

Reflexões a partir das aprendizagens dos preceptores no Programa Residência Pedagógica

Reflections from the learning of preceptors in the Pedagogical Residency Program

Reflexiones desde el aprendizaje de los preceptores en el Programa de Residencia Pedagógica

Recebido: 28/10/2022 | Revisado: 09/11/2022 | Aceitado: 10/11/2022 | Publicado: 17/11/2022

Margarete Catarina Mendes Matte

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5187-4048>

Instituto Federal Farroupilha, Brasil

E-mail: margaretemendes33@gmail.com

Vanessa de Cássia Pistóia Mariani

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5825-7648>

Instituto Federal Farroupilha, Brasil

E-mail: vanessa.mariani@iffarroupilha.edu.br

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa realizada com preceptores do Programa Residência Pedagógica (PRP), junto ao Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja - RS (IFFAR-SB). Nesta perspectiva buscamos averiguar quais as influências do PRP na formação continuada dos preceptores participantes, como também advir sobre a importância da aprendizagem durante o desenvolvimento desse programa. Esta pesquisa de cunho qualitativo desenvolveu-se a partir de um estudo de caso, que se deteve na análise de uma realidade específica da formação continuada dos preceptores da Residência Pedagógica - PRP - Campus São Borja. No que tange a análise dos dados coletados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin. Como resultados verificou-se que os preceptores, sentem falta de formações continuadas para sanar a lacuna que existe no âmbito de trabalhar com seus discentes com planos adaptados, pois a dificuldade é de como proceder com cada aluno de acordo com suas necessidades específicas, os mesmos sentiram satisfação em ter tido a oportunidade de participar e construir saberes diferenciados dentro dos processos formativos, ressaltando a variedade de temáticas abordadas e ainda enfatizaram que o programa começou a fazer parte do seu fazer pedagógico, além de proporcionar aos mesmos momentos de reflexão e ação no desenvolvimento de suas vidas de educadores, na sua docência, tornando suas aulas mais atrativas e consequentemente com uma qualidade relevante, para assim ressignificar sua prática.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Planos adaptados; Aprendizagem.

Abstract

This article presents research carried out with preceptors of the Pedagogical Residency Program (PRP), together with the Federal Farroupilha Institute - Campus São Borja - RS (IFFAR-SB). In this perspective, we seek to ascertain the influences of PRP on the continued formation of the participating preceptors, as well as to develop the importance of learning during the development of this program. This qualitative research was developed from a case study, which stopped in the analysis of a specific reality of the continued formation of the preceptors of the Pedagogical Residency - PRP - Campus São Borja. Regarding the analysis of the collected data, Bardin content analysis was used. As results, it was found that preceptors miss continuous training to fill the gap that exists in the context of working with their students with adapted plans, because the difficulty is how to proceed with each student according to their specific needs, they felt satisfaction in having had the opportunity to participate and build differentiated knowledge within the formative processes, emphasizing the variety of themes addressed and also emphasized that the program began to be part of its pedagogical practice, besides providing the same moments of reflection and action in the development of their lives as educators, in their teaching, making their classes more attractive and consequently with a relevant quality, so as to signify their practice.

Keywords: Active methodologies; Adapted plans; Learning.

Resumen

Este artículo presenta una investigación realizada con preceptores del Programa de Residencia Pedagógica (PRP), junto con el Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja - RS (IFFAR-SB). En esta perspectiva, buscamos conocer las influencias del PRP en la formación continua de los preceptores participantes, así como desarrollar la importancia del aprendizaje durante el desarrollo de este programa. Esta investigación cualitativa fue desarrollada a partir de un estudio de caso, que se detuvo en el análisis de una realidad específica de la formación continua de los preceptores de la Residencia Pedagógica - PRP - Campus São Borja. En cuanto al análisis de los datos recogidos, se utilizó el análisis de

