentar os saberes e os conhecimentos que são necessários para a formação de professores (GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2011; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Com isso, a formação de professores passa a ser discutida em pesquisas de Ensino brasileiras com o objetivo de compreender as práticas e os saberes necessários às suas formações. Nunes (2001), defende a ideia de que o professor, durante a sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos de acordo com a necessidade de utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Para o exercício docente, não basta apenas a formação específica, é importante a busca por aprendizados e saberes da prática educativa. Com isso, o processo de formação e aprendizagem integra diferentes saberes profissionais. Os saberes docentes são objetos de pesquisa de educadores, os quais buscam entender quais saberes são necessários para ser professor na sociedade atual. Pois, o professor está em um constante processo de desenvolvimento e autoformação e elaboram os saberes de

acordo com suas experiências práticas. Porém, além dos saberes, para ser professor, outros fatores estão relacionados (VENQUIARUTO; CARON; BROD, 2019). O trabalho de Tardif (2010) a respeito dos Saberes Docentes é uma proposta amplamente reconhecida e defende a ideia de que a formação e a prática dos professores envolve um conjunto de Saberes Docentes que são temporais, ou seja, que evoluem com o tempo. Argumenta ainda sobre a necessidade de que os professores sejam reconhecidos a partir do seu trabalho cotidiano, e que essas vivências e situações sejam problematizadas no percurso da formação de professores.

Tardif (2010) classificou o repertório de conhecimentos necessário para o exercício profissional em quatro Saberes: o disciplinar, curricular, da formação profissional e experiencial.

O saber disciplinar é um saber social que está entre os conhecimentos que a prática docente integra, são saberes que pertencem a diferentes campos de conhecimento e são acumulados ao longo do tempo. Passam a ser gerenciados por instituições universitárias em forma de disciplinas dentro da formação (TARDIF, 2010).

Existem alguns saberes que os professores precisam se apropriar ao longo de suas carreiras, e posteriormente são mobilizados de forma explícita ou não, junto aos seus alunos, estes são chamados de saberes curriculares. São os saberes que a escola classifica a partir de um conjunto de conhecimentos que ela possui. Estes saberes são discursos, objetivos, conteúdos e métodos através de programas escolares criados pelo sistema educacional, sistemas os quais os professores não participam da produção e devem aprender, analisar os conteúdos que estão sendo propostos e o adaptar para aplicar em sua prática em sala de aula (TARDIF, 2010).

Os saberes da formação profissional correspondem ao conjunto de saberes que são transmitidos pelas instituições de formação de professores ou pelas formações continuadas que fazem parte dos saberes das ciências humanas e das ciências sociais da educação. Os conhecimentos oriundos dessas ciências são então mobilizados para a formação e a prática profissional dos professores. “Esses saberes profissionais são construídos por pesquisadores das ciências da educação os quais podem não ter contato com professores e o espaço escolar, produzindo um conhecimento que precisa ser analisado e compartilhado de modo mais crítico com os seus pares” (TARDIF, 2010). Os saberes da formação profissional são resultados das reflexões acerca da prática construtiva direcionando o professor durante a sua formação para a prática educativa (TARDIF, 2010). Os professores, então, desenvolvem ao longo de suas práticas dentro da profissão saberes baseados em suas experiências tanto individual quanto coletiva e

conhecimentos os quais contribuem para a sua identidade profissional do saber-ser e saber-fazer, são os saberes experienciais. Segundo Tardif (2010, p. 38), “o professor é aquele em que deve partir do conhecimento de sua matéria, sua disciplina, os seus programas, das ciências e educação e a pedagogia para a partir de então desenvolver um saber prático baseado nas suas experiências com alunos”. O autor ainda pontua que o saber experiencial está ligado a realidade que o professor enfrenta em seu dia a dia, no cotidiano escolar, na relação professor-aluno, com seus colegas de trabalho, com a comunidade escolar em geral, são agregações das experiências carregadas ao longo de sua profissão.

Assim, são classificados como saberes docentes, o conjunto de conhecimentos que o professor trabalha com os acadêmicos e que são compostos por diversos conceitos e questões relacionados com a profissão, com as disciplinas durante a sua formação e as experiências construídas durante a sua carreira, os quais são agregados, de acordo com as diversas relações adquiridas em suas práticas.

Em pesquisas realizadas como a de Nunes (2001) é identificada a importância da discussão sobre saberes docentes a partir das práticas formativas. Como exemplo, em estágios, onde o licenciando tem uma aproximação com o espaço escolar, para sua ampliação de identidade profissional e dos saberes necessários como futuro professor. Em programas de pesquisa e extensão, como a Residência Pedagógica, os licenciandos têm uma oportunidade de formação, além dos estágios. Programa esse, que pode surgir com reflexões acerca dos saberes já construídos e que podem ser reconstruídos.

Ainda no domínio do que é preciso saber para ser professor, é reconhecido o trabalho desenvolvido por Carvalho e Gil-Pérez (2011). A partir do trabalho realizado, as respostas obtidas permitiram aos autores afirmar que para ser professor, é necessário que alguns domínios sejam conhecidos e mobilizados, entre eles: o conhecimento da matéria a ser ensinada, o preparo de instrumentos para auxiliar na aprendizagem do aluno, o saber instruir seus alunos em atividades propostas, e o saber avaliar.

