

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UFSB/2020:** A formação docente na visão de residentes, preceptores/as e docentes orientadores/as em contexto pandêmico<sup>1</sup>

SOBRENOME, Nome <sup>2</sup>

SOBRENOME, Nome <sup>3</sup>

SOBRENOME, Nome <sup>4</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem o propósito de investigar o processo de formação docente dos/as residentes do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Sul Bahia (PRP/UFSB), edição de 2020, que ocorreu inteiramente durante a pandemia de Covid-19. Os resultados apresentados foram obtidos por meio de pesquisa quanti e qualitativa, realizada através de questionários abertos (QUEIROZ, 1991) e de entrevistas compreensivas (KAUFMANN, 2011) com residentes, preceptores/as e docentes orientadores/as do Programa. Tendo em vista os desafios que o sistema educacional enfrentou com o ensino remoto, e considerando os indicadores de resultados definidos no Projeto Institucional, o que se obtém após a análise e interpretação dos dados é um panorama geral das experiências, dificuldades e do processo que levou ao aperfeiçoamento da formação dos/as residentes no PRP/UFSB/2020.

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência Pedagógica; formação docente; interdisciplinaridade.

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Sul da Bahia (PRP/UFSB) é um programa voltado às cinco Licenciaturas Interdisciplinares (LIs) da IES, presentes em seus três campi, vinculado à Capes/Ministério da Educação, sendo, portanto, uma política de formação de professores. O Programa busca apoiar e dar visibilidade às ações das LIs da Universidade, tendo como um de seus objetivos a articulação da formação de professores em todas as dimensões da vida acadêmica: ensino, pesquisa e extensão.

Compreende-se que a formação do/a futuro/a professor/a deve envolver os/as estudantes das LIs em debates e dinâmicas na escola de forma participativa,

---

1

<sup>2</sup> Graduando em Licenciatura <colocar o curso de graduação>, Bolsista <Colocar o programa no qual faz parte>, IFRO, *Campus* <Colocar o campus de origem>, emailautor@email.com.br <Arial, ou fonte não serigrafada, 9, Justificado>

<sup>3</sup> Formação/atuação profissional <Preceptor>, Bolsista <Colocar o programa no qual faz parte>, IFRO, *Campus* <Colocar o campus de origem>, emailautor@email.com.br <Arial, ou fonte não serigrafada, 9, Justificado>

<sup>4</sup> Formação/atuação profissional <coordenador de área>, Bolsista <Colocar o programa no qual faz parte>, IFRO, *Campus* <Colocar o campus de origem>, emailautor@email.com.br <Arial, ou fonte não serigrafada, 9, Justificado>

estabelecendo uma relação de corresponsabilidade do/a profissional que coordena, orienta e acompanha o processo de formação do/a licenciando/a e do/a próprio/a estudante, futuro/a professor/a, com os diferentes segmentos da escola. Dessa maneira, são propostas do PRP ações que destacam não só a formação didático-pedagógica dos/as residentes, como também valorizam o conhecimento do ambiente escolar e a dimensão artístico-cultural, bem como incentivam os/as estudantes a se envolverem com a comunidade escolar, a organizarem eventos, a participarem de palestras e debates. Além disso, o PRP da UFSB pressupõe a interdisciplinaridade e um trabalho de forma transversal aos Componentes Curriculares (CCs) comuns às LIs, buscando a integração de saberes e a articulação de trabalhos por projetos e eixos temáticos. Assim, era esperado que as contribuições do PRP para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos das LIs da UFSB tivessem relação com o processo de ambientação dos/as residentes nas escolas e nas salas de aula e com a forma de preparação do/a estudante para a imersão no PRP e para o planejamento, a organização e a execução de intervenções pedagógicas pertinentes aos ambientes escolares.