contenido Bardin. Como resultados, se encontró que los preceptores pierden la formación continua para llenar el vacío que existe en el contexto de trabajar con sus estudiantes con planes adaptados, porque la dificultad es cómo proceder con cada estudiante de acuerdo con sus necesidades específicas, sintieron satisfacción por haber tenido la oportunidad de participar y construir conocimientos diferenciados dentro de los procesos formativos, enfatizando la variedad de temas abordados y también enfatizó que el programa comenzó a ser parte de su práctica pedagógica, además de proporcionar los mismos momentos de reflexión y acción en el desarrollo de sus vidas como educadores, en su enseñanza, haciendo sus clases más atractivas y consecuentemente con una calidad relevante, con el fin de resignificar su práctica.

Palabras clave: Metodologías activas; Planes a medida; Aprendizaje.

1. Introdução

O PRP constitui-se em um espaço de formação docente o qual envolve acadêmicos dos cursos de licenciatura e docentes da rede pública de ensino ao longo da Educação Básica, trata-se de um Projeto Multidisciplinar presente entre os cursos de Física e Matemática do IFFAR-SB.

Este artigo apresenta as análises sobre as influências do PRP na formação continuada dos preceptores participantes, como também advir sobre a importância da aprendizagem durante o desenvolvimento desse programa.

Neste contexto, o programa PRP no IFFAR-SB contou com a participação de três Escolas Campo: Colégio Getúlio Vargas, Escola Padre Francisco Garcia e a Escola Técnica Olavo Bilac, cada instituição contou com apoio de um supervisor/preceptor, o qual possui a tarefa de auxiliar, supervisionar, e incentivar os residentes a cumprir as tarefas determinadas pelo programa, que se constitui de 24 bolsistas e 6 voluntários, todas as escolas possuíam 10 residentes, sendo 7 de Matemática e 3 de Física.

Dentro do PRP, conforme a portaria 259/2019 CAPES, existem diferentes papéis, que constitui uma estrutura organizativa, assim distribuída: Coordenador Institucional, Docente Orientador, Residentes, Preceptor, e cada um desses segmentos tem suas atribuições específicas, para que o projeto possa tomar forma e ser aplicado nas escolas parceiras.

Neste processo interativo e colaborativo os preceptores de cada escola participam de todas as atividades realizadas no PRP acompanhando os acadêmicos. Esta convivência acadêmica acerca da práxis docente contribui para o desenvolvimento de novos saberes e o processo formativo acaba sendo comunitário.

O PRP é uma ação do Governo Federal instituída através da Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, que dispõe sobre:

O regulamento do Programa de Residência Pedagógica. O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso das atribuições conferidas pelo art. 26 do Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, considerando que o aperfeiçoamento da gestão das bolsas concedidos no âmbito dos projetos e programas de formação de professores é uma estratégia para a efetividade do processo de indução e fomento à valorização e à qualificação da formação inicial de professores para educação básica. Programa de Residência Pedagógica (PRP) são iniciativas que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior. (Brasil, 2019, p.1)

Conforme o Plano Nacional de Educação vigência 2011-2021 (Brasil, 2011), a formação continuada traz consigo a ideia de que a formação dos professores não se encerra com a conclusão de um curso preparatório inicial, mas diz respeito à necessidade de formação permanente dos professores, a um constante aperfeiçoamento

Segundo Delors (2003), a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial, sendo que a primeira citada, não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo específico, mas também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer.

De acordo com Imbernón (2012), é necessário buscar novas alternativas à formação permanente do professorado, fazê-

la de forma mais dialógica, participativa, ligada a projetos de inovação e, por isso mesmo, menos individualista, estandardizada e funcionalista, mais baseada no diálogo entre iguais e também entre todos os que têm algo a dizer e a contribuir com a pessoa que aprende.

Para que este programa tenha significado se fez necessário considerar os anseios, as perspectivas e as aplicabilidades em relação a formação continuada, trazendo um pertencimento maior do grupo em relação às propostas ofertadas. .