Tendo em vista que a formação de professores se dá voltada a conteúdos científicos, inicialmente, para ser um professor de ciências, o profissional deve ter um grande conhecimento da matéria a ser ensinada, sabendo selecionar os conteúdos adequados e os relacionando com a ciência de atualmente (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

Segundo Carvalho e Gil-Pérez (2011), o professor de Ciências, deve conhecer a história da Ciências bem como associar o conhecimento científico com as dificuldades para a sua elaboração. Além disso, deve reconhecer o diálogo entre as ciências, tecnologia e sociedade (CTS), entre os papéis que cada uma realiza dentro da sociedade

e a colaboração delas para a construção de conhecimentos.

É importante que o professor saiba analisar e a partir disto, criticar o “ensino tradicional”. Existem limitações sobre o ensino tradicional que são amplamente discutidas,

no entanto, ela ainda é utilizada por muitos professores. Com isso, surgem controvérsias sobre o que os professores em formação pensam do ensino tradicional, com o que lhes é posto em prática em sala de aula após a sua formação (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011). É necessário que haja mudanças, porém elas não são simples, exigem do professor não só uma tomada de consciência, mas um processo de atenção e reflexão para que se torne natural a mudança didática (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

Uma das necessidades formativas dos professores é o interesse em planejar atividades de aprendizagem e utilizá-las como construção de conhecimentos para seus alunos (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011). Partindo de que a elaboração dos instrumentos é um dos domínios necessários para ser professor, parte dele, o interesse em preparar atividades a partir de um “fio condutor” o qual norteia o professor nas elaborações preparadas pelo mesmo. Para isso, as atividades devem ser pensadas e bem instruídas aos alunos para que com isso, se tenha um bom andamento delas, onde o professor deve apresentar adequadamente as atividades que deverão ser realizadas para que a partir disso, o aluno compreenda o que está sendo exigido dele e desperte o interesse. O professor, então, deve agir como um orientador dos seus alunos, demonstrando interesse do próprio para motivar o aluno.

Segundo Carvalho e Gil-Pérez (2011), entre os processos de ensino e aprendizagem, a avaliação é a principal ferramenta que precisa de uma mudança didática. O professor como formador, deve ser sensato pelos resultados obtidos durante as atividades avaliativas, e a partir disso, cabe a ele mostrar interesse sobre o progresso de seus alunos, mesmo que inicialmente encontrem dificuldades para a realização das atividades. É necessário que o momento de avaliação seja um espaço para questionar a atividade tradicional e individual dos seus alunos, e com isso romper com uma concepção de julgamento, para torná-la um instrumento de melhoria de ensino.

Amparados por esses referenciais teóricos, buscamos compreender os conhecimentos destacados pelos residentes como necessários para a atuação do professor. Identificamos que eles fazem parte de um ciclo formativo sem espaço delimitado, mas com características peculiares e específicas da profissão professor. Entre eles destacamos os saberes experienciais e de todas as necessidades formativas que estão direcionadas para a relação que se estabelece entre aluno e professor no contexto

real da sala de aula.

3 METODOLOGIA

Para desenvolvimento da pesquisa optamos pela análise documental - uma vez que o universo investigado apresenta características próprias – o desenvolvimento das atividades realizadas em um subprojeto da Programa Residência Pedagógica no período de Agosto de 2018 a Janeiro de 2020. No decorrer dos 18 meses foram realizadas diferentes atividades, que podem ser organizadas em três momentos.

No primeiro momento, foram realizadas as atividades de ambientação e de estudo teórico na universidade. Durante este período, os alunos foram inseridos dentro do espaço escolar, tiveram o reconhecimento do espaço, realizaram entrevistas com a comunidade escolar, participaram de observação das aulas das professoras preceptoras, leitura e estudo dos documentos norteadores. A partir disso, suas experiências eram discutidas em encontros formadores na universidade, mediados pelas professoras coordenadoras e compartilhadas com o grande grupo. Este momento de formação envolvia o estudo proposto pelo edital do PRP, bem como estudo da BNCC do ensino médio, assim como a socialização dos momentos de ambientação e observação individual, além da participação de convidados os quais traziam diversos assuntos, como ética e educação.

No segundo momento, foi realizada a inserção dentro do espaço escolar no início do ano letivo de 2019. Inicialmente em momentos de formação para professores da educação básica, e depois com os momentos de regência, além de discussões de assuntos pertinentes à docência.

Em um terceiro momento, os residentes participaram de seminários de extensão com o PIBID e Residência pedagógica, que contou com uma palestra sobre modelos didáticos e rodas de conversas que tratavam de assuntos pertinentes à escola, o que contribuiu muito para a formação, tanto dos acadêmicos, quanto dos professores atuantes na educação básica e na IES. Podemos incluir ainda neste momento, a participação dos residentes em eventos nacionais a partir dos relatos das suas experiências.

Ao término das atividades os residentes elaboraram um relatório final descrevendo e analisando as atividades e aprendizagens possibilitadas com o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica. Esses documentos, por serem uma síntese de práticas e conhecimentos mobilizados pelos participantes, foi considerado um material com potencial para promover reflexões sobre o contexto das práticas

escolares e dos conhecimentos apreendidos e mobilizados pelos residente. Por retratar todos esses elementos e pela minha participação como residente desse projeto, os relatórios foram solicitados ao coordenador local para integrarem o *corpus* desta investigação.

Por se tratar então da análise dos relatórios produzidos pelos residentes, a pesquisa realizada é do tipo documental. Nesses materiais foram analisadas as informações daquilo que foi realizado pelo residente ao longo do programa, suas experiências, atividades desenvolvidas, projetos aplicados, discussões, estudos e considerações em relação a sua participação na Residência Pedagógica.