Entretanto, a edição de 2020 do Programa foi desenvolvida em sua totalidade – entre novembro de 2020 e abril de 2022 –, durante a pandemia do Coronavírus (Covid-19) e, atendendo às medidas de biossegurança indicadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), ele aconteceu, em sua maior parte, de forma remota.

À vista disso, este trabalho busca compreender como se deram as interações, a imersão e o contato dos/as participantes do PRP com a escola-campo nesse contexto em que as atividades ocorreram remotamente, através de telas. Além das particularidades provenientes da pandemia, os resultados da pesquisa também apresentam uma visão panorâmica de como se deu a implementação desta edição do Programa e seu efeito no aperfeiçoamento da formação docente dos/as residentes. Nela estão inclusas as dificuldades, impressões, e avaliações pessoais relatadas pelos/as residentes, preceptores/as e docentes orientadores/as.

## **2 METODOLOGIA**

A presente pesquisa se desenvolveu em três fases. A primeira delas foi a fase de estudo da literatura em pesquisa qualitativa, onde se buscou compreender o que

é pesquisa em educação, desvendar quais metodologias poderiam servir melhor a este trabalho, assimilar técnicas e teorias, e estabelecer a linha de investigação que seria desenvolvida na próxima fase. A segunda fase, de investigação, buscou estabelecer uma visão geral sobre as avaliações e impressões dos/as residentes, preceptores/as e docentes orientadores/as sobre sua experiência durante o PRP/UFSB/2020 para, a partir delas, analisar os resultados do Programa com relação à formação docente de seus/suas residentes.

Para isso, a primeira etapa de coleta de informações e dados ocorreu por meio de questionários escritos, aplicados através do Google Forms. Essa ferramenta foi escolhida pois, devido ao grande número de participantes no Programa, seria impossível fazer entrevistas com todos/as os/as participantes e analisá-las durante o período da pesquisa de Iniciação Científica.

Considerando que os questionários escritos são uma forma de coleta de dados estruturada de modo restritivo, há pouco espaço para que o/a participante tenha liberdade de conduzir sua narrativa ou apresentar um depoimento pessoal mais profundo sobre sua experiência no PRP. À vista disso, durante a elaboração dos questionários, buscamos propor questões as mais abertas possíveis, no sentido de garantir maior campo de resposta aos/às participantes e evitar ao máximo induzi-los/las a alguma concepção ou hipótese inicial da pesquisa.

Os questionários foram enviados aos e-mails cadastrados pelos/as participantes do Programa, com avisos prévios durante o Seminário Final de Avaliação do PRP e contato via *WhatsApp*. Apesar disso, somente 37 dos 92 residentes (40,2%), 11 dos/as 13 docentes orientadores/as (84,6%) e 8 dos/as 12 preceptores/as (66,6%) responderam aos questionários. Vale ressaltar que 8 residentes responderam ao questionário dos/as professores/as, pois alguns/algumas docentes divulgaram o link do formulário dos/das professores/as aos/às seus/suas orientandos/as.

Para a segunda etapa da fase de investigação, a técnica de entrevista compreensiva de Kaufmann (2013), que busca a coleta de depoimentos pessoais (QUEIROZ, 1991), feita com cinco participantes da etapa anterior – sendo uma docente orientadora, um preceptor e três residentes –, de forma semiestruturada e flexível, garante liberdade ao entrevistado, sem que o pesquisador perca totalmente a gerência da entrevista. Além disso, corrobora com o argumento de Heloísa Martins,

quando a pesquisadora afirma que “[...] o desejo de objetividade deve ceder lugar ao desejo de solidariedade” (2004, p. 298), e provoca no pesquisador a preocupação em se manter o mais próximo possível de uma prática de comunicação não violenta (BOURDIEU, 2008).

Por fim, a terceira e última fase retoma o conhecimento teórico construído ao longo da pesquisa para analisar e interpretar os dados produzidos. De acordo com Kaufmann (2013):

O tratamento não consiste simplesmente em extrair o que está nas gravações e ordená-lo. Ele toma forma de uma verdadeira investigação, aprofundada, ofensiva e imaginativa: é preciso fazer os fatos falarem, encontrar indícios, se interrogar a respeito da mínima frase (p. 85).