De acordo com Matte e Mariani (2021), é importante que todos os programas e processos educacionais sejam pesquisados e investigados, buscando constatar seus aspectos positivos e negativos a fim de, se necessário, serem realinhados para que contribuam efetivamente com a melhoria da qualidade do sistema educacional. Para que assim possa realmente nesse caso cumprir o papel de formação inicial para os residentes e de formação continuada para os preceptores das escolas campo.

2. Metodologia

Este artigo apresenta uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual foi desenvolvida a partir de um estudo de caso, que se deteve na análise de uma realidade específica da formação continuada dos preceptores do PRP do IFFAR - SB.

Em relação ao estudo de caso, este se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Yin (2010) destaca que um estudo de caso é uma investigação empírica a qual explora um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Em outras palavras, pode-se utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais, acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo.

A coleta dos dados desenvolveu-se através de uma pesquisa de campo, com a realização de entrevistas semiestruturadas com os três preceptores que pertencem ao grupo do PRP do IFFAR - SB, aqui denominados de P1, P2 e P3.

Para Vergara (2016), a pesquisa de campo como sendo uma “[...] investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação, observação participante ou não”. Portanto, tem como objetivo compreender os mais diferentes aspectos de uma determinada realidade.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional, a vantagem da entrevista é que o entrevistador pode captar imediatamente a corrente da informação desejada. (Vergara, 2015).

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas realizadas virtualmente, mediadas pela plataforma *Google Meet*, com o termo de consentimento previamente assinado pelos entrevistados, as quais foram transcritas pelas pesquisadoras.

Transcrever uma entrevista é converter uma gravação de áudio em texto para que possa ser usada na análise da pesquisa. Segundo Vergara (2015) você pode gravar a entrevista, se o entrevistado permitir, ou fazer anotações, mas de qualquer forma depois de transcrevê-la apresente a transcrição ao entrevistado, para que confirme ou faça as alterações que julgar necessário.

Os dados foram analisados utilizando o método de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/percepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Bardin, 2011, p. 48).

Seguindo as três etapas: Pré-análise (primeiro contato com o material que será submetido a análise, aqui caracterizada pelas entrevistas transcritas); exploração (escolhidas as unidades de codificação, classificação e categorização, aproximação e diferenciação de ideias e conceitos) e o tratamento dos resultados (inferência e a interpretação, com base nos resultados),

obtivemos os resultados apresentados na seção seguinte.

3. Resultados e Discussão

3.1 As metodologias ativas e a prática docente

Frente aos inúmeros desafios e problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, estamos vivenciando uma busca de alternativas buscando a aproximação do universo escolar com as evoluções tecnológicas e sociais, tentando, conforme Morán (2015) propor a superação de um modelo vertical, autoritário e uniforme de aprender.

Assim, as metodologias ativas, alicerçadas em pressupostos construtivistas e cognitivistas, ganharam protagonismo nos últimos anos, contrapondo-se aos métodos tradicionais de ensino centralizados em práticas centralizadas na figura docente e no ensino por repetição. Este novo paradigma educacional está centrado na proatividade do aluno.

Conforme Morán (2015), para que esta proatividade ocorra, precisamos proporcionar metodologias que proporcionem aos alunos o envolvimento em atividades cada vez mais complexas, com possibilidades de tomada de decisões e avaliação das consequências.

A experiência de trabalhar com uma nova metodologia em sala de aula sempre foi um grande desafio para os docentes, mas os dias atuais, o professor precisa ter uma visão de mediador do conhecimento, propor aos seus discentes, atividades que proporcionem os mesmos a refletir sobre o que estão aprendendo, ressignificando a aprendizagem, para que possamos ter pessoas capazes de atuar na sociedade em que estão inseridos.