Ainda que o relatório tenha sido elaborado pelos 24 residentes, para esta pesquisa analisamos o material de 7 deles, onde o critério de escolha se deu por conta do tempo que tínhamos para analisar. Todos os relatórios continham atividades realizadas em um colégio estadual, de nível médio, de uma cidade do interior do Paraná, nomeada nesta pesquisa de “Colégio Benedito”. Nos relatos, a identificação dos residentes foram classificados de 1 a 7.

As informações obtidas a partir da análise documental foram analisadas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), descrita por Moraes e Galiazzi (2006). Inicialmente e com auxílio do software Atlas ti. foi realizada a desmontagem dos textos com a identificação das unidades de sentidos que são caracterizados pelos trechos dos discursos apresentados nos relatórios finais. Em seguida as unidades de significados foram interpretados e reunidas por semelhanças, sempre conservando o discurso individual. Essa união permitiu a emergência das categorias de análise. O texto dessas categorias, compõem o metatexto da ATD que é caracterizado pela descrição das unidades de sentido, a sua interpretação e a comunicação, acompanhado de uma interlocução com os teóricos.

4 O QUE DIZEM OS RESIDENTES?

Com o processo de análise, apresentamos no formato de quatro categorias, as evidências que nos permitiram compreender as necessidades e conhecimentos envolvidos para ser professor, a partir das atividades de um subprojeto do Programa Residência Pedagógica. Na primeira categoria discutimos como as atividades de observação (realizadas no primeiro momento) colaboram para o planejamento das demais atividades, entre elas a regência. A segunda e terceira categoria discutem sobre as estratégias pedagógicas e a avaliação respectivamente, mobilizadas pelos residentes no

desenvolvimento da regência. Na última categoria encontramos os relatos dos residentes quanto as contribuições e a importância das atividades do subprojeto para sua formação e construção profissional.

Finalizamos o artigo relacionando essas categorias com os possíveis saberes docentes.

4.1 Da observação ao planejamento das atividades

Com a atividade de observação, os residentes do Colégio Benedito, relataram que ao participar das aulas de Biologia, no ensino médio, puderam conhecer os alunos, a forma como eles se comunicavam em sala de aula, o ambiente escolar, e as metodologias de ensino utilizadas pelo professor. Os residentes consideraram essa atividade importante para que eles pudessem pensar e planejar as atividades de regência, mais próximas da realidade escolar, como exemplificado a seguir:

Este momento da ambientação, contemplou um caráter mais social, no qual os residentes buscaram uma socialização e interação com alguns integrantes da comunidade escolar, buscando analisar qual o perfil dos alunos do ensino médio, bem como as suas singularidades. [...] Percebemos que os meios de aprendizagem utilizados por longos períodos de tempo de forma monótona pode não apresentar atratividade e acabam desmotivando a participação e o interesse dos estudantes (residente 1).

Eram realizadas Anotações das aulas bem como o modo como que os alunos interagem em aula (residente 3).

Esse momento de observação foi importante, segundo os residentes, por auxiliar no planejamento das atividades, como pode ser observado no seguinte relato:

A observação da turma se deu pelo conhecimento de seu comportamento quanto as aulas de biologia, dificuldades e facilidades apresentadas pela turma (residente 1). A observação das aulas tem como o intuito de conhecer os alunos nas aulas de biologia, as formas de comunicação, diálogo, exposição e contraposição das ideias e metodologias utilizadas em sala de aula para delinear o planejamento da regência (residente 5).

Os residentes perceberam e identificaram que as interações entre os alunos e professores foram significativas para que pudessem conhecer quem seriam os seus alunos. Com isso, os residentes puderam elaborar seus planos de aula utilizando dos interesses e metodologias em que os alunos mais participavam, para um bom aproveitamento das aulas.

De acordo com Luckesi (2011), o planejamento é uma atividade que exige reflexão sobre o ensino e a aprendizagem. Para que o planejamento atenda ao seu objetivo, é necessário que o professor tenha o conhecimento sobre o que vai ensinar e para quem vai ensinar. Conceição e seus colaboradores (2013) reforçam que o planejamento tem uma grande importância quando é elaborado a partir da realidade educacional, vinculado com as relações professor-aluno com a busca de modificar a realidade. Quanto maior é esse

conhecimento, melhor será o planejamento, e possivelmente, mais significativa será a aprendizagem dos alunos. Quando pensado nos residentes, de forma paralela, este foi o objetivo, aprenderam com esta ação, e com isso, auxiliando na sua construção profissional para quando estiverem trabalhando em sala de aula lembrarem desta ação. Para o professor, o planejamento serve como orientação em sala de aula, mas para que a partir dele se tenha um bom desempenho, é preciso que ele venha acompanhado de conhecimentos didáticos, sua experiência e prática.

Ao se falar em planejamento no contexto escolar, é englobado o Projeto Político Pedagógico, o currículo, a didática, os planos de ação e o processo de avaliações. É importante lembrar que o planejamento é complexo e envolve uma série de ações e competências. Almeida e França (2018) reforçam a importância da participação e interação para a sua construção, pois depende do envolvimento do profissional e dos participantes desta ação. Coelho e Silva (2017) explicam que durante a formação acadêmica, o planejamento é relevante, pois, é neste momento que o licenciando aprende a sua importância, para com isto saber como utilizá-lo no seu futuro como educador.

No caso do PRP os participantes se inseriram nas escolas, participaram do planejamento de ações juntamente com professoras supervisoras, e com isso tiveram a oportunidade de aprender sobre essas e outras práticas dentro do próprio ambiente escolar. As experiências proporcionadas pelo PRP, passa por todas as fases, desde o planejamento, reconhecimento do espaço escolar, interação entre os alunos, conhecimento sobre as estratégias de ensino, até a aplicação dentro da sala de aula.