É o momento de produção de teoria que se desenvolve na sessão de resultados e discussões deste artigo.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira questão aberta, sobre as atividades de formação (oficinas/palestras) preparatórias para a imersão e observação oferecidas pelo PRP de forma remota, 33 (88%) residentes julgaram que foram positivas, 2 (5,4%) julgaram-nas regulares/medianas, 1 (2,7%) relatou que foram negativas e uma resposta não atendeu a essa questão específica. Já entre os/as docentes orientadores/as, de forma unânime, as respostas dos 11 participantes (100%) tiveram avaliação positiva, gravitando entre adjetivos como “relevantes” e “produtivas”. Entre os/as preceptores/as, a avaliação de 6 (75%) deles/as considerou que as atividades foram positivas/ produtivas/relevantes, e outros/as 2 (25%) consideraram que foram adequadas/satisfatórias.

Apesar da maioria de avaliações positivas, foram muito presentes as sugestões de melhorias na oferta dessas atividades de formação nas próximas edições do Programa, além do reconhecimento de que a pandemia e o ensino remoto trouxeram desafios para a organização e realização das ações.

Além das atividades de formação, o PRP contou com diversos eventos relacionados ao programa ao longo dos 18 meses de sua duração. Dentre os/as 26 residentes que afirmaram ter participado de algum desses eventos, 15 comentaram suas impressões. Aqui, o foco de 40% deles/as foi o momento do encontro (mesmo que virtual). Com a suspensão do contato presencial, devido à pandemia de Covid-

19, os eventos oferecidos pelo PRP se tornaram importantes não só para a formação teórico-metodológica dos/as residentes, mas também atuaram como a ocasião específica onde a dimensão educativa do encontro (DAYRELL, 1996) se manifestou, adaptada ao espaço da tela.

Sobre as atividades desenvolvidas com os/as preceptores/as e sob orientação dos/as docentes orientadores/as, os/as residentes avaliaram em sua maioria – 25 respostas (86,2%) – que estas foram positivas, 1 (3,4%) julgou que foram regulares, 2 (6,9%) acusaram a falta de orientação por parte dos/as professores/as preceptores/as e 1 (3,4%) avaliou de modo distinto o trabalho com o orientador, de forma positiva, e com a preceptora, de forma regular.

Apesar de terem uma visão positiva sobre essa questão, boa parte dos/as residentes que justificaram seu ponto de vista comentaram que a pandemia dificultou o trabalho e a comunicação com os/as preceptores/as e orientadores/as. A importância atribuída a isso pelos/as residentes pode ser justificada pela valorização de um ensino não-bancário, no qual, segundo Paulo Freire (2021), o diálogo é a principal chave – e, além disso, é o principal elemento para a formação do educador-educando e do educando-educador, ambas as posições ocupadas pelos/as residentes ao longo do PRP, ainda que de forma inconsciente.

Voltando o olhar ao Componente Curricular (CC) Estágio Supervisionado (ES) oferecido pela UFSB, este se assemelha à proposta do PRP ao ser concebido como

[...] espaço de reflexão, investigação e análise deste cotidiano; do contato com a realidade da escola; da ampliação e produção de novos conhecimentos e da formação da identidade profissional. Além disso, o Estágio Supervisionado pressupõe a interdisciplinaridade e um trabalho de forma transversal aos componentes curriculares comuns às LIs, buscando assim a integração de saberes e a articulação de trabalhos por projetos e eixos temáticos (OLIVEIRA; LOSADA, 2021, p. 134).

A realidade da experiência de ambos pode se confundir, ou abrir espaço para diferenças muito maiores do que previstas no planejamento de um e no projeto de outro. Por isso, foi importante levantar as impressões dos/as residentes sobre os dois formatos e, assim, identificar a visão que têm sobre a estrutura do PRP como projeto.