Para Bossi e Schimiguel (2020)

A sociedade atual tem demandado indivíduos críticos capazes de realizar práticas colaborativas e serem aptos a encontrar respostas pertinentes a diversas situações, assim sendo necessário um ensino mais dinâmico nos quais os alunos sejam o sujeito do seu processo de aprendizagem e o professor o mediador na interação dos alunos com o conhecimento. (Bossi & Schimiguel, 2020, p.3)

Trata-se de uma nova realidade, a qual, exige um trabalho que supere a aprendizagem livresca e memorizada, e que passe a contemplar direcionamentos e possibilidades de contextualização e abordagem interdisciplinar dos saberes.

Para Moreira (2021) as metodologias ativas assumem um papel transformador nas práticas pedagógicas vigentes, reformulando a nossa concepção às vezes tradicional do ato de ensinar. Apresentando novas formas de promover e mediar o caminho para uma aprendizagem autônoma e emancipatória.

Morán (2015) enfatiza que, neste novo paradigma, a aprendizagem acontece no movimento fluído, constante e intenso. Construído entre a comunicação grupal e a pessoal, entre a colaboração com pessoas motivadas e o diálogo de cada um consigo mesmo, sempre em um processo de reelaboração permanente.

Metodologicamente, Morán destaca (2015):

As atividades podem ser muito mais diversificadas, com metodologias mais ativas, que combinem o melhor do percurso individual e grupal. As tecnologias móveis e em rede permitem conectar todos os espaços e elaborar políticas diferenciadas de organização de processos de ensino e aprendizagem adaptados a cada situação, aos que são mais proativos e aos mais passivos; aos muito rápidos e aos mais lentos; aos que precisam de muita tutoria e acompanhamento e aos que sabem aprender sozinhos (Morán, 2015.p.50).

Partindo do princípio de que devemos respeitar os diferentes tempos e processos de aprendizagem de cada sujeito, se faz necessário um diagnóstico claro sobre as aprendizagens, limitações e necessidades dos alunos, possibilitando assim a elaboração de situações personalizadas e singulares.

Um grande aliado para a dinamização de práticas educacionais voltadas para as metodologias ativas é o uso da

tecnologia, as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) são recursos potencializadores da aprendizagem que devem fazer parte da rotina escolar, como uma maneira de integrar, envolver e desafiar os alunos, possibilitando o entendimento, a reflexão e o sentido para a aprendizagem.

De acordo com Bacich (2015) a integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações.

Pires (2015) enfatiza que a tecnologia e as novas propostas metodológicas geram desconforto, desconstrução e superação para os professores, porém a realidade em que vivemos exige uma educação diferenciada, temos um mundo globalizado e tecnológico em constante transformação.

Novaes et al., (2021) destaca que a utilização de metodologias ativas, permite a realização de uma atenção e análise sobre o processo, através do monitoramento das interações e construções, sempre mediados pelo uso das tecnologias. Tais metodologias impactam na implementação do currículo escolar e no protagonismo discente.

Moreira (2021) conclui que a formação do aluno integral, tão almejada pela BNCC e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, se efetiva no momento em que o processo de ensino parte da premissa de criar pontes dialogais e ativas entre o mundo real e digital, colocando o aluno sempre no papel de pro-atividade e permitindo ao professor atuar como facilitador e mediador da construção dos múltiplos conhecimentos e vivências.

Arrelias et al., (2022) destaca a importância da aprendizagem colaborativa em meio a vivência das metodologias ativas onde, além do aluno se torna autor e coautor de sua formação, pois ela se efetiva no trabalho em equipe e na coletividade.

3.2 As aprendizagens no Programa Residência Pedagógica

A partir da análise dos dados identificou-se duas abordagens diferentes e complementares expressas pelos entrevistados, a primeira diz respeito a Educação Inclusiva, especificamente ao Planejamento Adaptado e a segunda se refere às Metodologias diferenciadas para as práticas docentes.

Na abordagem sobre Educação Inclusiva expressa através da elaboração de planejamento adaptado aos alunos com necessidades específicas o P1 (2021) destaca:

Os planos de aula, muita coisa eu continuei trabalhando com meus próprios alunos, principalmente para alunos adaptados, os trabalhos avaliativos adaptados, às atividades adaptadas para os alunos com deficiência muito bons, que eu pude seguir também aquele modelo, o projeto que os residentes estão realizando na escola, está oferecendo para os alunos um conhecimento amplo, as turmas juntas participando, utilizando as tecnologias, porque o ensino é a distância, é ensino remoto. (Entrevista, P1).