4.2 Estratégias para o processo de ensino e aprendizagem utilizadas pelos residentes

Para apresentar as estratégias utilizadas pelos residentes durante o desenvolvimento das atividades elaboramos o Quadro 1. A partir dele percebemos, de forma genérica que os residentes utilizaram estratégias para a promoção de aulas mais participativas, e com diferentes instrumentos.

Ao lermos os relatos dos residentes inferimos que as estratégias foram utilizadas não apenas para exposição do conteúdo. Observamos que os residentes trouxeram para as aulas, práticas pedagógicas pautadas em aulas dialogadas, com a participação dos alunos, e com a utilização de recursos didáticos ligados às tecnologias de informação.

Quadro 1.

ESTRATÉGIA PARTICIPATIVA	DESCRIÇÃO
Quizzes	[...] jogo de perguntas e respostas objetivas, baseadas no conteúdo da biologia celular, os alunos foram divididos em 6 grupos, cada pergunta lançada eles escreviam as respostas e nos entregavam, [...] (residente 4)
Facebook	[...] A dinâmica de aliarmos uma ferramenta do Facebook às aulas, foi intencionada de modo a romper alguns “tabus” ainda existentes sobre o uso dos TIC’s como ferramentas para aprendizagem e também pela praticidade, melhor comunicação, a problematização quanto ao uso monótono de redes sociais e celulares além dos outros objetivos já citados (formas de avaliação diversos) e também apoiados em autores e experiências já relatadas e publicadas em outras obras (residente 1).
Criação de Grupos Privados	Nesta ação nosso papel foi de mediadores, no sentido de tirar dúvidas, esclarecer equívocos, lembrar informações e divulgar leituras científicas, novidades e curiosidades sobre o conteúdo estudado, além de outros (residente 5).
Manual de aulas Experimentais	Optamos por trabalhar no manual com uma abordagem do “Ensino por Investigação”, acreditando que essas atividades proporcionam uma aprendizagem significativa aos alunos. As atividades investigativas são acompanhadas de situações problematizadoras, questionadoras e que possibilitam a resolução de problemas por meio da introdução de conceitos necessários para que os alunos construam sua própria aprendizagem (residente 1).

A partir das descrições observamos que as estratégias e metodologias utilizadas pelos residentes envolvem uma ação mais coletiva, participativa e ativa dos alunos e professores. Para Bordenave e Pereira (2002), as estratégias de ensino devem ser adaptadas, para que o aluno tenha diversas formas de interação, e com isso, possa mobilizar e se apropriar do conhecimento de acordo com suas experiências de interpretação de informações, e conhecimentos prévios, as quais devem estimular diversas capacidades do sujeito.

Nos relatos, é possível verificar que os residentes buscaram estratégias as quais envolvessem os alunos. Em sua maioria, trabalhos em grupos, quizzes de perguntas, as quais de certa forma fazem com que os alunos aprendam “brincando”, além dos aplicativos avaliativos, os quais os alunos demonstram o seu conhecimento a partir de jogos de perguntas e respostas.

Percebemos que na maioria das vezes, os residentes buscaram estratégias com uma maior relação de professor-aluno, como no caso da criação de grupos privados, onde possibilita um maior contato dos alunos com os residentes, tornando-os mais próximos. Tassoni (2000) e Leite (2001), trazem em seus estudos argumentos sobre a importância do afeto nessas interações entre professor-aluno, e o quanto ela auxilia na aplicação de estratégias de ensino para que sejam eficazes. Compreendemos a importância da mediação realizada pelo professor, seja ela na linguagem, no atendimento individual, no contato físico, e na disponibilidade em explicar e ajudar. A partir disto, pode resultar em

uma maior confiança e segurança aos estudantes. Ao demonstrar vários procedimentos na realização de exercícios, como as estratégias que organizam o pensamento e exercícios de autonomia, ao serem realizados de formas concretas, proporcionam um maior significado aos alunos, aumentando a qualidade da aprendizagem.

Refletimos a partir desses relatos, que os professores precisam utilizar estratégias de ensino que contribuem para o aprimoramento da prática pedagógica, e possibilitar uma reflexão acerca do ensino e da formação profissional. As estratégias devem fazer parte da formação dos futuros professores para que eles possam conhecê-las, selecioná-las, e a partir disso, utilizá-las em seu trabalho, para o desenvolvimento cognitivo e afetivo de si próprio e dos seus alunos. Com isso, o professor precisa estar disposto a aperfeiçoar a sua formação, realizar leituras, interagir e participar de grupos de estudos, opinar, trocar informações, e buscar alternativas a partir de experiências, as quais poderão suscitar em estratégias de ensino. Ou seja, compreendemos que conhecer, dominar e mobilizar essas práticas são elementos importantes para o ser professor.

4.3 Avaliação da aprendizagem

Os residentes a partir da regência, também tiveram a oportunidade de realizar atividades de avaliação com os alunos. Estas atividades foram elaboradas de acordo com a orientação dos professores preceptores, como pode ser observado pelos seus relatos:

Nesse momento darei ênfase à forma de avaliação proposta no período de regência e dos conhecimentos obtidos através do tipo de abordagem utilizada [...] as atividades de avaliação, a elaboração dos planos de aula foram realizadas conversas entre os residentes e a preceptora em momentos de hora-atividade, no recreio [...] Nesses momentos, as propostas construídas eram avaliadas, bem como analisados a efetividade dos objetivos, das metodologias propostas, disponibilidade de materiais, qualidade dos planos de aulas e dos conteúdos abordados (residente 1).