Enquanto uma parcela dos/as residentes que responderam aos questionários (37,9%) não faz nenhuma comparação de diferença entre os dois, seja porque não participaram do ES, ou porque realmente só veem semelhanças, os/as que percebem diferenças comentam, na verdade, uma distinção de intensidade, sendo o

PRP mais “forte” em pontos que estão presentes nos dois projetos, como a imersão e participação prática na escola, o suporte formativo teórico-metodológico e a orientação dos/as preceptores/as e docentes. Dessa maneira, a relação entre teoria e prática se coloca de forma ativa e está fortemente presente ao longo do percurso do/a residente.

Além dos resultados apresentados até agora, três questões chamam a atenção, e são os pontos-chave dessa análise. Todas apresentam, em certo grau, uma disparidade, o que dificulta a redução das respostas a um marcador capaz de representar a opinião de seus/suas autores/as.

Posto isto, tendo em consideração o período pandêmico em que o PRP se desenvolveu, uma das primeiras preocupações foi a de como seria possível viabilizar uma interação positiva entre residentes, alunos/as das escolas-campo, preceptores/as e docentes orientadores/as durante o ensino remoto e, posteriormente, na volta gradual às atividades presenciais, ainda que com os protocolos de segurança sanitária em vigor.

Sobre esse tópico, 23 (65,7%) dos/as residentes avaliaram a interação como positiva, 4 (11,4%) como mediana/regular, 6 (17,1%) descreveram-na como limitada ou difícil, 1 (2,9%) avaliou que a interação foi insuficiente e uma outra resposta (2,9%) não está clara em relação à pergunta. Entre os/as preceptores/as, 5 (62,5%) avaliaram a interação como positiva, 2 (25%) avaliaram como razoável e 1 (12,5%) preceptora avaliou, especificamente, como “bom/regular”. Os/as docentes orientadores/as formaram o grupo que apresentou mais opiniões divididas: 5 (45,5%) deles/as avaliaram a interação como positiva, 4 (36,4%) como mediana/regular/razoável, 1 (9,1%) afirmou que não saberia dizer e 1 (9,1%) avaliou negativamente, descrevendo-a como “prejudicada”.

Um dos preceptores, que participou das entrevistas via Google Meet, descreveu mais detalhadamente os impasses que os/as estudantes da sua escola-campo enfrentaram durante o ensino remoto e que acabaram por afetar o trabalho com os/as residentes:

Na verdade, eu acho que o grande desafio foi lidar com a falta de recursos, tanto de orientações, quanto de equipamentos, para poder gerenciar a escola, propriamente dita, nas nossas atividades. Porque, apesar de a gente estar na escola, na escola que eu trabalho é uma escola centralizada, a gente recebe alunos de toda periferia da cidade, né? [...] E qual é o problema? É que muitos não têm acesso, né? O acesso à internet que às vezes eles têm, são aqueles pacotes de *WhatsApp* grátis, o *Facebook* gratuito, mas eles não têm uma internet banda larga para ser utilizada, né?

Então, assim, um dos grandes desafios foi justamente como desenvolver essas atividades com eles, né? E aí o que acontece? A gente tinha um contingente de alunos matriculados grande, mas o contingente de alunos que interagiu era bastante limitado (PRECEPTOR 1).

A seção mais controversa do questionário é a que aborda o trabalho interdisciplinar. Sintetizando, 44,5% dos/as residentes tiveram uma avaliação negativa em maior ou menor grau, enquanto 52,8% tiveram uma visão positiva ou neutra sobre a interdisciplinaridade desenvolvida no programa.