Frente a essa abordagem, o artigo 8º, inciso III, da RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, discorre que:

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

Para elucidar esse contexto, Fernandes e Healy (2009) nos dizem que na verdade as mudanças pretendidas no sistema educacional exigem transformações por parte dos educadores, já que são eles que atuam com diferentes grupos, ou seja, com a diversidade. Sem dúvida, a partir das políticas de inclusão há a necessidade de preparar a comunidade educacional para receber estes alunos.

Os educadores sentem falta de formações continuadas para sanar a lacuna que existe no âmbito de trabalhar com seus discentes com planos adaptados, pois a dificuldade é de como proceder com cada aluno de acordo com suas necessidades específicas.

Araújo et al., (2022) destaca que a formação dos professores caracteriza-se como um problema enfrentado pelos próprios professores, pois a maior parte deles não possui formação ou não teve capacitações que os possibilitem trabalhar com os educandos com deficiência e as especificidades que cada criança apresenta.

Em relação às metodologias diferenciadas, quando foram indagados na questão 5, sobre qual a contribuição dos seminários formativos no processo de formação continuada e se há aplicabilidade das mesmas no contexto escolar, o P1 (2021) salienta:

Todas as formações que tivemos até o momento foram de grande valia para minha caminhada como docente, eu aproveitei sempre o máximo, as oficinas, as formações em função de que são oferecidos temas e abordagens que não são comuns, a gente como professor da rede pública não vai ter, então pra mim , pro meu conhecimento eu não tenho nem o que falar, foi bom mesmo, sei que aprendi bem mais que passei conhecimento, quem está aprendendo sou eu, muitas coisas que aprendi nos TICs, pude utilizar em minhas aulas, e vou continuar usando, pois todo conhecimento oferecido é aplicado sim. (Entrevista, P1).

O preceptor P2(2021) ressalta:

Através das formações que o PRP, está nos oferecendo eu penso que estamos construindo um conhecimento de qualidade, que eu posso aplicar em sala de aula, estamos nos tornando professores mais capacitados, mais preparados , então é de grande importância as formações que o programa oferece, após as formações consegui preparar minhas aulas melhores , com outro olhar, pois o que eu observo que com o ensino remoto , nós tivemos que nos adaptar a diferentes trabalhos , as formações foram valiosas , está sendo maravilhoso , penso que já sou outro profissional. (Entrevista, P2).

Ainda P3 (2021) reforça: “Tivemos formações importantíssimas como sobre podcast, como escrever artigos, resumo expandido, que deixam uma aplicabilidade imediata, sendo que aqueles que eu não desenvolvo acompanhamento de perto”.

A fala dos preceptores demonstra satisfação em ter tido a oportunidade de participar e construir saberes diferenciados dentro dos processos formativos, ressaltando a variedade de temáticas abordadas.

Para Castro et al., (2021), o conhecimento das perspectivas de preceptores frente aos desafios por eles enfrentados na Educação Básica e na condução de suas atividades associadas ao PRP, se mostram como uma estratégia diagnóstica que poderá contribuir com a garantia de qualidade educacional aos alunos da educação básica e qualidade na formação docente de residentes.

Sendo assim pode-se dizer que a tecnologia traz hoje integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação representativa, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Mas não são dois mundos ou espaços, mas um espaço acrescido, uma sala de aula, hibridizada frequentemente. (Morán, 2015, pg. 2)

Ainda referente às metodologias diferenciadas, foi abordado na questão 6, quais as ações implementadas e desenvolvidas pelo PRP, que auxiliam na prática docente dos entrevistados, o P2 e P3 destacaram.