Durante o processo de realização do Programa dentro da escola, percebemos uma grande importância quanto a participação dos professores preceptores na realização das atividades, principalmente quando relacionadas a avaliação. Para os residentes, essa parceria é muito importante, pois estão aprendendo com os profissionais da escola, garantindo que esse processo de regência fosse realizado da melhor maneira, onde o resultado estava focado na aprendizagem dos alunos.

Permitir que estes residentes elaborem, apliquem e corrijam as avaliações sob orientação, é uma grande oportunidade quanto a mobilização dos saberes, pois requer conhecimento dos conteúdos, concepções de ensino-aprendizagem, estratégias de

avaliação e conhecimento sobre as turmas.

Em outros relatos, observamos que os residentes sempre buscaram ter uma maior aproximação com os alunos, reforçando a importância da relação professor-aluno. As atividades avaliativas eram pensadas pelos residentes, apresentadas para os alunos, discutidas em sala de aula, e partir disso consolidadas, dando a oportunidade dos alunos saberem e conhecerem a forma em que seriam avaliados. Além disso, os residentes elaboravam as avaliações respeitando as características dos alunos, conforme podemos observar a seguir esses relatos:

Optei por uma avaliação formativa, que não pressionasse o aluno pela nota final, mas estimula-se o fazer para aprender. No período de regência, os instrumentos avaliativos preparados foram inicialmente apresentados aos alunos, e eles tiveram a oportunidade de opinar a respeito deles (residente 6).

Poderia listar uma imensidão de tipos de avaliações, porém cada uma deve ser pensada e aplicada de forma que respeite a diversidade dos alunos e que permita uma saudável expressão das inteligências, pensando no coletivo (residente 5).

A partir das elaborações das avaliações, alguns residentes pontuaram sobre os instrumentos avaliativos que foram utilizados:

Foram avaliados também por sua participação em aula, realização de trabalhos, sua desenvoltura, capacidade de trabalho em equipe oralidade através de um seminário (residente 2).

Foram avaliados também através da participação em aula, comotambém na atividade do modelo didático, o estudo dirigido e avaliação, em seguida a recuperação, em que se manteria a nota maior, era utilizada no registro de classe online (residente 4).

As avaliações devem ser planejadas e aplicadas em distintos momentos com uma atribuição de nota coerente ao espaço/tempo; procurar escapar da prova tradicional e em número reduzido com a atribuição de UMA grande nota; usar-se de diferentes ferramentas e metodologias ao planejar as avaliações (simulados, redações, pesquisas, debates, ações, atitudes, mudanças de comportamento, participação, produções, interesse, aquisição do conhecimento, críticas, soluções, perguntas descritivas, objetivas e orais, por exemplo), (residente 1).

A avaliação através da participação é importante, pois, caminha lado a lado, ao processo de aprendizagem, de maneira contínua, através dela o professor consegue acompanhar se sua metodologia utilizada, está ocorrendo de maneira adequada ou se é necessária alguma intervenção, almejando sempre e melhorando o sistema avaliativo (residente 3).

Também identificamos que o uso com mais de um instrumento avaliativo foi uma dificuldade aos alunos:

Percebi certa dificuldade dos alunos em trabalhar com mais instrumentos para além da prova, muitos não compreendiam a importância de fazê-los e não se atentaram para os prazos, entregando atrasado. Contudo, vi resultados fenomenais, alunos que conseguiram ir além do pedido/esperado (residente 6).

Segundo Santos e Varela (2007) a avaliação, a partir dos instrumentos avaliativos permite analisar a aprendizagem dos alunos em um processo que pode ser contínuo. Ao

avaliar o aluno quanto ao seu desempenho, a opção de avaliação com diferentes meios, faz com que resulte em um melhor acompanhamento quanto ao processo avaliativo. Ainda que em estudos como o de Santos e Varela (2007) afirmam sobre a importância de trazer o uso de mais de um instrumento avaliativo pelas oportunidades de expressar o que aprenderam, na prática real, isto ainda é um desafio para os alunos da educação básica.

Luckesi (2000) afirma que a avaliação deve ser planejada e aplicada como um ato de amor, ele justifica esse termo ao explicar que ela deve ser planejada como um ato acolhedor, integrativo e inclusivo. Ele defende que avaliar não é julgar, certo ou errado, mas sim, uma situação, dentro de um processo de ensino-aprendizagem o qual permite ao professor a verificação do andamento da sua prática profissional. É preciso, acolher os alunos e a partir do conhecimento de suas dificuldades e potencialidades, traçar metodologias que buscam a aprendizagem de todos. Neste caso, percebe-se a importância de vários instrumentos para que atinja todos.

Para Hoffmann (2003) o aluno constrói seu conhecimento a partir do meio em que ele vive, ou seja, depende das condições que o aluno encontra, vivências, meios, objetos de ensino. E para Fernandes e colaboradores (2016) no processo de ensino e aprendizagem o professor tem um papel fundamental, pois, é ele auxilia os alunos na construção de conhecimentos, e com isso desconstrói a ideia de que a avaliação é meramente o julgamento sobre algo. Pois, o importante para o professor não são as notas, mas sim, o compromisso da aprendizagem adequada dos alunos.

Os residentes perceberam que o uso de diferentes estratégias avaliativas atreladas ao processo de avaliação formativa é uma forma de acompanhar a aprendizagens dos alunos, pois nessa abordagem, a avaliação é fundamentada no diálogo, que possui como objetivo, o reajuste constante do processo de ensino.