Entre os/as preceptores/as, a situação é similar: 3 (37,5%) afirmaram que não houve trabalho interdisciplinar no decorrer do PRP, 1 (12,5%) avaliou que ele foi insuficiente/ insatisfatório, 1 (12,5%) categorizou-o como difícil, 1 (12,5%) avaliou-o como positivo e 2 (25%) afirmaram que houve trabalho interdisciplinar sem fazer qualquer avaliação. Entre os/as docentes orientadores/as, a situação é mais radical: 4 orientadores/as (36,4%) afirmaram que houve interdisciplinaridade, 3 (27,3%) afirmaram que não houve, 3 (27,3%) avaliaram como fraco/insuficiente/insatisfatório e 1 (9,1%) julgou como mediano.

De acordo com as experiências relatadas pelos/as residentes, pelo preceptor e pela docente orientadora que participaram das entrevistas compreensivas, os obstáculos que impediram a realização do trabalho interdisciplinar na prática não estão relacionados aos efeitos da pandemia de Covid-19. Aparentemente, apesar de a interdisciplinaridade ser um dos pilares do Projeto Institucional do PRP/UFSB/2020, ela ficou restrita ao estudo teórico, impedida de ser trabalhada em prática em função de questões como: falta de comunicação entre colegas de áreas diferentes no mesmo núcleo; escolhas metodológicas e de conteúdo; falta de resposta da escola-campo; dificuldades de distanciar o foco da própria área de formação; entre outras.

Uma possível explicação para esses impedimentos pode ser encontrada em Thiesen (2008), quando afirma que:

Para Luck (2001), o estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca, como toda ação a que não se está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos. A orientação para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido. É certamente um grande desafio (p. 68).

Por fim, uma pergunta de aspecto geral instigou os/as participantes do PRP a avaliar a forma como se deram as atividades desenvolvidas ao longo do Programa e a formação docente dos/as residentes, considerando o contexto pandêmico em que estiveram inseridos/as.

Poucos/as residentes avaliaram separadamente as atividades e a formação docente, ou sequer consideraram as atividades, por isso, a análise das respostas se guiou a partir das avaliações que fizeram do sucesso da própria formação docente. Portanto, dentre eles/as, 26 (72,2%) consideraram que sua formação docente foi positiva ou bem-sucedida, 3 (8,3%) consideraram que foi regular, 2 (5,6%) avaliaram que poderia ser melhor, 3 (8,3%) relataram que foi insuficiente ou insatisfatória e 2 (5,6%) perceberam o processo de formação como difícil.

Entre os/as docentes orientadores/as, a média geral também é favorável: 9 (81,8%) deles/as avaliaram as atividades e a formação alcançada pelos/as residentes como positiva, 1 (9,1%) avaliou como suficiente/regular e 1 (9,1%) única resposta não deixou clara qual a posição do professor docente em relação à questão. Já entre os/as preceptores/as, a visão foi um pouco menos otimista. Somente 4 (50%) deles/as acreditaram que a formação dos/as discentes foi positiva ou bem-sucedida, enquanto 2 (25%) avaliaram como insuficiente/insatisfatória, 1 (12,5) avaliou como razoável e 1 (12,5%) avaliou que a formação foi comprometida/prejudicada no contexto pandêmico.

O que é possível captar desse grupo de respostas é que a experiência docente é a principal lente que define diferenças na hora de avaliar a formação dos/as residentes. Os/as docentes orientadores/as, tendo mais tempo de experiência na profissão e conhecendo o percurso de formação dos/as estudantes dentro das LIs – com o uso de metodologias que favorecem tanto o ensino presencial, como o remoto –, reconhecem que, apesar das dificuldades do ensino remoto, os/as residentes foram capazes de construir uma bagagem crítica, teórica e metodológica que permitirá que se adaptem aos diversos modelos de ensino.

Os/as residentes, muitos deles/as vivendo suas primeiras experiências de observação e intervenção pedagógica de forma remota, dando seus primeiros passos na docência, não poderiam tecer comparações muito rigorosas a respeito da realidade de ensino-aprendizagem na posição de professores/as durante o PRP em contexto pandêmico, em oposição ao período pré-pandêmico. Talvez, por isso, tenham mais avaliações positivas, além, é claro, do fato de realmente reconhecerem que sua formação docente foi aperfeiçoada pelo Programa, através das suas reavaliações de percurso e das próprias experiências em sala de aula.