P2 (2021) enfatiza que:

As ações foram através dos seminários que nós tivemos, fomos construindo conhecimento diferenciado, um novo significado através das práticas pedagógicas. O meu trabalho está diferenciado, tem uma perfeição melhor, ele está diferente, ele está enriquecida a metodologia que estou trabalhando com os alunos. (Entrevista, P2).

E o P3 (2021) elucida:

As metodologias ativas tenho usado sempre, o que os residentes aplicam nos projetos e nas aulas, por exemplo fizeram projeto sobre energia fotovoltaica, inovou meu trabalho, oxigenou meu trabalho, foi muito importante. (Entrevista, P3)

Gemignani (2012) complementa esta questão ao salientar que:

Este é o momento para refletir sobre nosso papel de educadores, o escopo de nossas disciplinas, nosso desempenho, a profundidade das atividades que apresentamos aos alunos, criando um espaço necessário para compartilhar novas práticas pedagógicas com outros colegas. Essas reflexões levaram ao surgimento da ousadia e da criatividade que, conjuntas, são necessárias para compreender e transformar a prática docente, de modo a provocar nos alunos a reconstrução crítica do mundo complexo em que vivem, como construtoras do sujeito e reconstrutoras da cultura, por meio de uma abordagem dialógica, Inter, multi e transdisciplinar. (Gemignani, 2012, p.13).

Morán (2015), destaca que é necessário utilizar de metodologias em que os alunos reflitam e resolvam situações complexas, tomando decisões e avaliando os resultados. Para tanto, se faz necessário o uso de materiais relevantes e estimuladores, para que assim possamos ter pessoas atuantes na sociedade, que não se deixem manipular, que tenham opiniões, sejam criativos com possibilidade de demonstrar a ressignificação de sua aprendizagem.

Nascimento e Feitosa (2020) acentuam que as metodologias ativas apresentam importantes recursos para a formação crítica e reflexiva do aluno através do processo de ensino e aprendizagem, os quais incentivam a interação, a realização de hipóteses e a construção do conhecimento de forma ativa, contrapondo-se a um aprendizado passivo.

Buscando problematizar a questão da compreensão da docência antes e durante o PRP, foi solicitado uma análise comparativa dos preceptores os quais, destacaram que:

O P1 (2021):

Eu não tinha participado de nenhum programa antes do PRP, eu não tinha visão do que é um programa institucional, que coloca um aluno, um residente dentro de uma escola, mesmo que virtualmente. Ele vai participar como professor cem por cento. Eu como professor regente de uma turma e preceptor, não sabia como era. Vivenciando todos os encontros, todas as reuniões do PRP, com os coordenadores de Santa Maria, e os encontros com os outros IFFs, percebi o conhecimento que essas pessoas têm. Me certifiquei que eu tenho muito ainda a aprender em função de tudo isso. Durante o primeiro módulo, quando iniciou, eu verifiquei o quanto ainda tenho que melhorar como professora, pois os estagiários estavam me ensinando realmente como trabalhar de forma remota, que não era nosso habitual, mas a gente teve que aprender. Muita coisa aprendi junto. Percebo que não vou trabalhar como era antes, tenho outra visão, pois detectei que o conhecimento direcionado para os alunos, com novas propostas muda. Pois não é um estagiário só e sim dez, e cada um trabalha de uma forma, cada um planeja de uma forma, cada um se organiza de seu jeito. Na minha área de atuação, que é a matemática, acrescentou o meu conhecimento, olhando as aulas dos residentes pelo *Google Meet* e os planos de aula, e também participando das formações. Tudo isso fez comigo pudesse mudar bastante em relação ao planejamento, principalmente tornar minhas aulas mais atrativas. (Entrevista, P1).