As oportunidades que geraram em sala de aula, como a liberdade dos alunos em avaliar seus colegas por exemplo, são propostas avaliativas em que o professor confia sobre o aluno, e instiga a oportunidade de interagir com o conhecimento. Dessa forma, alternativas complementares as práticas avaliativas, indica não só a preocupação com o aprendizado dos alunos, mas também que no percurso formativo (seja ele inicial ou continuada) os conhecimentos e saberes relativos a avaliação da aprendizagem devem ser constantemente trabalhados. Também, é necessário que o professor compreenda que não há um único modelo de avaliação para acompanhar o desempenho do aluno. É importante que conheçam diversas formas de avaliar, para que ele possa utilizar o instrumento mais adequado a sua realidade. Pois, é a partir das avaliações que o professor verifica se os objetivos de suas aulas estão sendo alcançados. Vale destacar aqui o trabalho da Carvalho

e Gil-Pérez (2011) sobre as necessidades de saber avaliar na formação e na atuação profissional do professor.

4.4 O conhecimento teórico e prático na identidade profissional de professores

No decorrer dos 18 meses, os residentes tiveram a oportunidade de conhecer o espaço escolar e participar das atividades que a escola proporcionava. A partir destas experiências, relataram a influência da formação acadêmica quanto a sua preparação para a inserção dentro da escola e a importância dos componentes curriculares quanto a aprendizagem necessária. Esta inserção fez parte da construção da identidade docente. Percebemos isso nos relatos dos alunos:

A cada dia na escola, ficava mais visível a articulação entre teoria e prática. É impossível não perceber o quanto os componentes curriculares, nos preparam para as situações que vamos enfrentar na escola. Cresci de forma imensurável, como professora e como aluna. Fiz do projeto minha oportunidade de me construir enquanto docente, e construir meu repertório para a atuação no futuro (residente2).

A imersão no espaço escolar permite um momento tanto de reflexão acerca dos conteúdos vistos em teoria como também subsidia a atuação em si (residente 1).

Unir teoria e prática me fez refletir muito sobre o que é ser professor no ensino básico. As dificuldades encontradas não são poucas, pois é preciso aprender a lidar com diferentes personalidades, diferentes contextos e realidades, mas ter essa experiência antes de terminar a graduação, com certeza nos capacita para enfrentar essas dificuldades (residente 7).

A oportunidade da aproximação entre o acadêmico e a realidade da sua área de formação, faz com que ele compreenda diversas teorias que vão conduzir o exercício de sua profissão, isso, torna-se um elemento curricular importante para o crescimento e desenvolvimento desses acadêmicos. É neste espaço que ocorre uma aproximação entre a universidade com a sociedade, tornando possível observar a prática da teoria adquirida na instituição de ensino (SCALABRIN, MOLINARI, 2013).

Gonçalves e seus colaboradores (2019) relatam que um dos aspectos mais complexos da formação de professor, é oferecer a partir de experiências, oportunidades para que os acadêmicos possam articular seus conhecimentos com a prática docente. Neste caso, as atividades realizadas a partir do PRP proporcionaram esse aprimoramento da formação docente. Com elas, os residentes além de aprenderem sobre a atuação docente na universidade, puderam vivenciar, por um tempo maior, a prática da docência.

Notamos que as contribuições das atividades do subprojeto para a formação, se dá pelo reconhecimento da profissão, no sentido de pensar sobre ela e suas relações com

o ensino. A escola, é o principal local para a construção de vivências e experiências para a formação da docência. A partir disto, o programa oferece aos licenciados, oportunidade da escola pública, trabalhando em seu futuro ambiente de trabalho e conhecendo as demandas exigidas pela realidade escolar. A partir da experiência profissional através do PRP, os acadêmicos relataram como foi o crescimento e as contribuições desta oportunidade. Suas falas, trazem aspectos das experiências os quais se mostraram bastante motivados e gratos com o programa e com as propostas desenvolvidas em conjunto da escola com a universidade. Segundo relato do residente:

Ela veio a auxiliar na relação Colégio/Universidade, a qual é muito importante e como relatado o colégio até então não possuía esse vínculo, sugiro que o residente possa estar passando por outros colégios além do que ele está alocado, pois assim poderá vivenciar diversas realidades (residente 4).

Mesmo eu estando há alguns anos em sala de aula participando de projetos eu ainda não havia trabalhado com o público adolescente, havendo a necessidade de apropriação do ritmo de desenvolvimento da aula e linguagem (residente 1).

Eles ainda sinalizaram como foi a relação com os demais profissionais da escola, e o quanto aprenderam com eles:

Consequência de inserir alunos de licenciaturas ainda em formação em espaços escolares (futuros ambientes de trabalhos) e concomitantemente a oportunidade de interagir com professores mais experientes, pode resultar no sucesso de minimamente experiências em vários sentidos o espaço/tempo do ambiente educacional onde inserido, contribuindo assim, na concretização ou não da escolha profissional (residente 1).

Entendemos que o programa oportuniza a dinamicidade com suas atividades, os quais, concede experiências com os profissionais escolares onde está inserido, e com isso, traz reflexões acerca de suas práticas docentes com as práticas cotidianas.

Os residentes relatam como foi a vivência, experiência e as contribuições desses momentos para a construção de sua identidade docente. Em trechos, trazem relatos dos resultados das experiências proporcionadas pelo programa. Percebemos que a partir da prática no ambiente escolar, destacaram a importância do PRP para a formação profissional:

Conhecer os bastidores do lugar onde passamos muitos anos de nossas vidas, e presenciar o trabalho de pessoas preocupadas com a educação e com a aprendizagem dos estudantes, vai estar marcado em minhas memórias para sempre, e sem dúvida, alguma, trouxe preparo para minha futura atuação como professora da educação básica (residente 6).