Já os/as preceptores têm a avaliação mais pessimista em relação a essa questão, pois têm a experiência do chão da escola-campo e, observando as perdas que o ensino remoto trouxe à vivência da realidade escolar e à prática da docência, consideraram que os/as residentes não estariam totalmente preparados para encarar, além do âmbito pedagógico, os dilemas que o espaço sociocultural da escola (DAYRELL, 1996) impõe.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir o trabalho realizado até aqui, os indicadores de resultados esperados, apresentados na sessão de introdução, são a base para a análise do percurso do PRP por meio das respostas e depoimentos pessoais dos/as participantes do Programa.

Assim sendo, o Indicador 1 (Coerência: relação entre teoria/prática) atinge seus resultados esperados. Apesar das dificuldades que alguns/algumas residentes tiveram para executar seus projetos nas escolas-campo, é possível notar que, de modo geral, eles/as são capazes de produzir planos e projetos de intervenção, e relacionar as aprendizagens dos CCs das LIs e das atividades de formação do PRP à sua prática docente nas escolas-campo.

O Indicador 2 (Cooperação: espírito de equipe, solidariedade) tem um ponto gerador comum: a pandemia. Apesar do fato de os/as participantes sentirem as dificuldades de interação e comunicação, há um senso de compreensão e comunhão ao enfrentar os mesmos desafios, além da percepção de que o engajamento com as atividades e a comunidade escolar, e a colaboração com colegas residentes de outras áreas de formação é mais intenso no PRP.

Os/As residentes também atingiram os resultados esperados do Indicador 3 (Criatividade: inovação, animação, recreação). As respostas aos questionários e os depoimentos pessoais apontam que o PRP e o ensino remoto trouxeram novas possibilidades para suas práticas docentes, tais como novos meios de trabalhar metodologias ativas; o uso de TDICs como ferramentas de ensino; e a capacidade de reinvenção em situações de adversidade.

O Indicador 4 (Transformação: passagem de um estado para outro melhor) se confirma por meio das respostas e depoimentos dos/as residentes que destacam a importância do PRP no seu processo de formação docente. Os relatos e

comparações entre as experiências de docência fora e durante o PRP, os relatórios e as avaliações de percurso são indicadores de como os/as residentes percebem a evolução da própria formação docente.

Portanto, o que se conclui é que, apesar dos desafios impostos pela pandemia de Covid-19 ao sistema educacional, como a falta de presencialidade, a falta de recursos e aparelhos de acesso à internet, as dificuldades de comunicação e a perda da vivência do chão da escola, o PRP cumpriu seu principal objetivo de aperfeiçoar a formação docente dos/as residentes ao proporcionar, mesmo que por meio de telas, um engajamento maior com a organização e atividades das escolas-campo, a possibilidade de desenvolver propostas de projetos interdisciplinares, trabalhos colaborativos, novas metodologias, novas habilidades com as TDICs, e a possibilidade de refletir criticamente sobre os processos de formação docente.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Compreender. *In:* \_\_\_\_\_ (org.). **A miséria do mundo**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 693-732.

DAYRELL, J. T. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. *In:* \_\_\_\_\_ (org.). **Múltiplos Olhares: Sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 81 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

KAUFMANN, J-C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

OLIVEIRA, G. R. de; LOSADA, J. Z. Programa de Residência Pedagógica na formação de professores: experiências interdisciplinares da Universidade Federal do Sul da Bahia. *In:* AMORIM, Cassiano Caon; SÁ, Ariane Norma de Menezes (orgs.). **Experiências inovadoras em resposta aos desafios da educação superior no Brasil**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 121-138.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.