E ainda P3 (2021) destaca:

O momento que entrei na residência, muda tudo, muda a visão, O momento que estamos envolvidos numa proposta, aquela proposta começa fazer parte de nosso fazer pedagógico. Foi um grupo de residentes que estão na escola muito homogêneo, no sentido da dedicação, essa dedicação, baliza o trabalho de todos. O comprometimento com PRP, vem pra dentro do meu trabalho. Isso é uma coisa maravilhosa, enriqueceu meu trabalho, me deu uma nova dinâmica. Espero que isso aconteça com mais gente, que outros colegas tenham a mesma oportunidade. O PRP, só traz melhorias na formação de acadêmicos e na formação continuada de professores. Espero que não termine o programa, pois mesmo na época de pandemia, em que aconteceu tudo virtual foi muito grande o aprendizado. (Entrevista, P3).

Nesse sentido, Bacich (2015) enfatiza que as tecnologias digitais oferecem diferentes possibilidades de aprendizagem e, se bem utilizadas pela escola, constituem-se como oportunidade para que os alunos possam aprender mais e melhor e Matos e Mazzafera (2022) frisam que as tecnologias digitais precisam ser incorporadas ao cotidiano escolar alinhadas aos conteúdos e

competências que fazem parte do planejamento docente, a incentivando a participação dos estudantes, por meio de estratégias pedagógicas que complementem as funções das metodologias ativas em sala de aula e ampliem a capacidade crítica, reflexiva e autônoma.

Fica claro a partir destas falas que os preceptores o momento que entraram no PRP, sentiram que o programa começou a fazer parte do seu fazer pedagógico, e proporcionou aos mesmos momentos de reflexão e ação no desenvolvimento de suas vidas de educadores, na sua docência, tornando suas aulas mais atrativas e conseqüentemente com uma qualidade relevante, para assim ressignificar sua prática.

Nesta concepção, Gemignani (2012)

Insistimos em que os docentes necessitam refletir permanentemente sobre suas ações, os objetivos e resultados de sua prática educativa, sem perder o foco no aluno, para que possam oferecer diferentes cenários de aprendizagem, já que ensinar significa provocar conflitos que, apesar de assustadores, são necessários para a experiência do saber, de modo a estimular as potencialidades e as múltiplas inteligências de nossos estudantes (Gemignani, 2012, p.23).

Desta forma, relacionando o referencial teórico com as respostas dos preceptores, julga-se que o PRP cumpriu seu papel, pois os educadores conseguiram perceber que depois de sua participação no programa seu fazer pedagógico enriqueceu, seus planejamentos não serão os mesmos, demonstrando um aprimoramento nas ações reflexivas e ativas através da implementação de metodologias diversificadas.

4. Considerações Finais

Este artigo buscou averiguar quais as influências do PRP na formação continuada dos preceptores participantes, como também advir sobre a importância da aprendizagem durante o desenvolvimento desse programa.

Identificou-se duas abordagens diferentes e complementares expressas pelos entrevistados, a primeira diz respeito a Educação Inclusiva, especificamente ao Planejamento Adaptado e a segunda se refere às Metodologias diferenciadas para as práticas docentes.

Na visão dos três preceptores (P1, P2, P3), o programa deixou um legado, dentre eles destacaram o trabalho com planos adaptados e com metodologias ativas, pois os mesmos não tinham conhecimento nesse assunto, pois não havia formação continuada que desse conta desse aspecto nas escolas.

Ainda cabe ressaltar que segundo os entrevistados o fazer pedagógico não foi mais o mesmo, pois após as formações oferecidas no PRP, e as aulas que acompanharam de cada residente, proporcionou-lhes um conhecimento significativo em sua docência, e que suas ações são ativas e significativas, em consequência de tudo o que vivenciaram e aplicaram durante a vigência do programa em suas escolas. E o mais importante é que os discentes foram os maiores beneficiados com toda essa ressignificação, pois tiveram a oportunidade de ter um docente articulador e conseqüentemente uma formação singular e por que não indizível.

Esta pesquisa apresentou alguns impactos do processo de formação continuada proporcionado aos preceptores do PRP, porém destacamos que há outras possibilidades de investigação sobre esta temática, as quais serão aprofundadas em estudos posteriores visando analisar o impacto deste programa nos processos educacionais das redes públicas de ensino.