Foi possível participar de todas as etapas do ambiente escolar e compreender seu funcionamento desde o início ao fim do ano letivo e isso nos prepara para que futuramente ao exercer a profissão docente, já se tenha uma familiarização com este ambiente como um todo (residente 7).

Oportunizar uma melhor formação de acadêmicos de licenciaturas, corrobora também numa melhor formação dos alunos do ensino básico, pelo fator do trabalho em equipe e a troca de conhecimentos entre os formandos e os professores já atuantes e também de toda a equipe escolar (residente 1).

Percebemos nos relatos dos alunos a importância que o programa teve, além das contribuições para a sua construção profissional. A partir dos trabalhos de Cyrino, Passerini(2009) compreendemos a importância para os licenciandos esse contato com o campo de trabalho, e para que vivencie a docência, a partir da prática. O programa possibilita que o acadêmico reconheça os limites e potencialidades da prática educativa, e com isso, analise e construa ações para suprir as necessidades que encontrará em contato em sua prática profissional.

Durante a formação de professores, o docente passa por vários processos que fazem parte da construção da sua identidade profissional. Para Pimenta (1996) esta chamada identidade profissional é construída durante a sua profissão, num processo que atravessa toda a vida profissional, desde a inserção na comunidade acadêmica, e que atingem suas atividades de dia a dia, seus valores, modos de se inteirar, histórias de vida, saberes, angústias, anseios. A criação de programas que apoiam a formação de professores vem para fomentar esse processo, pois possibilitam suporte, compreensão, experiência, troca de saberes, exercício da prática e dentre outros fatores que contribuem para a formação, ou seja, surgem como aliados na melhoria da formação.

Oliveira e seus colaboradores (2020), relatam que a partir do momento em que o residente participa da rotina escolar, ele começa a partilhar sua experiência juntamente com os demais professores da rede básica de ensino. Esse futuro professor além de conhecer um possível ambiente de trabalho também vivencia situações reais do ensino-aprendizagem, aprendendo a se posicionar em acontecimentos do contexto escolar.

Projetos e programas como a Residência Pedagógica oferecem a oportunidade de articulação entre teoria e prática, diminuindo então, a distância entre essas duas dimensões, o que contribui para a formação dos conhecimentos práticos para a docência. Essa articulação entre teoria e prática, possibilita aos acadêmicos, desenvolverem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, com a docência. Compreendemos ainda que a prática, no processo formativo não ocorre apenas como uma ação real desenvolvida, mas que a prática também pode estar presente a partir da análise de situações já ocorridas ou hipotetizada, dos relatos de experiência socializados e da própria experiência do formador. Portanto, defendemos que a articulação realizada a partir das atividades da Residência Pedagógica, foi potencializadora na formação dos residentes, e não realizada unicamente para ela.

5 QUE SABERES SÃO ESSES E AS NOSSAS CONSIDERAÇÕES

Este trabalho buscou compreender a partir de um subprojeto do Programa Residência Pedagógica, quais são os saberes docentes relacionados a formação e atuação de professores. Com a análise dos relatórios, percebemos que eles mobilizaram diversos saberes com suas práticas, mas que aparecem de maneira indireta em seus discursos. A seguir aprestamos a relação existente entre os relatos e os saberes docentes:

- O saber disciplinar foi reconhecido quando é citado pelos residentes o conhecimento da disciplina, dos conteúdos, para o planejamento e a regência das aulas. Percebemos a importância da formação inicial por meio de conteúdo ou áreas específicas, trabalhadas em disciplinas e conceitos, realizados a partir da teoria adquirida na instituição de ensino. Eles reconheceram a necessidade do professor em ser conhecedor da disciplina, ter o domínio da matéria e conceitos. Durante a regência, isso foi colocado em prática, mediante o desenvolvimento das aulas, onde tinham determinados conteúdos para serem trabalhados. Relataram o crescimento reconstruindo com os saberes adquiridos durante a formação, e a oportunidade que o subprojeto possibilitou para a compreensão da prática, onde são mobilizados diferentes saberes, não somente pelo atuar em sala de aula, mas sim desde o processo de formação inicial.
- Saber curricular apareceu em momentos que relatam sobre as orientações e questões escolares realizadas a partir das observações sobre o funcionamento da escola, o planejamento no contexto escolar, o conhecimento sobre os documentos que regem a escola, englobado o Projeto Político Pedagógico, o currículo, a didática, os planos de ação e o processo de avaliação. Com o conjunto de programas e projetos que norteiam suas atividades didáticas.
- Saber da formação profissional se deu a partir dos conhecimentos e conceitos teóricos relacionados com a formação pedagógica, metodologias de ensino, observadas na realização da regência, onde reconheceram a importância da utilização das estratégias didáticas em busca de métodos que atinjam todos os seus alunos com o objetivo de alcançar a aprendizagem. Na busca de oportunidade de aplicação da avaliação, e o quanto isso foi significativo para os residentes.

Compreendem a importância dos instrumentos na verificação do conhecimento do aluno, o qual necessita de planejamento e reflexão quanto a sua construção. Além de pontuar sobre as suas ações, os residentes mobilizaram os saberes com as suas experiências, ressaltando quando eram relatadas as estratégias de ensino, é importante lembrar das necessidades formativas que os professores possuem. Carvalho e Gil-Pérez (2011) nos trazem informações que o professor deve questionar as suas visões sobre ciências o qual está trabalhando em sala de aula, pois as necessidades docentes são percebidas em sua maioria, durante a prática, com isso, é necessário pensar na sua atuação quanto profissional.

- Saber Experiencial: Por fim, a partir da experiência dos residentes em sala de aula, compreendemos que principalmente os saberes da experiência são extremamente importantes e que estão imbricados à necessidade de outros saberes docentes. Pois, contribuem para a ressignificação da prática docente, bem como para o processo de construção do percurso profissional de seu desenvolvimento, que neste caso, foi pautado diversas vezes pelos residentes, tornando como uma necessidade para ser professor. Com a realização do programa, a prática se torna um meio para o desenvolvimento dos saberes experienciais, pois proporciona uma relação com os alunos, professores, conhecimentos sobre a escola, realidade da sala de aula, os desafios, e também as contribuições que o programa possibilita, e com isso tem-se uma ressignificação de saberes, principalmente, o experiencial, o qual segundo os relatos dos alunos, é aquele que auxiliou na formação da sua identidade docente. Segundo Tardif (2014) a experiência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

As informações indicam que os residentes mobilizaram durante sua formação, um grande conjunto de saberes, construídos ao longo das suas experiências, desde a formação inicial por meio de conteúdo ou áreas específicas, trabalhadas em disciplinas e conceitos, realizados a partir da teoria adquirida na instituição de ensino, mobilizando então durante sua formação, os saberes curriculares e disciplinares. Compreendemos e concordamos com as ideias como a de Tardif, Lessard e Lahayne (1991), quais debatem que os saberes são oriundos da formação profissional, através das disciplinas, dos currículos e da experiência, os quais constituem em formar, instruir e educar o cidadão para que possa

colaborar para as mudanças da sociedade em que vivem.

Tardif (2014) também nos afirma que alguns docentes ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes da formação profissional a partir do desenvolvimento da atividade do professor, através de suas didáticas ou métodos utilizados em sala de aula para conduzir o ensino e a aprendizagem. O autor ainda pontua que em disciplinas como de didática, ocorre uma relação entre as teorias de aprendizagem e outras formas do desenvolvimento cognitivo do aluno. A partir do momento que os residentes resolvem utilizar determinada estratégia, vários saberes docentes são mobilizados, como o saber disciplinar, curricular, da profissão docente os quais são adquiridos em sua formação, além do saber experiencial, que é desenvolvido com as práticas e as experiências com os alunos.

As necessidades formativas são observadas quando as dificuldades da prática são manifestadas pelos professores e que a partir disso, despertem o seu desejo em melhorá-las. Mas para que as mudanças ocorram, é necessário inicialmente, algumas alterações na formação de professores. Neste momento destacamos a importância das formações continuadas que valorizem a prática do professor e o conhecimento que eles possuem, além da articulação da teoria e prática para a construção do conhecimento. Reforçamos a importância dos trabalhos coletivos no processo de ensino-aprendizagem, desde a preparação de aula, até a aplicação de uma avaliação, auxiliando na construção do conhecimento.

Reforçamos a ideia de que, na formação atual de professores deveria ocorrer uma reestruturação. Inicialmente os professores da educação básica deveriam ser escutados, e a partir disso, aproximar o contexto real das salas de aula com as suas necessidades. Dessa forma, compreendemos a importância das formações continuadas, que estabeleçam estratégias que auxiliem no seu processo de preparação profissional, que estejam relacionadas a realidade e as necessidades de cada professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAPES. Programa Residência Pedagógica. Mar, 2018.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COELHO, Maria Fernanda d'Ávila; SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da. **O planejamento como elemento na formação de licenciandas do programa de iniciação à docência – pibid. 2017.**

FERNANDES, Tânia; GONÇALVES, Sueli Silva da; GONÇALVES, Valdirene Polassi; SILVA, Elaine Alves; SILVA, Eliane Aparecida Rocha; SILVA, Marinete Miranda da.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: Discussões e Controvérsias, 2016.

GONÇALVES, Sheila Maria Santos; SILVA, João Felix da; BENTO, Maria das Graças.

Relato sobre o Programa de Residência Pedagógica: Um olhar sobre a Formação Docente. Revista Multidisciplinar e de Psicologia, Pernambuco, dez, 2019.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills: Sage, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Primeira Constatação: a escola pratica mais exames que avaliação. In: **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2006.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do Futuro presente**. Lisboa: 2009.

NUNES, CÉLIA MARIA FERNANDES. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educ. Soc. [online]. 2001, vol.22, n.74, pp.27-42. ISSN 1678-4626.

Oliveira Neto, Benjamim Machadoc de, Anny Gabrielle Gomes Pereira, e Aleksandra Alves de Souza Pinheiro. 2020. **“A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente”**. Práticas Educativas, Memórias E Oralidades - Rev. Pemo 2 (2):1-12.

REMOR, Clóvis Ricardo; GÓMEZ, Magela Reny Fonticiella; BETZEK, Simone Beatris Farinon. Conteúdo, forma e políticas públicas de formação de professores. **Revista eletrônica científica inovação e tecnologia**. Medianeira – PR, 2015.

SANTOS, Monalize Rigon da; VARELA, Simone. **A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção nas séries iniciais do ensino fundamental**. Maringá-PR Ano I, n.1, ago-dez. 2007.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, p.143-155, 2009.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A Importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas. **Revista Científica UNAR – Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson”**. Vol 7, Nº 1, 2013.