Agradecimentos

Pesquisa desenvolvida com apoio da CAPES.

Referências

- Araújo, R. K. N., Lima, R. M., & Martins, V. L. (2022). A inclusão escolar na perspectiva do ensino: reflexões a partir de textos legislativos. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 11(9), e44111932038. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.32038>
- Arrelias, J. S., Bernardo, A. M. G., & Oliveira, C. M. (2022). Reflexões sobre a aprendizagem colaborativa e o uso das TIC (TIC) na educação profissional e tecnológica. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 11 (10), e26111032327. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i10.32327>
- Bacich, L., Tanzi, A. N., & Trevisani, F. de M. (2015). Ensino híbrido. *Personalização e tecnologia na educação*. Penso.67- 93.
- Bossi, K. M. L., & Schimiguel, J. (2020). Metodologias ativas no ensino da Matemática: estado da arte. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 9 (4), e47942819. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i4.2819>
- Brasil (2019) Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o Regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Diário Oficial da União*.
- Brasil (1996) Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília.23 de dezembro de 1996. < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.
- Brasil (2001) Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Castro, Ícaro F. de A., Sousa, F. C., Cipriano, T. H. A. S., Costa, F. G., Castro, K. S., Costa, V. S., Pires, G. R., & Narzetti, R. V. (2021). Residência Pedagógica e ensino a distância: desafios e perspectivas na visão de professores da educação básica participantes do programa. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 10 (11), e75101119359. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i11.19359>
- Delors, J. (2003). Educação: um tesouro a descobrir. (8a ed.): Cortez; Mec: Unesco.
- Fernandes, S. H. A. A., & Healy, L. (2009). Desafios associados à inclusão de alunos cegos e com baixa visão nas avaliações escolares. *Escritos Pedagógicos*, v. 4, p. 119-139. São Paulo.
- Gemignani, E. Y. M. Y. (2012). Formação de professores e metodologias ativas de ensino aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Fronteiras da Educação* [online], Recife, v. 1.
- Matos, S. R., & Mazzafera, B. L. (2022). Reflexões sobre metodologias ativas e tecnologias digitais como recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem de competências. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 11 (9), e57311932259. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.32259>
- Morán, J. (2015) Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, *Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG.
- Morán, J. (2015). Educação Híbrida. Um conceito-chave para a educação, hoje. Apud: Bacich, Lilian; Neto, Adolfo; Trevisani, Fernando de Melo (Org). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso. 40-65.
- Moreira, S. C., Araújo, R. C. & Lima, M. M. (2021). *Metodologias Ativas Mistas: desafios e possibilidades da aprendizagem significativa na educação básica em tempos de ensino remoto e híbrido*. IFAC. Rio Branco Acre:<www.even3.com.br/anais/1simaept2021>ISBN: 978-65-5941-189-4
- Nascimento, J. L., & Feitosa, R. A. (2020). Metodologias ativas, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 9 (9), e622997551. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7551>.
- Novaes, M. A. B., Silva, E. S., Costa, M. K. R., Amorim, P. A., Machado, F. L. M., Machado, A. M. M. R., Moura, J. S Paiva, C. R. B., Martins, I. S., Paulino, F. G. O., Araújo, M. N., Medeiros, J. L., & André, A. S. (2021). Metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem: alternativas didáticas emergentes. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 10 (4), e37710414091. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14091>
- Pires, C. F. F. (2015). O estudante e o ensino híbrido. Apud: Bacich, Lilian; Neto, Adolfo; Trevisani, Fernando de Melo (Org). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso. 115-125.
- Yin, R. K. (2010). Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução: Ana Thorell. *Revisão Técnica Cláudio Damasceno*. (4a ed.), Bookman.
- Vergara, S. C. (2015). *Métodos de Pesquisa em Administração*. (4a ed.), Atlas.
- Vergara, S. C. (2016). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. (14a ed.), Atlas.